



---

# KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

DÍLČÍ ČÁST

---

PRO ŽÁKY S POTŘEBOU PODPORY  
VE VZDĚLÁVÁNÍ Z DŮVODU  
SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

Lenka Felcmanová,  
Martina Habrová a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA  
INKLUZIVNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR





---

# KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ DÍLČÍ ČÁST

---

PRO ŽÁKY S POTŘEBOU PODPORY  
VE VZDĚLÁVÁNÍ Z DŮVODU  
SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

Lenka Felcmanová,  
Martina Habrová a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA  
INKLUZIVNÍHO  
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



**Autorský tým:**

Mgr. Romana Bartůňková  
PaedDr. Pavlína Baslerová  
Mgr. Lenka Brodská  
Mgr. Irena Cakirpaloglu  
Mgr. Michal Dubec  
Mgr. Lenka Felcmanová  
Mgr. Barbora Glogarová  
Mgr. Martina Habrová  
doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.  
Mgr. Jana Korábová  
Mgr. MgA. Mariana Koutská, Ph.D.  
Mgr. Katarína Krahulová  
Mgr. Petra Krbcová

Mgr. Adéla Lábusová  
Mgr. Marek Lauermann  
doc. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.  
Mgr. Lenka Mončeková  
Mgr. Anna Munzarová  
Mgr. Petra Spieglová  
Mgr. Roman Stružinský  
Mgr. Kateřina Šafránková  
Mgr. Kristýna Titěrová  
Mgr. Libor Tománek  
doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.  
Mgr. Hana Vaničková  
Mgr. Petra Vávrová

**Recenzenti:**

PhDr. Eva Janebová, Ph.D.  
doc. PhDr. Věra Vojtová, Ph.D.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla díky projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR CZ.1.07/1.2.00/43.0003. Tento projekt je spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR.

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



KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ  
DÍLČÍ ČÁST  
PRO ŽÁKY S POTŘEBOU PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ Z DŮVODU  
SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

1. vydání

© Lenka Felcmanová, Martina Habrová a kol., 2015  
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4655-4 (tištěná verze)  
ISBN 978-80-244-4692-9 (elektronická verze)

# OBSAH

ÚVOD . . . . .	5
<b>1 VYMEZENÍ TERMÍNU SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ . . . . .</b>	<b>7</b>
1.1 Definice sociálního znevýhodnění. . . . .	8
<b>2 PROJEVY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ A JEHO DOPADY DO VZDĚLÁVÁNÍ . . . . .</b>	<b>11</b>
2.1 Kulturní odlišnost a jiný mateřský jazyk (žáci původem z ciziny, s odlišnou kulturní tradicí, náboženstvím či sexuální orientací, žáci z rodin s alternativním stylem života atd.). . . . .	13
2.2 Dysfunkční rodina a psychické strádání (sociální patologie, umístění dítěte mimo rodinu, pracovní vytížení rodiče bez zájmu o dítě, rozpad rodiny aj.) . . . . .	14
2.3 Rodina nepodporující dítě ve vzdělávání (rodiče nemají potřebné kompetence pro podporu žáka při vzdělávání, rodiče nepovažují vzdělání za důležité, pracovní vytížení rodiče nezajišťují podporu žáka při vzdělávání apod.). . . . .	15
2.4 Vyloučení z důvodu odlišnosti od většiny (žák fyzicky se odlišující, žák s odlišnou sexuální orientací, žák z rodiny v tíživé ekonomické situaci) . . . . .	16
2.5 Umístění žáka mimo rodinu . . . . .	16
<b>3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA ŽÁKA, KTERÝ POTŘEBUJE PODPORU Z DŮVODU SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ . . . . .</b>	<b>19</b>
<b>4 KARTY PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ . . . . .</b>	<b>25</b>
4.1 Oblast podpory č. 1: Organizace výuky . . . . .	27
4.2 Oblast podpory č. 2: Modifikace vyučovacích metod a forem . . . . .	60
4.3 Oblast podpory č. 3: Intervence . . . . .	129
4.4 Oblast podpory č. 4: Pomůcky. . . . .	206
4.5 Oblast podpory č. 5: Úprava obsahu vzdělávání . . . . .	217
4.6 Oblast podpory č. 6: Hodnocení. . . . .	237
4.7 Oblast podpory č. 7: Příprava na výuku . . . . .	265
4.8 Oblast podpory č. 8: Podpora sociální a zdravotní . . . . .	271
4.9 Oblast podpory č. 9: Práce s třídním kolektivem . . . . .	284
4.10 Oblast podpory č. 10: Úprava prostředí . . . . .	329
<b>5 PŘEHLED ZÁKLADNÍCH POJMŮ PEDAGOGICKÉ TERMINOLOGIE . . . . .</b>	<b>339</b>
<b>6 SEZNAM ORGANIZACÍ DŮLEŽITÝCH PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM. . . . .</b>	<b>345</b>
<b>7 LITERATURA . . . . .</b>	<b>349</b>



# ÚVOD

Vážení kolegové,

předkládaný *Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* (dále jen Katalog) nabízí některé z praxí ověřených forem podpory žáků s překážkami v učení v důsledku příčin zahrnovaných do kategorie sociálního znevýhodnění. Na rozdíl od zdravotního postižení či znevýhodnění jsou symptomy sociálního znevýhodnění častěji hůře rozpoznatelné, přesto je možné žákům účinně pomoci snižovat překážky v učení a zapojení do kolektivu. Jedním z nejdůležitějších aspektů podpory je včasné zahájení jejího poskytování. Je to nezřídka řada drobných obtíží, které se postupem času rozvinou v závažný problém, k jehož řešení již běžné prostředky nestačí, a je třeba přizvat externí odborníky. V této souvislosti je třeba zdůraznit úlohu pedagogické diagnostiky, která je klíčem k poznávání potřeb žáka i celé třídy. Průběžné monitorování a vyhodnocování projevů žáků v učební situaci i interakci s vrstevníky a pedagogy je nezbytnou součástí podpory všech žáků a zejména těch se speciálními vzdělávacími potřebami. Včasné odhalení příčin obtíží žáka a zahájení adekvátní podpory jsou tou nejlepší prevencí dlouhodobého selhávání a předčasného odchodu ze vzdělávání. Dlouhodobé selhávání také nezřídka vede k následným negativním projevům v chování žáka, který jimi kompenzuje frustraci z pocitu vlastního neúspěchu a nedostatečnosti. Řešení sekundárních důsledků dlouhodobého neprospěchu bývá velmi náročné a mnohdy také ne zcela účinné. I proto jsou v Katalogu zahrnuta opatření, která mají zejména preventivní charakter.

Katalog blíže popisuje jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění, jejich dopady do vzdělávání a možnosti pedagogické práce s nimi. Dále také stručně představuje některé metody pedagogické diagnostiky. V této oblasti existuje řada kvalitních publikací (viz Seznam odborné literatury), proto jsou k této problematice uvedeny pouze základní informace. Samotná podpůrná opatření jsou rozdělena do deseti oblastí, většina opatření je také dělena do stupňů podpory podle organizační, personální či finanční náročnosti a charakteristik žáků s potřebou podpory v daném stupni. Podpůrná opatření 1. stupně jsou koncipována jako opatření preventivní, umožňující podpůrný přístup, který je vhodný pro všechny žáky a který zlepšuje celkovou kvalitu vzdělávání a klimatu školy. Aplikace opatření 1. stupně může zamezit rozvoji závažnějších problémů (např. rizikového chování žáků) a nutnosti použít podpůrná opatření vyššího stupně, která jsou organizačně, personálně či finančně náročnější nebo vyžadují vyšší nasazení učitele.

Základem úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je vzájemná spolupráce školy, rodiny, příslušného poradenského zařízení, odborníků z řad lékařů i spolupracujících organizací. Na vzdělávání je nutno pohlížet nejen z hlediska edukačního. Jde také o rozvoj žáka po stránce sociálně adaptační, sociálně komunikační, tělesné i psychologické.

Uvedený systém podpůrných opatření a jejich zpracování ve formě jednotlivých karet je zaměřen na poskytnutí podpory žákovi v situacích, kdy tuto podporu pro vyrovnání svého

znevýhodnění potřebuje. Rozhodně nemá v úmyslu snižovat jeho přirozené schopnosti a dovednosti, naopak klade důraz na respekt k individualitě každého žáka. Pokud jsou v některé části konkrétních podpůrných opatření použity formulace o „nedostatečnosti dovedností či výkonu“ žáka, vždy je třeba mít na paměti, že se nemusí vyskytovat u všech žáků zařazených do téhož stupně podpory. Praktická aplikace podpůrného opatření je dokladem pedagogické úrovně a svého druhu mistrovství každého učitele.

Vážení kolegové, naším přáním je, aby vám byl tento katalog užitečným zdrojem inspirace a pomocníkem při naplňování potřeb žáků, jejichž překážky v učení a zapojení do kolektivu pramení ze sociálního znevýhodnění. Zároveň děkujeme desítkám pedagogů, kteří navržená podpůrná opatření v praxi ověřili v průběhu roku 2014 a poskytli dostatek podnětů, které mohly být využity při závěrečné redakci.

A ještě poznámka na závěr: pro zjednodušení používáme (zpravidla) pojem „žák“ pro všechny sledované věkové kategorie, tedy jak pro děti v mateřské škole, žáky na základní a střední škole, tak i studenty vyšších odborných škol.

Kolektiv autorů





---

# VYMEZENÍ TERMÍNU SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

---

# 1.1 DEFINICE SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

MARTINA HABROVÁ

Termín „žák se sociálním znevýhodněním“ je pojem, který byl do české školské legislativy zaveden v roce 2004 k identifikaci dětí, kterým náleží zvýšená míra podpory v prostředí školy. V Katalogu od tohoto termínu ustupujeme a nahrazujeme ho vhodnějším: žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Pojem vymezuje skupinu žáků, kteří potenciálně či skutečně selhávají ve vzdělávání, nejsou zdravotně postižení, dlouhodobě nemocní, případně jim není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování. Sociální znevýhodnění je tak kategorií označující širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo pramení z jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy. Tyto skutečnosti dítě nemůže ovlivnit a stávají se pro ně přítěží v jiné sociální realitě, v našem případě v prostředí školy. Sociální znevýhodnění je velmi široká kategorie, která je jak v teorii, tak v praxi definována vždy trochu jinak, podle zájmů, zkušeností a cíle toho, kdo termín definuje.

Při aplikování daného termínu pro oblast vzdělávání, pedagogiky a psychologie je nicméně nejvhodnější vycházet z potřeb dětí a rozpoznání překážek, které jim vzdělávání znesnadňují. Popsáním překážek v učení vymezíme vhodné oblasti podpory, kterou žák potřebuje k jejich překonání, aniž bychom museli žáka zařadit (označit nálepkou) do nějaké kategorie, jež by mohla mít stigmatizující charakter a poznamenat žakovu osobnost, jeho vztahy i budoucí uplatnění v životě.

**Školský zákon<sup>1</sup> – ve znění platném v době vzniku Katalogu – začleňuje žáky se sociálním znevýhodněním mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. V § 16 tohoto zákona je sociální znevýhodnění vymezeno takto:**

- rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením nebo ohrožení sociálně patologickými jevy;
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova;
- postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů, od roku 2011 blíže specifikuje skupinu žáků se sociálním znevýhodněním, kterým jsou určena tzv. vyrovnávací opatření.

Za žáka se sociálním znevýhodněním se podle této vyhlášky považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně

<sup>1</sup> Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

Obecný pojem se pro účely projektů OPVK pokouší zpřesnit metodika, podle níž se žákem se sociálním znevýhodněním rozumí např. žák z rodiny s nízkým sociálním statutem, žák žijící v sociálním vyloučení nebo žák z neúplné či vícečetné rodiny. Určení sociálního znevýhodnění je pro účely OPVK projektů v odpovědnosti ředitele školy na základě kombinace těchto skutečností (podle Metodika MI OPVK v. 3, 2011). Touto metodikou jsme se inspirovali při identifikaci žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění.

### **V obecné rovině se takovým žákem rozumí zejména žák:**

- a) žijící v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (například z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině);
- b) jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují a je to na újmu oprávněných zájmů žáka;
- c) žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených;
- d) který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka.

Do skupiny žáků s překážkami v učení v důsledku nezdravotních příčin patří také děti umístěné mimo rodinu, což je krajní řešení nepříznivé situace rodiny, rozhoduje o něm výhradně soud a mělo by být využito jen ve chvíli, kdy je to nutné k ochraně života nebo zdraví dítěte.

Odborníci se shodují na tom, že **škála jednotlivých příčin a projevů sociálního znevýhodnění ve vzdělávání** je velmi pestrá a přesahuje definice uvedené legislativou. Jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění lze vymezit na úrovni **jedinice** (např. jazyková odlišnost, odlišná sexuální orientace, zanedbaný zevnějšek), na úrovni **rodiny** (např. týrání, zneužívání, zanedbávání, dysfunkční rodina, odlišný životní styl, velká pracovní vytíženost rodičů, neúplná rodina), **v sociálním prostředí** (prostředí sociálně vyloučené lokality, ohrožení sociálně patologickými jevy) a v souvislosti se **socio-ekonomickým statutem** (chudoba, ztráta materiálního zázemí v důsledku předlužení, migrace, nevyhovující bytové podmínky, kulturní a náboženská odlišnost). Tyto aspekty se však velmi často kombinují a prolínají a jsou také často proměnné jak v čase (mohou být přechodné, občasné či trvalé), tak i v prostředí (co jedna skupina považuje za normální, může jiná skupina vyhodnotit jako patologické). Tyto skutečnosti je nutné ve škole reflektovat. Je třeba kontinuálně zjišťovat situaci žáka, sledovat případné změny a nové signály a následně na ně pružně reagovat výběrem vhodných podpůrných strategií.

K vyhodnocení projevů žáka, jehož překážky v učení jsou nezdravotního charakteru, a výběru vhodných podpůrných opatření reagujících na potřeby žáka je určeno **Posuzovací schéma**, které je součástí Metodiky ke Katalogu. V tomto posuzovacím schématu jsou popsány nejčastější projevy sociálního znevýhodnění, které učitelé mohou pozorovat v každodenní interakci s žáky ve škole, diferencované do stupňů dle míry závažnosti. Posuzovací schéma by mělo učitelům i poradenským pracovníkům pomoci při volbě vhodných podpůrných opatření. Je zároveň také vodítkem pro určení stupně podpůrného opatření.



---

# PROJEVY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ A JEHO DOPADY DO VZDĚLÁVÁNÍ

---

ADÉLA LÁBUSOVÁ

Sociálním znevýhodněním se v oblasti vzdělávacích potřeb zabýváme v souvislosti se vznikem překážky či překážek v učení, které žákům znemožňují rozvoj jejich vzdělávacího potenciálu a schopností. Sociální znevýhodnění je oproti zdravotnímu postižení velmi široká kategorie. Sociální znevýhodnění není poruchou či onemocněním, které by se nutně projevilo dysfunkcí organismu, nemá tedy objektivně měřitelné symptomy, ale projevuje se širokou škálou projevů sociálního, psychického, kulturního, ekonomického nebo fyzického (ve smyslu odlišného vzhledu) charakteru. Sociálně znevýhodněný může být cizinec s odlišným mateřským jazykem, těžce mentálně postižený žák, žák s autismem, žák z dysfunkční rodiny nebo umístěný mimo svoji rodinu, žák, jehož zázemí jej nepodporuje při vzdělávání, atd. Všechny varianty nelze vyjmenovat, neboť znevýhodnění, jak již bylo výše zmíněno, může vznikat vždy novou kombinací různých vlivů.

Příčiny sociálního znevýhodnění jsou vždy spojené s širším kontextem žákova života, který nemusí být vždy pracovníkům školy znám. Proto je nezbytné, aby se do posuzování potřeb konkrétního žáka zapojilo více aktérů. Plnohodnotnými partnery pedagogovi a poradenskému pracovníkovi by měli být rodiče. Jejich spolupráce při rozpoznávání příčin školního neúspěchu a hledání možných podpůrných opatření je klíčová.

Vnímáme-li překážku v učení jako výzvu, jak pomoci žákovi, aby dosáhl maxima svého potenciálu, nemůžeme ji považovat za něco neměnného, nepřekonatelného. I již rozpoznané překážky v učení je třeba vyhodnocovat podle aktuální situace a výkonu žáka s cílem neustálého hledání optimální podpory. Každá překážka se zároveň u každého žáka projevuje specifickým způsobem a vyžaduje různou kombinaci opatření. Cílem pedagogické diagnostiky pak není predikce vzdělávací cesty, pravděpodobnost budoucí úspěšnosti ani primárně určení příčin možného neúspěchu. Je jím naopak hledání a využívání opatření, která by působila preventivně, a přispěla tak k úspěšnému dosahování cílů vzdělávání, osobnostnímu rozvoji a osobní spokojenosti žáka.

V neposlední řadě je nutné zmínit, že sociální znevýhodnění nemusí mít dlouhou dobu zřetelné projevy, a proto nemusí být včas rozpoznáno, a nejsou tedy ani použity podpůrné nástroje, které by jeho důsledky minimalizovaly. Žák ani rodina si svou situaci také nemusí připouštět nebo prožívat jako jakkoliv znevýhodněnou. Už jenom kvůli tomu, že patřit do kategorie sociálního znevýhodnění může být vnímáno jako ponižující, může být spojeno s vnitřním pocitem vlastní nedostatečnosti, neboť se jedná o formu vyloučení z něčeho, co je ostatním dostupné. Žák se dostává do situace, která pro něj není příjemná, a v této souvislosti u něj mohou vznikat druhotné projevy v chování.

Následující charakteristika obvyklých projevů různých typů sociálního vyloučení by měla sloužit jen k základnímu porozumění a orientaci při volbě vhodných strategií podpory.

## 2.1 KULTURNÍ ODLIŠNOST A JINÝ MATEŘSKÝ JAZYK

(žáci původem z ciziny, s odlišnou kulturní tradicí, náboženstvím či sexuální orientací, žáci z rodin s alternativním stylem života atd.)

- U některých žáků je primárním projevem odlišný mateřský jazyk či špatná znalost českého jazyka, což je specifická překážka v učení, která je jasně identifikovatelná a vyžaduje konkrétní metody práce ve výuce. U žáků z rodin imigrantů, kteří byli vzděláváni ve vzdělávacím systému jiné země, je třeba počítat také s projevy nedostatečné znalosti obsahů vzdělávání v české škole, což ovšem nevypovídá nic o jejich vzdělávacím potenciálu.
- Odlišné vzory chování se mohou projevovat v jakékoliv oblasti veřejného i soukromého života. Lze rozlišit několik vrstev typů projevů v kultuře: nejhlubší vrstva zasahuje oblast hodnot, symbolů, norem a postojů. Dále je možné vymezit oblast sociálního života, tedy způsoby interakce a chápání rolí (genderové, k autoritě, v kolektivu), a pak vnější znaky jako způsob oblékání, stravování, rytmus roku – rituály, svátky atd. Ve všech těchto oblastech se může projevovat odlišnost na základě jiného kulturního zázemí. Jinak se bude projevovat žák z rodiny migrantů, která nedávno přicestovala, jinak žák z rodiny druhé generace migrantů, jinak žák z muslimské rodiny či rodiny s alternativním životním stylem. Ve všech výše uvedených rovinách bude projev žáka příznačný tím, že nebude naplňovat očekávanou normu chování. Rizikem je, že odlišnost buď není rozpoznána (např. pokud je považováno za slušné chování, že žák se nesmí učitele ptát, pokud nerozuměl), nebo je identifikována jako nevhodný projev nebo nezáměr (rodiče nekontrolují domácí úkoly, neboť neznají praktiky českého vzdělávacího systému nebo nerozumějí zadání). Pro efektivní rozpoznání projevů je potřeba klást si otázky po příčinách jednání žáka i v situacích, které považujeme jinak za samozřejmé.
- Projevy mohou být různého charakteru a mohou mít také odlišnou míru závažnosti pro běžný chod školy.
- U dětí, jejichž rodiny udržují jiné kulturní tradice, ač žijí třeba v České republice delší dobu, může nastat problém např. s některými tématy ve výuce nebo i s některými předměty, činnostmi (tělesná výchova, sexuální výchova, výtvarná výchova atd.).
- Obzvláště bezprostředně po příchodu do jiné země se často projevuje tzv. kulturní šok. Žák nerozumí mnoha situacím, pociťuje stres a může projevovat nedůvěru. V důsledku této stresové situace může reagovat vzdorem, uzavřením se do sebe, odmítáním komunikace nebo komunikovat zmateně, agresivně. Může se objevit i nechutenství, apatie. Kromě toho mohou být zpočátku oslabeny tzv. měkké sociální kompetence. V důsledku reflektování vlastní odlišnosti se mohou objevovat tyto projevy i dlouhodoběji: úzkostlivost, neochota spolupracovat, zvýšená absence, izolace v rámci kolektivu, zvýšená míra agresivity, nezvládnutí náročnějších situací, upozorňování na sebe pomocí výstředností.
- Kromě toho je třeba zjistit, zda žák neprožil trauma v zemi původu (obzvláště u rodin, kterým byl přidělen azyl). Pak je nutné sledovat i projevy spojené s depresemi, úzkostností, fobiemi, neurózami.

- V důsledku reflektování vlastní odlišnosti se pak druhotně může žák projevovat úzkostně, neochotou spolupracovat (případně zvýšenou absencí), izolací v rámci kolektivu, nebo naopak zvýšenou mírou agresivity, upozorňováním pomocí výstředností stejně jako v případě psychické reakce na jakýkoliv stres či vnější tlak.

## 2.2 DYSFUNKČNÍ RODINA A PSYCHICKÉ STRÁDÁNÍ

(sociální patologie, umístění dítěte mimo rodinu, pracovní vyčerpání rodiče bez zájmu o dítě, rozpad rodiny aj.)

Překážka v učení vzniká primárně v rovině sociálního a psychického života žáka, v extrémních případech přechází v nějakou formu fyzického násilí, zneužívání či strádání. Ve škole se začne projevovat změnami chování a schopnosti soustředění, případně v návaznosti na to i v oblasti aktuálního výkonu kognitivních funkcí. V oblasti vzdělávání se dlouhou dobu nemusí projevovat žádný zásadní signál, přitom žák může již delší dobu podléhat psychickému tlaku. Proto je třeba pozorně sledovat a adekvátně interpretovat jakékoliv nápadnosti či změny v chování.

- U žáka se může projevovat úzkostnost, přecitlivělost, zvýšená nejistota, emoční labilita, netečnost, apatie, uzavření se do sebe, zasněnost, lhostejnost, či naopak upínání se ke školnímu výkonu, izolace v třídním kolektivu, psychosomatické projevy, snížená schopnost soustředění, agresivita, rušivé projevy chování.
- Žák se může upínat na vzdělávací výsledky a mít přílišné obavy ze selhání, může vykazovat výkyvy pracovního tempa, prudké změny prospěchu, narušené sebehodnocení. Může se též upínat na osobu pedagoga, nebo naopak může vůči učiteli vykazovat úzkostné či vzdorovité až agresivní projevy.
- Žák vykazuje různé projevy zanedbávání. U žáka se může projevovat absence přípravy na vyučování, resp. velké rozdíly v kvalitě přípravy. Žák často nenosí nebo ztrácí učební pomůcky, nemá zajištěné pravidelné stravování (nenosí svačiny), je pravidelně unavený, má nedostatečné nebo nevhodné oblečení, je u něj zjevné zanedbávání osobní hygieny a zdravotní péče apod.
- U žáka se projevuje rizikové chování (např. záškoláctví).
- V případě konfliktu mezi rodiči žáka mohou být vzdělávací úspěchy a neúspěchy žáka využívány jako předmět sporu. Rodiče také mohou usilovat o zapojení učitelů žáka do jejich sporu (např. při sporech o svěření do péče apod.).
- V případě že žák pobývá střídavě u obou rodičů, mohou nastávat situace, kdy nemá hotové úkoly nebo připravené pomůcky, protože si je rodiče nepředali, nebo jeden z rodičů žákovi neposkytuje v oblasti přípravy na výuku dostatečnou podporu.



## 2.3 RODINA NEPODPORUJÍCÍ DÍTĚ VE VZDĚLÁVÁNÍ

(rodiče nemají potřebné kompetence pro podporu žáka při vzdělávání, rodiče nepovažují vzdělání za důležité, pracovní vytížení rodiče nezajišťují podporu žáka při vzdělávání apod.)

U rodin po generace žijících v sociálním vyloučení je situace specifická tím, že zasahuje i do oblasti vývoje kognitivních funkcí. Zároveň nemusí být nutně spojena s psychickým strádáním. V naprosté většině případů není daný stav rodinou dostatečně reflektován, neboť základní příčinou selhávání žáků ve vzdělávání je, že v rodině schází pozitivní vztah ke vzdělání. Vzdělání není základní hodnotou pro uplatnění v životě. Selhání žáka není rodiči reflektováno, neboť je často spojeno s rodinným životem do takové míry, že ani rodiče daný stav nepovažují za nežádoucí, za formu vyloučení. Žák z této rodiny většinou prochází velmi odlišnou předškolní výchovou, než je běžná pro většinu dětí. V rodinách schází systematické výchovné působení, jsou poskytovány jiné podněty, což je spojeno i s jazykovou vybaveností dětí. To vše ovlivňuje velmi zásadně rozvoj dítěte již v předškolním věku. Žáci proto již při nástupu povinné školní docházky často vykazují odchylky od standardního vývojového schématu, ačkoliv tato skutečnost nevypovídá nic o jejich vzdělávacím potenciálu. Aktuální stav žáka nelze spojovat s vrozenou dispozicí. Projevy tohoto typu sociálního znevýhodnění vyžadují dlouhodobější realizaci více opatření současně. V prvních rocích školní docházky žák nezdědka vykazuje velký zájem o jakékoliv nové informace i vděčnost při pozitivním přístupu pedagoga.

Kromě toho se většinou tato forma vyloučení prolíná i dalšími výše i níže jmenovanými:

- rodiče ani žák nepovažují vzdělání za důležitou životní hodnotou – může se projevat nezájmem (nedocházení na třídní schůzky) až negací (osočování pedagoga);
- vysoké absence, záškoláctví;
- absence na školních akcích;
- problémy s finančním zajištěním školních záležitostí;
- špatné stravovací návyky;
- častější sklony k rizikovému chování.

## 2.4 VYLOUČENÍ Z DŮVODU ODLIŠNOSTI OD VĚTŠINY

(žák fyzicky se odlišující, žák s odlišnou sexuální orientací, žák z rodiny v tíživé ekonomické situaci)

Tento typ vyloučení je do velké míry závislý především na **reakci okolí**, a to především ve školním prostředí. Souvisí tedy velmi úzce s klimatem třídy i celé školy. Často je tento typ vyloučení spojený s jiným typem sociálního znevýhodnění a nelze je od sebe jasně oddělit. Může se ovšem projevat samo o sobě u žáků, kteří nemají žádné jiné překážky v učení, pouze jsou svým okolím identifikováni jako odlišní, a v souvislosti s tím se pak mohou vyskytnout projevy spojené s narušením psychické rovnováhy. Specifická situace je u žáků se zdravotním postižením a znevýhodněním, kde by se měla kromě opatření zmírňujících dopady zdravotního postižení či znevýhodnění do vzdělávání vždy realizovat také opatření zaměřená na práci s třídním kolektivem a klimatem celé školy.

## 2.5 UMÍSTĚNÍ ŽÁKA MIMO RODINU

Umístění mimo rodinu je situací, která má velmi závažné dopady do života žáka, včetně jeho vzdělávání a zapojení v kolektivu. U žáka můžeme pozorovat kombinaci již uvedených projevů. Specifičnost situace zároveň může generovat další projevy, jejichž výčet je nad rámec této kapitoly. Míru podpory při vzdělávání a zapojení žáka v kolektivu v tomto případě ovlivňuje řada faktorů – jak nastalou situaci vnímá samotný žák, jak na ni reaguje, co všechno umístění žáka mimo rodinu předcházelo (např. dlouhodobá deprivace, týrání, rodičovský spor) a co následuje (umístění v širší rodině, do pěstounské péče nebo do ústavu). Ve všech případech nabývá role pedagogických pracovníků na významu jako zdroj podpory žáka, případně i jeho rodiny. Škola zůstává jistotou, traumatizovaný žák v ní tráví podstatnou část dne. Kromě pomoci a podpory věnované žákovi je třeba zohlednit i potřeby třídního kolektivu a jeho reakce na situaci žáka a jeho projevy.

### **Situaci žáka bezprostředně po umístění mimo rodinu ovlivňuje:**

- Žák zažívá trauma, situaci nerozumí, pociťuje velkou nejistotu a stres, může reagovat vzdorem, stažením se do sebe, nedůvěrou ve všechny dospělé osoby, včetně pedagoga (učitel, resp. škola je navíc často tím, kdo podezření na nevhodné zacházení s žákem upozornil). Žák se stáhne do sebe, odmítá komunikovat – běžné požadavky školy pro něj mohou být nezvladatelné.
- Pokud se žák ocitá v jiné škole, mohou se objevit problémy se zajištěním učebních pomůcek žáka a zajištěním návaznosti na jeho předchozí vzdělávání. U žáka se může projevat nejistota, zda nebude opět přemístěn.

- Psychosomatická reakce může spočívat např. v nespavosti – žák je unavený, může se pomočovat apod.
- Žák se může ocitnout v situaci, kdy jsou na něj kladeny odlišné nároky než doposud (např. žák z rodiny neočekává požadavek ústavu na domácí přípravu do školy).
- Žák se může nadále upínat na minulost, na představu návratu domů – může „pohrdat“ tím, co je mu nabízeno, považovat vše za dočasné, tedy nepodstatné.
- Žák může v tomto období mít dlouhodobé nebo opakované absence, jeho situace je velmi proměnlivá, na druhé straně pro něj může být škola jediným místem, kde zůstává jistota.
- V době probíhajících řízení mohou být pedagog, asistent pedagoga nebo i další osoby zvány k podání svědectví, zpráv apod.

### **Situaci žáka po trvalém umístění do náhradní péče ovlivňuje:**

- Žák se v náhradní rodině sžívá s novými pravidly a podmínkami, hodnotami, hledá si v nové rodině pozici, učí se rozdílu mezi vlastními a náhradními rodiči – jde o náročné procesy, které mohou odpoutávat pozornost žáka od vzdělávání.
- Žák může mít potřebu upevňovat svou identitu a sebevědomí, někdy přiřčením se k nevhodné partě nebo extrémnějším subkulturám a stylům života (např. emo).
- Žák trvale přemístěný často mění i školu, potom záleží na součinnosti školy, žáka, jeho rodičů a OSPOD při zajišťování vhodných podmínek odpovídajících potřebám žáka. Je třeba řešit, jak budou aktéři získávat a sdílet informace, s kým má učitel komunikovat (rodiče nebo náhradní rodiče).
- Pokud je žák v ústavní péči, žije ve zcela specifických, nepřírodných podmínkách, včetně podmínek pro učení – v rodinných skupinách žije 6 až 8 dětí, úkoly dělají zároveň, není možné jim individuálně věnovat potřebnou pozornost.
- Žáci v ústavní péči jsou vystaveni neustálému přísunu podnětů, nemají dost času sami pro sebe, své soukromí, vlastní zájmy, režim ústavu někdy neumožňuje dostatečné vybití energie, žáci proto mohou být neklidní, projevovat se zvýšenou agresivitou atd.
- Žáci mohou mít omezené možnosti věnovat se tomu, co je zajímavé (např. kroužky).
- Náhradní péče (ústavní i pěstounská) končí formálně (s výjimkami) v 18 letech, proto zajištění vzdělávání po dosažení tohoto věku vyžaduje specifické plánování.
- Důsledky ústavní péče jsou patrné i u žáků, kteří byli z ústavu přemístěni do náhradní rodinné péče (zejména tehdy, pokud byl jejich pobyt v ústavu dlouhodobý).

Jak již bylo uvedeno výše, projevy a příčiny překážek v učení v důsledku sociálního znevýhodnění nelze v plné šíři postihnout, vždy je třeba hodnotit individuální projevy žáka a na ně reagovat poskytnutím vhodných podpůrných opatření. Pozornost je třeba věnovat i momentálním **situačním vlivům na vzdělávání žáka a jeho zapojení v kolektivu**. Jsou jimi např. rozvod rodičů, resp. odchod jednoho z rodičů, úmrtí či závažná nemoc blízké osoby, přestěhování či jiné zásadní změny v životě žáka. V těchto situacích žák potřebuje dočasnou, mnohdy ale velmi intenzivní podporu.





---

# PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA ŽÁKA, KTERÝ POTŘEBUJE PODPORU Z DŮVODU SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

---

LENKA FELCMANOVÁ

Pro volbu vhodného podpůrného opatření je nezbytné odhalení příčin obtíží žáka, ať již v oblasti vzdělávání, zapojení v kolektivu, či v interakci s učitelem. V případě poskytování podpůrných opatření ve stupni 1 jsou to právě pedagogičtí pracovníci školy, kteří provádějí prvotní diagnostické posouzení vzdělávacích potřeb žáka. V první fázi tohoto procesu je důležité zaměřit se na projevy žáka. Pozornost zaměřujeme na to, v jakých situacích či v souvislosti s jakým obsahem učiva se projevy objevují. Jaká je jejich četnost a intenzita, které podněty projevy zmírňují, nebo naopak zhoršují. Jak již bylo popsáno výše, bližší informace k postupu při posuzování míry podpory žáků ve vzdělávání jsou uvedeny v Metodice ke Katalogu, kde je uvedeno posuzovací schéma mapující závažnost a četnost projevů žáka a doporučení vhodných podpůrných opatření pro konkrétní projevy a příčiny obtíží.

## VYBRANÉ METODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

### POZOROVÁNÍ

Při pozorování se zaměřujeme na pozorovatelné projevy chování jednotlivců či skupin. Využíváme-li pozorování jako diagnostickou metodu, je třeba stanovit si konkrétní cíl – na co se zaměříme (jaké projevy chování budeme sledovat) a za jakých podmínek (např. zda budeme projevy pozorovat v rámci vlastní výuky, v rámci hospitace u jiného učitele, o přestávce apod. či ve specifických situacích, např. reakci žáka na určitý záměrně vyvolaný podnět). Případně si můžeme stanovit konkrétní otázky, na které chceme získat odpověď, např. „Jak reaguje žák na časový stres? Jak se žák zapojuje ve skupinové činnosti? Na jaké projevy chování spolužáků žák reaguje agresivně?“ apod.

V oblasti osvojování učiva se snažíme zjistit, který vzdělávací obsah je pro daného žáka obtížný, jaké metody a formy zprostředkování a fixace učiva jsou v jeho případě vhodnější, a jaké naopak vedou ke zhoršování výkonu. V oblasti zapojení v kolektivu a interakci s učitelem se zaměřujeme na to, co vede k iniciaci nežádoucích projevů (např. jaké situace vedou žáka k afektu, izolaci od ostatních, odmítání plnění úloh apod.), co vede ke zhoršení, resp. zvýšení četnosti projevů, co je naopak zmírňuje, a také na to, co po skončení problematického chování žáka následuje.

Pozorování je třeba realizovat opakovaně. Získané informace porovnáváme s dalšími informacemi (např. z rozhovorů či výsledků činností žáka). Užitečné je také zaměřit se na další aktéry – jak se v konkrétní situaci vůči sledovanému žákovi chovají ostatní žáci a také na naše vlastní chování a formy interakce s žákem. Chceme-li posílit objektivitu vlastních závěrů, porovnáme svá zjištění se zjištěními kolegů nebo rodičů. Pro objektivnější posouzení našeho chování a interakce s žákem je vhodné požádat kolegu, kterému důvěřujeme, aby pozorování provedl on.

Informace získané pozorováním je žádoucí průběžně zaznamenávat. Záznam z pozorování je třeba udělat co nejdříve po jeho skončení. Nejvhodnější variantou je kombinace

průběžných poznámek a záznamu po pozorování. Pro zjednodušení záznamu si můžeme vytvořit pozorovací schéma, ve kterém dopředu uvedeme projevy, na které se chceme zaměřit. Pozorovací schémata jsou vhodná zejména tehdy, pokud chceme zaznamenat četnost výskytu určitého projevu v určitém časovém celku (den/týden/měsíc).

*Příklad výchozích otázek, které je možné si položit při pozorování problematického chování žáka ve třídě (např. vyrušování, šaškování, znevažování učitele, verbální či fyzické napadání spolužáků):*

*Jak chování žáka vypadá (jaké jsou konkrétní projevy)?*

*Jak často k němu dochází?*

*Co problematickému chování žáka předchází?*

*Na jaké okolnosti či situace žák bezprostředně reaguje problematickým chováním?*

*Jaké okolnosti, reakce či aktivita učitele/spolužáků vedou k ukončení či zmírnění projevů problematického chování? Jaké okolnosti, reakce či aktivita učitele/spolužáků vedou ke zhoršení či prodloužení problematického chování?*

*Za jakých okolností se problematické chování nevyskytuje?*

*Co následuje po skončení problematického chování – co dělá učitel, co dělá žák, co spolužáci?*

## ROZHOVOR

Při užívání rozhovoru jako diagnostické metody je třeba si dopředu promyslet, jaké otázky jsou ve vztahu k řešené situaci žáka relevantní. Obzvláště pečlivou přípravu otázek provádíme tehdy, kdy projevy žáka mohou pramenit z různých příčin. Správné odhalení příčiny je nezbytné pro volbu účinné strategie podpory žáka. Jiná opatření např. zvolíme, pokud je žákovo nežádoucí chování důsledkem konfliktu v rodině, šikany nebo frustrace z dlouhodobého školního neúspěchu.

V rámci vedení diagnostického rozhovoru je možné využít různých typů otázek. Typ otázky volíme podle toho, co chceme zjišťovat. Uzavřené otázky umožňující jednoslovnou odpověď volíme tehdy, když potřebujeme jednoznačnou odpověď („Stalo se už někdy, že ti někdo schoval penál?“). Otevřené otázky využíváme tehdy, chceme-li zjistit obsáhlejší odpověď („Jak jsi postupoval při řešení této úlohy?“; „Jaké chování ti u spolužáků vadí?“). Zásadně se vyhýbáme otázkám sugestivním, které mohou manipulovat k odpovědi, jež neodpovídá názoru dotazovaného. Otázky také neformulujeme tak, aby navozovaly volbu společensky žádoucí odpovědi (žák odpoví tak, jak si myslí, že je to podle učitele správně, nikoliv jak to skutečně cítí). Dotazujeme-li se na citlivá témata, není vhodné klást přímé otázky, protože mohou vyvolávat obranné reakce („Máš problémy se spolužáky?“), spíše volíme otázky nepřímé („Jaké vztahy máš se spolužáky?“). Otázky by měly být jasné a srozumitelné, není vhodné např. používat méně známá slova či dvojí zápor. Není také vhodné se zároveň ptát na dvě věci. Při kladení otázek zpravidla postupujeme od obecnějších ke konkrétnějším,

od pozitivně zaměřených k citlivějším (např. nejdříve se zaměříme na to, co žáka těší, co se mu daří, teprve pak se ptáme na problémy, které ho tíží).

Vyhýbáme se otázkám, které by zbytečně vyvolávaly negativní projevy emocí a narušovaly otevřenost rozhovoru. U citlivých témat, která vyvolávají silné obranné reakce, je lepší nechat na žákovi, kdy a do jaké míry o nich bude hovořit, k odpovědi jej nenutíme.

Diagnostický rozhovor je vždy spojen s pozorováním (neregistrujeme pouze verbální sdělení dotazovaného, ale také způsob vyjadřování a neverbální projevy – chování, formální znaky řeči (tempo, hlasitost), emoční projevy (napětí, zlost). Diagnostický význam má i mlčení (odmlka mezi otázkou a odpovědí může svědčit o citlivosti tématu atd.).

Verbální sdělení nemusí vždy přesně vyjadřovat názory a pocity žáka (rodiče, kolegy), proto je důležité sledovat, do jaké míry jsou verbální sdělení v souladu s těmi neverbálními.

Záznam informací z rozhovoru probíhá stejně jako u pozorování (kombinace průběžných poznámek a záznamu těsně po dokončení). Při vyhodnocování informací je třeba oddělit popis skutečnosti od dojmů a názorů dotazovaného. Ke zkreslení informací by mohlo dojít, pokud bychom názory a domněnky interpretovali jako fakta. Na druhou stranu je cenné zaznamenat přání, představy a názory dotazovaného, jeho vlastní formulace případných problémů a jejich předpokládaných příčin. Tyto informace je třeba promítnout do následných doporučení – např. pokud žák či rodič problém neidentifikuje nebo předpokládá jeho spontánní vyřešení. Je užitečné zaznamenat, na co kladl dotazovaný důraz, i to, o čem hovořit příliš nechtěl. Sledujeme také, zda si výpovědi v průběhu rozhovoru neodporovaly.

*Příklad otázek, které lze využít v rozhovoru s žákem v souvislosti s jeho problematickým chováním (volně podle Sattler, 2002. In: Hájková, Strnadová, 2010):*

*Řekni mi, co se stalo.*

*Jak často se to děje?*

*Pamatuješ si, kdy to začalo?*

*Co si myslíš, že (pojmenování problematického chování) vyvolává?*

*Na co jsi myslel těsně před (pojmenování problematického chování)?*

*Jak ses cítil těsně před (pojmenování problematického chování)?*

*Co se stalo těsně před tím, než (pojmenování problematického chování)?*

*Co obvykle následuje po (pojmenování problematického chování)?*

*Co by se podle tebe mělo stát, aby (pojmenování problematického chování) přestalo?*

## ANALÝZA PRODUKTŮ

V rámci pedagogické diagnostiky má analýza výsledků činnosti žáka velký význam. Posuzovat můžeme záměrné i nezáměrné výstupy činností žáka. V souvislosti se vzděláváním jsou diagnosticky „nejvýtěžnější“ písemné projevy v sešitech, pracovních listech, didaktických testech apod. Ve vztahu k hodnocení míry dosahování vzdělávacích cílů sledujeme četnost a charakter chyb, společně se žákem se snažíme odhalit jejich příčiny. Zaměřujeme se na to,



co se žákovi povedlo, a tyto informace využíváme v motivačním hodnocení. Sledujeme, zda se určité chyby opakují (např. specifické chyby – záměny zvukově či tvarově podobných hlásek/písmen mohou svědčit o nedostatečném rozvoji zrakové nebo sluchové percepce).

Důležité je sledovat, zda je výkon žáka víceméně konstantní, či zda dochází k nějakým výkyvům. Nápadné rozdíly v domácích a školních sešitech mohou např. svědčit o tom, že jedno z prostředí žákovi vyhovuje lépe – je třeba zjistit, jaká podpora je v daném prostředí účinná / co vede k tomu, že se mu v jednom z prostředí nedaří. Zaznamenáme-li také výkyvy v čase, musíme zjistit, co je jejich příčinou. V souvislosti s rozvojem kompetence k učení sledujeme postup při vytváření výpisků z učebnic či záznamů výkladu (zda je žák schopen odlišit podstatné informace od nepodstatných, zda je zápis strukturovaný, či chaotický, nečitelný, zda umožňuje, aby se žák ze svých zápisů mohl efektivně učit).

V předškolním věku jsou diagnosticky nejvýznamnější výsledky výtvarných činností, zejména kresby. Analýza kresby umožňuje získání informací o celkové vývojové úrovni dítěte včetně orientačního zhodnocení vývoje rozumových schopností, úrovni senzomotorických funkcí (jemné motoriky, zrakového vnímání, vizuomotorické koordinace) i dílčích informací o způsobu citového prožívání dítěte (emoční reaktivita, aktuální citové ladění).

Všímáme si témat spontánní kresby, která u dítěte dominují (svědčí o zájmech dítěte), a obsahu kresby, zejména tehdy, jsou-li něčím nápadné. Všímáme si, zda kvalita provedení kresby odpovídá věku dítěte. V rámci diagnostiky školní zralosti je často používaná kresba lidské postavy. Pro správné posouzení kresby je třeba se seznámit se zákonitostmi vývoje dětské kresby. Využití kresby jako snahy o zachycení reality vrcholí ve věku 9 až 11 let, v období puberty je časté, že kresebné vyjádření bývá schematizující a méně spontánní, někdy dochází až k poklesu na nižší vývojovou úroveň.

K posouzení míry vlivu realizované podpory žáka je velmi užitečné sledovat vývoj sledovaného jevu chronologickým řazením výstupů činnosti žáka v portfoliu. Portfolio z mateřské školy je také velmi užitečným zdrojem informací při nástupu žáka do první třídy základní školy. Učitel v něm nalezne informace o úrovni rozvoje důležitých funkcí a schopností podmiňujících úspěšné osvojování školních dovedností, zároveň také o zájmech a preferencích dítěte. Dítětem vytvořený obrázek můžeme použít k navázání kontaktu s ním, učitel může sledovat schopnost verbálního vyjadřování dítěte při popisu obrázku apod.

## DYNAMICKÁ DIAGNOSTIKA

Velmi funkčním diagnostickým postupem, který spojuje diagnostiku s intervencí, je dynamická diagnostika. Dynamická diagnostika je postavená na stejném základě jako formativní hodnocení – zpětné vazbě. Výsledkem není informace o úrovni aktuálního výkonu (př. výsledek testu), ale rozsah a charakter změny, která proběhne u sledovaného jedince po aplikaci určité intervenční strategie (tzv. reakce na intervenci) – dáme dítěti zpětnou vazbu k výsledku testu, zjistíme, proč udělalo chybu, doplníme potřebné informace (např. o správném postupu při sčítání zlomků), aby příště již úkol zvládlo, a ověříme, zda dítě informaci přijalo a umí ji správně aplikovat.

### **Cílem dynamického hodnocení je:**

- Poodhalit učební potenciál dítěte a navrhnout konkrétní opatření zacílené na realizaci tohoto potenciálu (nehodnotíme aktuální výkon, ale to, jaké možnosti rozvoje v dané oblasti dítě má a jak jej můžeme podpořit).
- Zjistit, jakou má dítě kapacitu ke zlepšování výkonnosti, k učení, jak dokáže využít dodatečné informace, které mu dáme.
- Pokud je výstupem hodnocení pouze výsledek činnosti (např. výsledek testu), pak nemáme k dispozici informace o důvodech selhávání dítěte, stejně tak neexistují žádná vodítka pro jeho odstranění. Když nevíme, proč dítě chybu udělalo, nemůžeme mu pomoci.



### **PŘÍKLAD DYNAMICKÉ DIAGNOSTIKY V PEDAGOGICKÉ PRAXI**

Žákovi zadáme příklad nebo úkol, po jeho vyhodnocení a identifikaci chyb s žákem probere důvody, které vedly k chybě, a možnosti správného postupu řešení. Pokud při společném rozboru zjistíme, že žákovi chyběly podstatné informace pro správné řešení úkolu, tyto informace mu doplníme. Následně ověříme, zda je schopen doplněné informace využít – dáme mu nový příklad/úkol zaměřený na stejnou oblast. Pokud žák i nadále chybuje, pokusíme se mu potřebné informace zprostředkovat vhodnějším způsobem (např. pokud mu nepomohla informace sdělená verbálně, zobrazíme ji graficky, schématem, využijeme názornou ukázkou apod.). Hledáme způsob, který nejlépe odpovídá žákovým preferencím při učení. Sledujeme reakci žáka na intervenci, kterou jsme mu poskytli – zda a jakým způsobem dokáže dodatečné informace uplatnit.

Podrobnější informace o dynamické diagnostice včetně příkladů aplikace v praxi jsou popsány v Metodice ke Katalogu.



---

# KARTY PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

---

KOLEKTIV AUTORŮ

V kapitole 4 jsou za sebou řazeny karty (popisy) jednotlivých podpůrných opatření. Ty jsou rozděleny do 10 oblastí. V každé oblasti jsou karty opatření pro snazší orientaci očíslovány. Číslování je jednotné pro všechny dílčí katalogy. Pod stejným číselným označením naleznete čtenář ve všech katalogích stejné opatření, které se liší specifikací pro určitou cílovou skupinu žáků. Obsazenost kartami podpůrných opatření není ve všech oblastech dílčího katalogu rovnoměrná. V oblastech typických pro podporu žáků se sociálním znevýhodněním je uvedeno více podpůrných opatření (např. oblast intervence nebo práce s třídním kolektivem). V těchto částech katalogu jsou k jedné hlavní kartě podpůrného opatření rozpracovány dílčí podkarty, ve kterých jsou důležitá témata popsána více do hloubky. V jiných oblastech jsou zpracovány jen hlavní karty podpůrných opatření (např. didaktické pomůcky, podpora sociální a zdravotní). V číselné řadě také naleznete některé položky prázdné, protože v ostatních katalogích jsou pod nimi uvedena podpůrná opatření, která se k podpoře cílové skupiny žáků se sociálním znevýhodněním nevztahují.

Pro snazší orientaci jsou v záhlaví každé karty opatření popsány projevy žáka, na které opatření reaguje. Je však třeba zdůraznit, že projevy každého žáka jsou individuální. V rámci diagnostiky potřeb žáka se nezaměřujeme pouze na nedostatky, oslabení či dílčí deficity, stejně tak důležité je poznávat a rozvíjet žákovy vloh, nadání a silné stránky. **Každý žák je jedinečný a jedinečná je i jeho cesta k dosahování cílů vzdělávání.**

Mnohá podpůrná opatření uvedená v tomto katalogu lze využít k podpoře širšího okruhu žáků, protože **mají především preventivní charakter a jejich aplikace může podpořit všechny žáky v rozvoji jejich vzdělávacího potenciálu.** Řada opatření také cílí na podporu kladných vztahů mezi žáky, pozitivního klimatu celé školy a jejího zapojení do širší komunity. Aplikace mnohých didakticky zaměřených opatření, jako je kooperativní výuka, diferenciací výukových metod či didaktických cílů, je přínosná pro všechny žáky. Věříme, že bude inspirativní pro všechny učitele, kteří usilují o aktivní zapojení žáků a hledají cesty, jak nejlépe rozvíjet všechny žáky ve třídě. Vnímání diverzity (vzdělávacích potřeb, schopností, osobností a mnoha dalších charakteristik) jednotlivců uvnitř žákovského kolektivu učitele nutně vede k **individualizaci a diferenciaci vzdělávacích přístupů** i k podpoře **spolupráce mezi žáky.** Z těchto základních principů inkluzivní pedagogiky vychází většina uvedených podpůrných opatření. Jejich uplatnění je jednou z klíčových podmínek úspěšné aplikace podpůrných opatření uvedených v tomto katalogu. Při aplikaci podpůrných opatření je také třeba klást velký důraz **na vlastní aktivitu žáků v procesu učení a formování vztahů v kolektivu třídy, celé školy a zahrnutí rodičů jako plnohodnotných partnerů podílejících se na rozvoji vzdělávacího potenciálu žáků.**

## 4.1 OBLAST PODPORY Č. 1: ORGANIZACE VÝUKY

### 1.1 ÚPRAVA REŽIMU VÝUKY (ČASOVÁ A MÍSTNÍ)

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák je zvýšeně unavitelný nebo bývá často unavený (nedostatek spánku, nekvalitní spánek).
- Žák má sníženou schopnost koncentrace pozornosti.
- Žák má nízkou vnitřní motivaci k učení.
- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- Žák je úzkostný v sociálním kontaktu.
- Žák nerozumí částečně nebo úplně vyučovacímu jazyku.
- Žák je nesamostatný.
- Žák odmítá pracovat ve výuce.
- Žák projevuje zvýšenou emoční reaktivitu.



#### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Z hlediska prostorového uspořádání opatření spočívá ve využití možnosti uspořádat nábytek v místnosti podle aktuální potřeby žáků nebo záměrů pedagoga, v možnosti vytvořit další pracovní místo pro samostatnou práci žáka nebo individuální práci pedagoga, resp. asistenta s žákem nebo práci skupin žáků.

Úprava časového uspořádání vyučování zahrnuje úpravu začátku vyučování, změnu délky vyučovacích jednotek, rozložení dopolední a odpolední výuky a strukturaci činností do kratších časových celků.

ČEMU POMÁHÁ

- Respektování individuálního pracovního tempa žáka.
- Prevenci únavy a přetížení zajištěním prostoru pro relaxaci.
- Předcházení únavě a ztrátě koncentrace pozornosti žáků při dlouhé monotónní činnosti.
- Možnosti využít výuku v blocích k projektové, epochové či integrované tematické výuce.
- Posílení vnitřní motivace k učení.

Opatření je detailněji rozpracováno v následujících opatřeních:

1.1.3 Úprava časového uspořádání výuky

1.2 Další pracovní místo pro žáka (ve třídě i mimo třídu)

1.3 Jiné prostorové uspořádání výuky

### 1.1.3 ÚPRAVA ČASOVÉHO USPOŘÁDÁNÍ VÝUKY

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

#### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák je zvýšeně unavitelný nebo bývá často unavený (nedostatek spánku, nekvalitní spánek).
- Žák má sníženou schopnost koncentrace pozornosti.
- Žák má nízkou vnitřní motivaci k učení.
- Žák má odlišné pracovní tempo.



#### POPIS OPATŘENÍ

##### V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá v úpravě obvyklého časového uspořádání vyučování. Úpravy se mohou týkat zahájení vyučování, délky vyučovacích jednotek, rozložení dopolední a odpolední výuky. Opatření také zahrnuje strukturaci činností v rámci vyučovací jednotky do kratších časových celků.

##### ČEMU POMÁHÁ

- Respektování individuálního pracovního tempa žáka.
- Předcházení únavě a ztrátě koncentrace pozornosti žáků při dlouhé monotónní činnosti.
- Využití výuky v blocích k projektové, epochové či integrované tematické výuce.
- Posílení vnitřní motivace k učení.
- Předcházení snížené aktivitě žáků v důsledku únavy.
- Předcházení pozdním příchodům žáků.



#### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

**Změna času zahájení vyučování** – pozdějším zahájením vyučování v ranních hodinách je možné předcházet snížené aktivitě žáků v důsledku únavy a také častým pozdním příchodům žáků. Opatření je vhodné aplikovat, pokud je jeho zavedení přínosem pro převažující většinu žáků. Pokud škola k tomuto opatření přistoupí, je třeba zajistit, aby žáci, kteří do školy přicházejí dříve (např. žáci dojíždějící hromadnou dopravou z okolních obcí), měli možnost dobu do zahájení vyučování strávit na bezpečném místě se zajištěným dozorem.

**Změna poměru dopoledního a odpoledního vyučování** – úprava může spočívat např. ve zkrácení dopoledního vyučování na 4–5 vyučovacích hodin, zařazení jedné hodiny na oběd a odpočinek a následně pokračování v odpoledním vyučování v rozsahu 2 hodin (příklad se týká druhého stupně ZŠ). V době mezi dopolední a odpolední výukou je třeba žákům umožnit pobyt ve škole se zajištěním dozoru – viz 1.8 Volný čas ve školním prostředí.

**Úprava délky vyučovací jednotky** – úprava časového členění výuky do delších časových celků se osvědčuje při projektové výuce, epochové výuce či integrované tematické výuce. Umožňuje věnovat se učební látce po potřebnou dobu v průběhu dne, týdne či delšího časového úseku. Žáci mohou pracovat bez časového stresu a lépe se soustředí na vzdělávací obsah. Učiteli dává prostor využívat časově náročnější metody a postupy, které jsou pro žáky atraktivní.

*Interdisciplinární bloková výuka*, ve které jsou určité tematické celky (např. roční období, voda) nadřazené předmětům, se obvykle snáze realizuje na prvním stupni základní školy.

*Předmětové bloky*, ve kterých je nastaven delší čas pro jednotlivé předměty (obvykle 2 až 3 vyučovací hodiny pro jeden předmět v jednom vyučovacím dni), se osvědčují na druhém stupni základní školy a středních školách.

*Epochové vyučování* umožňuje vracet se k tématu výuky v časovém rozsahu 2 až 3 vyučovacích hodin denně v průběhu delšího časového období (měsíce, čtvrtletí, pololetí...), žáci si při něm systematicky prohlubují poznání daného tématu.

**Střídání činností po kratších časových úsecích** – jedná se o úpravu struktury vyučovací jednotky zavedením střídání činností v kratších časových celcích. Vhodné je střídat činnosti vyžadující klidnou soustředěnou práci (poslech výkladu, psaní do sešitu) s aktivizujícími činnostmi (prací s pomůckami, skupinovou činností, prací na interaktivní tabuli apod.) a také s krátkými relaxačními cvičeními. Toto opatření je vhodné zejména pro žáky se sníženou schopností koncentrace pozornosti a zvýšenou unavitelností. Pravidelné zařazování krátkých relaxačních cvičení zlepšuje schopnost soustředěné práce u většiny žáků. U jednotlivých žáků, jejichž schopnost koncentrace pozornosti je oproti spolužákům výrazněji snižena, volíme v rámci možností individuální délku a skladbu aktivit – viz 2.2.1 Individualizace časové dotace pro práci při výuce, 1.2 Další pracovní místo pro žáka (ve třídě i mimo třídu) a 2.2 Individuální práce s žákem.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Zásadní změny, které mají dopad na chod celé školy (např. posunutí začátku vyučování či změna v podílu dopolední a odpolední výuky), by měly být projednány se všemi aktéry (včetně rodičů žáků).
- Při zavádění alternativního členění výuky (např. blokové výuky) je třeba při plánování zvážit nejen možnosti uspořádání rozvrhu, ale i prostorové a materiální podmínky



(obsazenost a kapacita učeben, vybavení pomůckami, možnosti realizace výuky mimo budovu školy apod.) a také časové možnosti a míru ochoty ostatních učitelů ke spolupráci (platí zejm. pro interdisciplinární blokovou výuku).

- Při častějším střídání činností v rámci vyučovací hodiny přizpůsobujeme délku aktivit vyžadujících soustředěnou práci aktuálním možnostem žáků (vyčleněný čas zkracujeme, či naopak prodlužujeme dle míry schopnosti udržení pozornosti).



## RIZIKA

- Prodloužení odpolední výuky může některým žákům ztížit účast na mimoškolních aktivitách.
- Odmítnutí zásadních změn v časové organizaci výuky ze strany pracovníků školy nebo rodičů žáků.
- Vyšší nároky na přípravu blokové výuky.



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Na městské základní škole probíhá na druhém stupni 3 dny v týdnu dopolední vyučování v rozsahu 5 vyučovacích hodin, následuje hodina na oběd či odpočinkové aktivity a odpolední vyučování v devadesátiminutovém bloku. Všechny výchovy jsou vyučovány v blocích po 90 minutách. Český jazyk a přírodovědné předměty jsou vyučovány jednou týdně v devadesátiminutových blocích (v dalších dnech v klasické délce vyučovací hodiny) v odborných učebnách s využitím integrované tematické výuky (ITV). Žáci mají dále možnost využít celodenní program (neformální vzdělávání), který jim dává možnost aktivit ve škole denně od 7:00 do 16:00.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření není děleno do stupňů podpory, je vhodné pro jakoukoli žákovskou skupinu s přihlédnutím k možnostem školy.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. HÁJKOVÁ, V; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. 217 s. ISBN 978-802-4730-707.
2. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada, 2010. 238 s. ISBN 978-802-4726-977.
3. JUCOVIČOVÁ, D. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H, 2009. 158 s. ISBN 978-808-7295-007.
4. TOMKOVÁ, A.; KAŠOVÁ, J.; DVOŘÁKOVÁ, M. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. 173 s. ISBN 978-807-3675-271.
5. <http://www.projektovavyuka.cz/>.
6. <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html/>.

## 1.2 DALŠÍ PRACOVNÍ MÍSTO PRO ŽÁKA (VE TŘÍDĚ I MIMO TŘÍDU)

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má odlišné pracovní tempo od ostatních spolužáků.
- Žák má sníženou koncentraci pozornosti.
- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- Žák je úzkostný v sociálním kontaktu.
- Žák projevuje zvýšenou emoční reaktivitu.
- Žák je unavený, nesoustředěný, jeví známky přetížení.
- Žák má sníženou úroveň adaptability.
- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Další pracovní místo ve třídě i mimo třídu využíváme pro žáka, který po určitou část vyučovací jednotky individuálně pracuje s učitelem či dalším pedagogickým pracovníkem na jiných úkolech, odlišným tempem nebo s využitím jiných učebních materiálů než ostatní žáci. Lze jej též využít ke zklidnění žáka po afektu nebo pro žáka, který po určitou dobu potřebuje mít zajištěné klidné pracovní místo (žák se závažnou poruchou koncentrace pozornosti, s vysokou mírou úzkostnosti ze sociálního kontaktu apod.). U žáka se zvýšenou unavitelností lze díky dalšímu pracovnímu místu zařadit relaxační činnosti, aniž by byla narušena činnost ostatních žáků ve třídě.

ČEMU POMÁHÁ

- Respektování individuálního pracovního tempa žáka.
- Respektování potřeby odlišných metod a způsobů zprostředkování učiva.
- Zvýšení koncentrace pozornosti na prováděnou činnost.
- Zajištění bezpečného prostoru pro zklidnění po afektu.
- Prevenci únavy a přetížení zajištěním prostoru pro relaxaci.
- Vytváření pracovních a učebních návyků.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Změna pracovního místa může být i krátkodobá. U žáků s poruchou pozornosti a hyperaktivitou opatření aplikujeme při závažnějších nežádoucích projevech (žák odmítá pracovat, vyrušuje ostatní spolužáky, strhává na sebe nežádoucím způsobem pozornost apod.). Žákovi nabídneme možnost krátkodobého pobytu v relaxační části třídy, je-li k dispozici (např. prostor s kobercem či nábytkem k sezení v odlehlejší části třídy), kde žáka necháme chvíli odpočinout nebo mu zadáme určitou činnost (provedení několika relaxačních cviků či práci s pomůckami apod.). Někdy ke zklidnění žáka postačí i smysluplná aktivita spojená s pohybem po třídě či po budově školy (např. žákovi zadáme rozdání pomůcek, smazání tabule, zanesení vzkazu, zjištění informace z nástěnky na chodbě apod.).

Další pracovní místo ve třídě vytváříme pro ty žáky, kteří z různých důvodů potřebují pracovat určitou část hodiny jiným tempem nebo na jiných úkolech než většina třídy. Podle potřeby je možné ve třídě vytvořit i místo vybavené počítačem a dalšími speciálními pomůckami. Žák by nikdy neměl být přemístěn na toto pracovní místo trestán. V případě potřeby může pracovní místo sloužit i ostatním žákům k individuální práci či krátkému odpočinku. Je vhodné mít předem dohodnutá pravidla, kdy a jak lze pracovní místo využít.

Další pracovní místo mimo třídu zřizujeme tehdy, potřebuje-li žák střídat činnost v kmenové třídě s činností odlišnou od zbytku třídy v klidném prostředí s minimem rušivých podnětů. Individuální práce mimo kmenovou třídu by však nikdy neměla převažovat nad pobytem v kmenové třídě.

Je-li více žáků na daném stupni ZŠ, kteří potřebují v určitých předmětech (např. český jazyk, cizí jazyk či matematika) pracovat mimo kmenovou třídu, lze z nich vytvořit skupinu, která v době pobytu mimo kmenovou třídu pracuje pod vedením dalšího pedagoga (např. speciálního pedagoga, je-li ve škole přítomen). Speciální pedagog či pověřený učitel individuálně pracuje s jednotlivými žáky, zároveň může realizovat společné reedukační činnosti či jiné aktivity vhodné pro celou skupinu (návuk relaxačních technik apod.).

Při afektu žáka je nezbytné řešit situaci odvedením žáka z kolektivu. Doprovod žákovi poskytuje jiný pedagog než ten, se kterým žák měl konflikt. Žákovi zajistíme čas a prostor pro zklidnění. Vhodné je, pokud je ve škole vymezený prostor určený k těmto účelům (relaxační místnost, herna, křeslo, gauč nebo alespoň koberec na chodbě, příp. kabinet či sborovna). Mělo by se jednat o místo, kde se žák cítí bezpečně. V praxi se osvědčuje zřízení institutu tzv. krizového učitele, který se žákovi v době pobytu mimo třídu věnuje.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Realizace opatření, zejména jedná-li se o pobyt žáka mimo kmenovou třídu, vyžaduje přítomnost dalšího pedagogického pracovníka.
- Žák v afektu se nemůže pohybovat po budově sám. Pokud není okamžitě k dispozici další dospělá osoba, je třeba kontaktovat vedení školy, které zajistí i vhodný prostor

pro zklidnění. V krajních situacích zasahuje u afektu žáka jakákoli dospělá osoba (např. školník), vhodné je, aby měla fyzickou převahu. O afektovém chování žáka informujeme zákonné zástupce.

- Další pracovní místo (ve třídě i mimo ni), jeho uspořádání a četnost využívání volíme s ohledem na aktuální stav a potřeby žáka.
- Opatření vyžaduje promyšlenou přípravu hodiny, vymezení podílu individuální a společné činnosti.
- Při realizaci opatření pružně reagujeme na okamžité změny potřeb žáků.



## RIZIKA

- Pedagog včas nerozpozná změny v chování žáka, nereaguje na žákovy potřeby.
- Žák odmítá odejít na jiné pracovní místo.
- Nevhodné prostorové uspořádání třídy, její velikost, vysoký počet žáků.
- Nadměrné využívání možnosti opustit kmenovou třídu s asistentem pedagoga.
- Zneužívání opatření žáky – chovají se tak, aby mohli odejít ze třídy.
- Nedostatečné personální či prostorové kapacity pro pobyt žáka mimo kmenovou třídu.



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Příkladem nevhodného řešení je postup učitele při volbě pracovního místa pro úzkostného žáka. Adam byl schopný zapojit se do kolektivu, ale v situacích, kdy měl úzkostné stavy, se projevoval agresivně, ústně i fyzicky napadal spolužáky. Nezvládal skupinovou práci, ve které musel přijímat kompromisní řešení, a špatně se soustředil, pokud ho spolužáci „obtěžovali“ dotazy. Učitel ve třídě Adamovi vyčlenil lavici, kterou umístil blízko tabuli, ovšem mimo lavice ostatních spolužáků. Učitel tak činil s cílem poskytnout Adamovi místo, kde bude mít klidnější prostředí a možnost soustředit se na práci. Učitel se proto v hodinách na Adama obracel stejně jako na ostatní žáky. Adam tak neměl příležitost spolužáky fyzicky napadat, ovšem byl vyčleněn z kolektivu.*

*Jak postupovat jinak:*

*Žáka, který se ve třídě odlišuje, se snažíme do třídy začlenit, nikoliv jej „opticky“ vyčlenit. Pracovní místo mimo hlavní uspořádání třídy (za paravánem, v rohu) nesmí být vnímané jako „oslí lavice“, ale jako příležitost pro žáky, kteří chtějí pracovat jinak. S žákem se domluvíme, že se na místo může přesunout, pokud nechce pracovat v kolektivu. Pokud přemístění navrhuje učitel, činí tak před žákem, nikoli před celou třídou. Pracovní místo mimo hlavní uspořádání třídy volíme jako dočasné opatření ve vybraných situacích, nikoliv jako stálé místo pro žáka. Podle věku žáků místo vybavíme drobnými hrami, instruktážními kartami s mozkovou gymnastikou apod. Pokud pracovní místo slouží ke zklidnění, nezapojujeme*

žáka do hodiny (neklademe mu otázky apod.), ale necháme žáka, aby pracoval samostatně, svým tempem, nebo naopak nepracoval vůbec a odreagoval se.



## CÍLOVÉ SKUPINY

ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### MŠ

Dítěti většinou není nutné další pracovní místo vytvářet. Učitel má v případě potřeby možnost s dítětem pracovat individuálně u stolečku v době, kdy se ostatní děti věnují jiné činnosti. Učitel také může při zjevných známkách únavy či nesoustředění dítěti umožnit změnu místa (odchod od stolečku do herní části třídy, kde si buď dítě může odpočinout a pak pokračovat v činnosti s ostatními, nebo mu zde zadáme samostatnou činnost).

#### ZŠ, SŠ

Žákovi na základě dohodnutých pravidel poskytneme možnost v průběhu výuky měnit pracovní místo v rámci třídy. Mladším žákům (1. stupeň ZŠ) se sníženou schopností koncentrace pozornosti průběžně umožňujeme krátký pobyt v relaxační části třídy (je-li zřízena). Žák si zde může krátce odpočinout nebo mu zadáme na soustředění méně náročnou činnost, popř. může též provádět krátké relaxační cvičení. Žákům středních škol v tomto stupni můžeme také nabídnout práci s mobilním zařízením (např. notebookem) na jejich stálém pracovním místě.

### STUPEŇ 2

#### MŠ

Pro individuální činnost s dítětem můžeme využít jinou místnost (např. při aktivitách zaměřených na rozvoj dílčích a exekutivních funkcí – viz 3.5.2 Rozvoj dílčích funkcí podmiňujících osvojení trivia a 3.5.6 Rozvoj exekutivních funkcí, logopedické podpoře či jiné činnosti dle potřeb žáka).

Ve třídě můžeme vytvořit prostor pro relaxaci (místo pro ležení vybavené žíněnkou nebo matrací a polštářky, relaxační sedací polštář či dětský stan).

#### ZŠ

Ve třídě vytvoříme pro žáka další pracovní místo, které využívá dle potřeby pro individuální práci. V odůvodněných případech využíváme i pobyt mimo kmenovou třídu.

### STUPEŇ 3

U žáka již je většinou vyšší potřeba individuální činnosti – ať již na pracovním místě zřízeném ve třídě, nebo mimo ni. Pokud žák není schopen pracovat samostatně, je třeba pro realizaci podpůrného opatření zajistit přítomnost dalšího pedagogického pracovníka v potřebném rozsahu.



### METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-802-4726-977.
2. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: Individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.
3. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3678-173.

## 1.3 JINÉ PROSTOROVÉ USPOŘÁDÁNÍ VÝUKY

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák je úzkostný v sociálním kontaktu.
- Žák nemá dostatečný kontakt s pedagogem.
- Žák je unavený, nesoustředěný, jeví známky přetížení.
- Žák má sníženou úroveň adaptability.
- Žák projevuje zvýšenou emoční reaktivitu.
- Žák má snížené sociální a komunikační kompetence.
- Žák má sníženou schopnost porozumění.
- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacím jazyku.
- Žák nezná kulturní kontext prostředí školy.
- Žák projevuje výkyvy pracovního tempa.
- Žák je nesamostatný.
- Žák odmítá pracovat ve výuce.
- Žák má problémy s navazováním vztahů se spolužáky.
- U žáka se projevují deficity v exekutivních funkcích.



### POPIS OPATŘENÍ

Opatření spočívá v možnosti uspořádat třídu (rozmístění nábytku, pomůcek, relaxačních zón apod.) proměnlivě – v závislosti na realizované činnosti dle plánu učitele s přihlédnutím ke specifikům a aktuálním potřebám žáků. Kromě kmenové třídy je možné operativně měnit strukturu družiny, odborných učeben, dílen, kuchyňky, počítačové učebny – vždy v závislosti na účelu a daných prostorových a architektonických možnostech místnosti.

### ČEMU POMÁHÁ

- Lepší koncentraci žáka na výuku.
- Zkvalitnění kontaktu žáka s učitelem i ostatními žáky.
- Podporuje samostatnost a aktivitu žáka.
- Umožňuje učiteli snáze vyhodnocovat aktuální potřeby žáků (aktivizace, relaxace...).
- Poskytuje žákům bezpečný prostor (žák např. není vystaven nevhodným projevům spolužáků vůči své osobě).
- Zohledňuje obtíže žáka v komunikaci.
- Zohledňuje možnosti sluchového a zrakového vnímání.
- Zohledňuje obtíže v koncentraci pozornosti.
- Respektuje jeho individuální pracovní tempo.





## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

To, jak je třída uspořádaná, odráží filozofii pedagoga nebo celé školy ve vztahu k výchovně-vzdělávacímu procesu. Pedagog tím zároveň určuje, jaká bude vzdálenost mezi ním a žáky i žáky mezi sebou navzájem. Při velké vzdálenosti nebude umožněna kvalitní komunikace, příliš malá vzdálenost může být sociálně nepříjemná. Je třeba mít k dispozici variabilní nábytek, který je možné posouvat po místnosti.

Existuje velké množství způsobů, jak uspořádat lavice ve třídě. Zmíníme tři nejčastěji používané:

1. sálové;
2. do tvaru písmene U;
3. modulové.

1. Sálové (označované jako tradiční) je uspořádání, při kterém jsou lavice uspořádány do řad a žáci sedí směrem ke katedře. Je nejvhodnější pro klasickou frontální výuku. Většinou se skládá ze tří řad lavic, které směřují k tabuli, v každé řadě bývá čtyři až pět lavic.

Toto uspořádání se může vyskytovat ve více variacích, jednou z nich je takzvaná **kro-kev**. Jedná se o uspořádání, které se využívá ve třídách, kde je málo prostoru a hodně dětí a většinou není možné jiné uspořádání lavic. Lavice nejsou čelem k tabuli, ale v úhlu 45°. Výhodou tohoto uspořádání oproti standardnímu je, že žáci na sebe lépe vidí a lavice zabírají méně místa. Další variantou je uspořádání lavic do **tvaru písmene L**, kdy jsou vždy dvě lavice šikmo k sobě a dotýkají se boky. Je to flexibilní uspořádání a je možno jej použít jak ke skupinové práci žáků, tak k frontální výuce. Učitel v takto uspořádané třídě dobře vidí na všechny žáky a žáci zase na něj a můžou s učitelem dobře komunikovat. Toto uspořádání je vhodné pro výklad, demonstraci, promítání, písemné práce, diktáty, testy a individuální práci žáků. Pro případ práce ve dvojicích není potřeba dělat žádné změny, pro případ skupinové práce např. ve čtveřicích se žáci jednoduše otočí k sobě. Můžou zůstat buď tak, jak sedí, anebo učitel může vytvořit skupinky podle jiného klíče (v souladu se svým záměrem) a žáci se jen vymění na místech. Nevýhodou je ztížená komunikace mezi žáky navzájem a riziko, že se učitel bude více věnovat žákům v předních lavicích, žáci v zadních lavicích pak mohou častěji vyrušovat nebo se věnovat jiné než zadané činnosti (Gavora, 2005).

2. Uspořádání lavic do **tvaru písmene U** – lavice jsou uspořádány do tvaru obdélníku, jehož jedna strana chybí. Žáci sedí tváří směrem do středu. Variací tohoto uspořádání je uspořádání do **kruhu**, kdy se všichni žáci dívají doprostřed.

Výhody: snadný oční kontakt a učitel je umožněn snadný a rychlý pohyb mezi žáky.

Mezi vhodné aktivity patří: diskuse, společné řešení problémů a problémových úloh, brainstorming, třídnické hodiny, komunitní a komunikační kruhy apod. Toto uspořádání

významně podněcuje interakci a komunikaci mezi žáky a učitel může lépe ovlivňovat chování žáků.

3. V **modulovém uspořádání** jsou lavice seskupené do malých skupinek (nejčastěji po dvou až čtyřech) po celé třídě, žáci sedí čelem do středu skupiny a vzájemně na sebe vidí. Vhodné jsou kulaté stoly.

Toto uspořádání se hodí pro skupinovou výuku.

Nevýhodou tohoto uspořádání je, že všichni žáci nemusejí mít snadný výhled na tabuli. Intenzita kontaktu mezi žáky je velmi vysoká, pedagog může snadno mezi skupinkami procházet a monitorovat jejich činnost. Výhodou je rovněž možnost spontánní diskuse mezi žáky.

Aplikace tohoto opatření umožňuje učiteli využít dle aktuální potřeby žáka i jiné (nově vytvořené) místo pro individuální práci žáka, ať už samostatnou, nebo s podporou asistenta, nebo místo, kde jsou k dispozici speciální pomůcky či výpočetní technika – viz 1.2 Další pracovní místo pro žáka (ve třídě i mimo třídu).

U žáků především na počátku školní docházky se doporučuje častěji střídat pracovní místo (lavice, koberec).

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Průběžné sledování porozumění všech žáků podávaným informacím.
- Znalost individuálních potřeb žáků ve třídě – vhodná volba zasedacího pořádku.
- Střídání činností, zařazování skupinových forem práce.
- Vhodné časové rozvržení vyučovací hodiny s relaxačními chvilkami.
- Sledovat zapojení všech žáků.
- Sledovat vzniklé mikroklima v žakovských skupinkách (aby měl každý žák dost prostoru se projevit).
- Dbát na to, aby každý žák měl dost fyzického prostoru ve třídě.
- Změna místa žáka by neměla být trestem.



#### RIZIKA

- Problém s dobrým výhledem na tabuli u každého žáka.
- Aktivnější žáci upozadí žáky méně průbojné (práce ve skupinkách).
- Prostorové uspořádání třídy ne vždy umožňuje úpravy v rozvržení pracovních míst.
- Změna struktury vyučovací hodiny nemusí vyhovovat všem žákům.



#### CÍLOVÉ SKUPINY

ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Toto opatření se nedělí podle stupňů podpory, je vhodné pro jakoukoli žákovskou skupinu dle plánované aktivity učitele či aktuální potřeby žáků. Pedagog vychází z možností školy.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-731-5104-9.
2. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. 150 s. ISBN 978-807-3672-461.
3. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. 139 s. ISBN 80-717-8584-9.
4. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006. 289 s. ISBN 80-736-7118-2.
5. BERAN, V. *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. Praha: Agentura Strom, 2003, 237 s. ISBN 80-861-0609-8.
6. <http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/mistnost/mistnost.htm>.
7. <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1595/SESTAVOVANI-STABILNICH-KOOPERATIVNICH-SKUPIN.html/>.
8. <http://www.alternativniskoly.cz/>.

## 1.4 ÚPRAVA ZASEDACÍHO POŘÁDKU

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má sníženou schopnost koncentrace pozornosti.
- U žáka se projevují deficity v exekutivních funkcích (obtíže v plánování, organizaci samostatné práce).
- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- Žák má sníženou schopnost porozumění.
- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku.
- U žáka se projevují deficity ve zrakovém a sluchovém vnímání.
- Žák má obtíže se zapojením ve výuce.
- Žák nemá dostatečný kontakt s pedagogem.
- Žák často svým chováním ruší ostatní spolužáky.
- Žák má obtíže se zapojením v kolektivu.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá ve volbě vhodného pracovního místa pro žáka, popř. v celkové úpravě zasedacího pořádku třídy.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Zlepšení koncentrace pozornosti.
- Zlepšení podmínek pro zachycení informací předávaných učitelem.
- Zvýšení zapojení žáka ve výuce.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Vhodné pracovní místo pro žáka je blízko učitele, vzdálenější od oken i dveří. Zajišťuje nám možnost snadného kontaktu s žákem a průběžného dohledu nad jeho činností. Můžeme snadno ověřovat, zda žák rozumí pokynům, ví, co a jak má dělat. Zároveň jsou zde nejlepší podmínky pro přijímání informací od vyučujících. Obvykle dochází i ke zlepšení koncentrace pozornosti žáka, protože dojde ke snížení množství rušivých vlivů z okolí. Důležitým krokem je i volba spolužáka v lavici. Měl by to být žák s dobrými vzdělávacími výsledky a klidnější přátelskou povahou, který bude moci žákovi v případě potřeby pomoci a zároveň mu bude vzorem v pracovních postupech, způsobu organizace práce apod. Při zajištění vhodných podmínek (podporu žáka se SVP nenecháme výhradně

na jeho spolužákovi, zároveň všechny žáky vedeme k vzájemné podpoře a spolupráci) může být sezení ve společné lavici výhodné pro obě strany. Žák se SVP má pozitivní vrstevnický vzor a jeho spolužák si rozvíjí „lektorské“ dovednosti i vlastní učení (výzkumy potvrzují, že nejlépe se sami něco učíme tím, že to učíme druhé). Nevhodnou volbou je posazení dvou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vedle sebe, vede to obvykle ke zhoršování jejich vzdělávacích výsledků i projevů chování, což zvyšuje požadavky na pozornost učitele.

Dojdeme-li společně s žákem k závěru, že k tomu, aby se mohl lépe soustředit na práci, pro něj bude výhodnější sedět sám (žák to tak sám chce), tuto volbu mu umožníme. Zároveň zařazujeme dostatek skupinových aktivit, aby žák měl častou příležitost pro interakci se spolužáky v rámci výuky – viz 2.4 Kooperativní učení.

Pokud to velikost prostoru umožňuje, je vhodné vytvořit ve třídě prostor pro relaxaci a volný pohyb při některých činnostech. Je-li ve třídě přítomen asistent pedagoga, je vhodné pro **příležitostnou** individuální práci asistenta s žákem, která je odlišná od práce zbytku třídy, vyčlenit prostor v odlehlejší části třídy – viz 1.2 Další pracovní místo pro žáka. Žák s asistentem by však nikdy neměl být trvale umístěn na tomto pracovním místě.

Je-li ve třídě více žáků se sníženou schopností koncentrace pozornosti, zvážíme míru výzdoby třídy. Na rodiče či jiné dospělé může sice výzdoba působit pozitivním dojmem, zejména u mladších dětí však může zbytečně odvádět pozornost od toho, co je v danou chvíli důležité. Jsou-li v zorném poli žáka pestrobarevné obrázky, hůře se bude soustředit na méně výrazné schéma či obrázek, které učitel ukazuje.

V některých případech může být výhodnější umístění lavic ve tvaru U (např. jazykové učebny apod.). V takovém případě pro žáka volíme místo v blízkosti tabule (katedry), zády k oknům.

Je-li třeba změnu zasedacího pořádku provést v průběhu školního roku (žákovy obtíže se projeví až později), na tuto změnu žáky dostatečně připravíme, opakovaně je ujistíme, že se nejedná o nějaký trest, ale snahu pomoci žákovi, aby se mu učilo lépe. Po výměně pracovních míst také můžeme přechodně zařadit více skupinových aktivit, abychom snížili případné negativní dopady nastalé změny.

Velkou pozornost je třeba věnovat kontinuální podpoře pozitivních vztahů ve třídě (v rámci třídnických hodin apod. – viz 9.1 Klima třídy). Je-li ve třídě žák, který je spolužáky přijímán výrazně negativně, je třeba domluvit se třídou pravidla pro společný kontakt (střídání při práci ve dvojicích a menších skupinách, výjimečně i např. pravidelné střídání spolužáků, kteří s žákem sedí v lavici).

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Žáky vedeme k vzájemné podpoře a snižujeme jejich individuální soutěživost (omezujeme aktivity spojené se soutěží jednotlivců – např. „kdo první něco udělá“, tyto aktivity zařazujeme výjimečně).
- Nikdy nepřenášíme zodpovědnost za podporu žáka na jeho spolužáka v lavici.
- Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě nikdy nesmí vést k izolaci žáka od dění ve třídě.



### RIZIKA

- Nedostatek prostoru ve třídě.
- Vyšší počet žáků s potřebou podpory ve třídě.



### PŘÍKLAD APLIKACE

*Do první třídy základní školy nastoupil žák, který nenavštěvoval mateřskou školu a jeho připravenost na docházku do školy byla celkově nižší. Ve třídě bylo sálové uspořádání pracovních míst. Paní učitelka žáka posadila do první lavice druhé řady od okna. K chlapci proto posadila spolužáka, o kterém věděla, že je bystrý a zároveň přátelský. Volba pracovního místa paní učitelce umožnila snadný kontakt s žákem. Mohla průběžně kontrolovat, zda žák má na lavici, co v danou chvíli potřebuje, ví, co má dělat, pomoci mu naplánovat složitější činnost apod. Spolužák v lavici žákovi poskytoval přirozenou vrstevnickou podporu, kterou učitelka taktéž monitorovala a mohla snadno zasáhnout, pokud by vedla k pasivitě žáka (spolužák by dělal požadovanou činnost za žáka). Od počátku pravidelně zařazovala aktivity zaměřené na podporu pozitivních vzájemných vztahů, předcházení resp. konstruktivní řešení konfliktů apod. Aktivity založené na individuální soutěži žáků zařazovala zcela výjimečně a spíše v oblastech, které přímo nesouvisely se vzdělávacím obsahem (např. úklid pomůcek a příprava na odchod ze třídy). Díky těmto a dalším opatřením se podařilo docílit toho, že žák zvládl adaptaci na školu bez závažnějších problémů.*



### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1, 2

#### MŠ

Při činnostech u stolečků posadíme dítě blízko sebe, abychom mu byli nablízku. I při udílení pokynů, když děti zrovna nesedí, se snažíme být v blízkém kontaktu s dítětem, abychom ověřili, že pokynu rozumí. Zvýšenou pozornost věnujeme dětem s nedostatečnou znalostí češtiny či obtížemi v porozumění v situacích, kdy hrozí nějaké nebezpečí (např. na vycházce) z důvodu rizika neočekávané reakce dítěte v důsledku nepochopení pokynu.

#### ZŠ

Pro žáka zvolíme vhodné pracovní místo dle pokynů uvedených výše. Je-li ve třídě více žáků s obdobnými potížemi, volíme místa tak, že žák s největšími obtížemi nám bude nejbližší. Využíváme nejbližší lavice, vždy však předcházíme situacím, kdy dva žáci se sníženou schopností koncentrace pozornosti budou sedět vedle sebe. Cíleně zařazujeme aktivity zaměřené na posilování kladných vztahů ve třídě. Omezujeme individuální soutěže, zejména na rychlost (vedou ke zbrklosti a impulzivitě, posilují vzájemnou nevraživost a napětí u všech žáků, zejména pak u žáků s hyperaktivitou).

### STUPEŇ 3

#### ZŠ

Realizujeme vše uvedené výše. Je-li přítomen asistent pedagoga, společně domluvíme nejvhodnější místo pro příležitostnou individuální práci s žákem. Domluvíme se také na tom, jak zařídit místo pro asistenta pedagoga, aby mohl co nejefektivněji pomáhat všem žákům. Dobré zkušenosti jsou např. s kolečkovou židlí, která umožňuje rychlý a relativně nehluký přesun po třídě.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada, 2010. 238 s. ISBN 978-802-4726-977.
2. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: Individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.
3. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. 333 s. ISBN 978-807-3678-173.

## 1.5 SNÍŽENÍ POČTU ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má sníženou úroveň adaptability.
- U žáka se projevuje nadměrná aktivita.
- Žák má nedostatečně rozvinuté sociální a komunikační kompetence.
- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- Žák neuznává autoritu dospělého.
- Žák má sníženou schopnost porozumění.
- Žák nerozumí (úplně nebo částečně) vyučovacímu jazyku.
- Žák nezná kulturní kontext prostředí školy.
- Žák má výkyvy pracovního tempa.
- Žák se odmítá zapojení ve výuce.
- U žáka se projevuje nedostatečná domácí příprava na vyučování.
- Žák má obtíže s navazováním vztahů ve skupině.
- Žák má vysokou absenci ve výuce.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Snížení počtu žáků připadajících na jednoho pedagoga.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Individualizaci výuky.
- Přizpůsobení výuky speciálním vzdělávacím potřebám žáků.
- Adaptaci žáků se SVP na kolektiv spolužáků.
- Zlepšení podmínek pro podporu pozitivního třídního klimatu.
- Předchází předčasnému odchodu ze vzdělávacího systému.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Na jednoho učitele připadá menší počet žáků. Žáci jsou vzděláváni v menších skupinách pod vedením jednoho učitele. Učitel se žákům individuálně věnuje, obsah a forma vyučování jsou přizpůsobené individuálním vzdělávacím potřebám žáků. Učitel připravuje aktivity pro celou skupinu i jednotlivé žáky (např. pro jednotlivé žáky připravuje pracovní listy odpovídající jejich znalostem a dovednostem).



## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Vedle individualizované podpory jednotlivých žáků jsou do výuky v dostatečné míře zařazovány aktivity vyžadující kooperaci žáků.



### RIZIKA

- Nedostatečná připravenost učitele na individualizovanou podporu žáků.
- Malý počet žáků pro výuku ve skupinách (či centrech aktivit).



### PŘÍKLAD APLIKACE

*Robert je žákem 8. třídy, od počátku školní docházky má potíže s výkyvy ve školní výkonnosti. Během výuky má potíže déle se soustředit, střídají se u něj fáze nadměrné aktivity a pasivity s výrazným útlumem. Robert pochází z velké rodiny, má 5 sourozenců, společně žijí v sociálně vyloučené lokalitě. Rodiče jsou oba nezaměstnaní.*

*Na doporučení školní psycholožky navštívili rodiče s Robertem neurologa, který diagnostikoval poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Robert se vzdělává dále ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Do třídy spolu s ním chodí další 2 chlapci s poruchou chování, 2 zdravotně znevýhodnění žáci a 1 dívka s mentální retardací. V této třídě byl snížen počet žáků na 15. Ve třídě navíc působí asistent pedagoga.*

*Robert dochází pravidelně na terapii ke školní psycholožce, kde se soustředí na relaxační cvičení a uvolnění tenze. Ve třídě má ve fázích velkého útlumu možnost si odpočinout na vyhrazeném místě (sedacím vaku).*

*Robert je ve škole spokojený, učitelé zohledňují jeho vzdělávací potřeby a díky sníženému počtu žáků se mohou Robertovi individuálně věnovat a motivovat ho k dosahování lepších výkonů. Za poslední rok se zlepšil Robertův prospěch a chce se hlásit na střední školu.*



### CÍLOVÉ SKUPINY

ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



### VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

#### STUPEŇ 1

Běžný počet žáků ve třídě. Snížení počtu žáků je výlučně v kompetenci ředitele školy, na základě aktuální potřeby. Situaci je vhodné konzultovat s pracovníky školního poradenského pracoviště, v odůvodněných případech i s pracovníky školského poradenského zařízení. Řešením může být např. rozdělení třídy na dvě skupiny alespoň na vybrané

předměty (některé hodiny českého jazyka, matematiky); tato možnost je závislá na personálních a prostorových možnostech školy.

#### STUPEŇ 2

Snížení počtu žáků realizuje ředitel školy na základě doporučení poradenského zařízení, dle platných právních předpisů.

#### STUPEŇ 3

Aplikuje se stejně jako u stupně 2.



### METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. HÁJKOVÁ, V; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. 217 s. ISBN 978-802-4730-707.
2. JUCOVIČOVÁ, D. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H, 2009. 158 s. ISBN 978-808-7295-007.
3. Jak napsat individuální vzdělávací plán. Metodická příručka. [http://zsval.pvskoly.cz/euopvk/jak\\_napsat\\_ivp.pdf](http://zsval.pvskoly.cz/euopvk/jak_napsat_ivp.pdf).

## 1.6 VZDĚLÁVÁNÍ V JINÉM NEŽ ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ (DOMÁCÍ PROSTŘEDÍ NEBO JINÉ NEŽ ŠKOLSKÉ ZAŘÍZENÍ)

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák je napadán spolužáky (verbálně či fyzicky).
- Žák je agresorem ve skupině, projevuje patologické vzorce chování.
- Žákyně se připravuje na mateřství, nebo o dítě pečuje.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Žákovi, který se ze závažných důvodů sociálního charakteru nemůže po přechodnou dobu účastnit vyučování, lze po dohodě se zákonným zástupcem stanovit takový způsob vzdělávání, který lépe odpovídá žakovým potřebám. Žák na základě této úpravy nemusí být přítomen v některých hodinách, v závažných případech se vzdělává ve škole jen několik hodin týdně. Pro tento případ je žákovi vytvořen individuální vzdělávací plán.

ČEMU POMÁHÁ

- Minimalizuje negativní vliv dlouhodobé absence na vzdělávání žáka.
- Předchází předčasnému odchodu ze vzdělávacího systému.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

*Opatření v kolektivu, kde se vyskytuje agresivní chování*

V opatření zohledňujeme „oběť“ a „agresora“.

**Oběť:**

Okamžité dočasné vyloučení žáka ze školní docházky či snížení počtu hodin, na které musí žák docházet. Toto opatření lze aplikovat rozhodnutím ředitele školy na základě žádosti zákonného zástupce a doporučení (školského poradenského zařízení, školního psychologa nebo etopeda, lékaře). Opatření lze realizovat i bez tvorby vzdělávacího plánu, vzhledem k tomu, že není žádoucí oběť vyčleňovat z kolektivu. Závažnější psychické problémy žáka, které vyžadují jeho nepřítomnost ve škole, lze řešit běžnou omluvenkou jako při absenci z důvodu nemoci.

Délka dočasného vyloučení by neměla přesáhnout 10 pracovních dnů, v nichž bude realizována intervence školského poradenského zařízení nebo jiných odborníků. Žákovi jsou zadány drobné domácí úkoly jako v případě absence z důvodu nemoci.

### **Agresor:**

Okamžitá změna třídního kolektivu a implementace agresora do stabilního prostředí jiné třídy (doporučeno vyšší) nebo vyloučení ze školní docházky v konkrétní třídě a nastolení individuální výuky v prostředí školy. Toto opatření lze aplikovat rozhodnutím ředitele na základě žádosti zákonného zástupce a doporučení (školského poradenského zařízení, školního psychologa nebo etopeda). Další možností je zajištění vzdělávání v zařízení preventivně výchovné péče. Toto opatření lze aplikovat na základě žádosti zákonného zástupce, rozhodnutí OSPOD (orgán sociálně-právní ochrany dětí) nebo soudu. Ke vzdělávání mimo školu je také možné využít výpočetní techniku a se žákem být v kontaktu elektronickou cestou.

### *Opatření u žákyně, která se připravuje na mateřství, nebo pečuje o dítě*

Opatření spočívá v úpravě docházky do školy dle individuálních možností žákyně vzhledem k překážkám, které znemožňují každodenní celodenní docházku do školy. Pro žákyni je vypracován individuální vzdělávací plán (viz 11.2.2 IVP).

Toto podpůrné opatření realizuje pedagogický pracovník (třídní učitel, učitelé odborných předmětů, asistent pedagoga, speciální pedagog), popř. psycholog.

Vzdělávací plán zahrnuje: obsah učiva, specifikaci přítomnosti žáka ve výuce, způsob hodnocení, organizaci výuky, způsob spolupráce se zákonnými zástupci, osobu zodpovědnou za zpracování a kontrolu plnění (např. speciální pedagog, třídní učitel), rozpis konzultací.

Z praktického hlediska je dobré, aby plán obsahoval: rozpis učiva na každou konzultaci, zápis o průběhu konzultace a její zhodnocení, podpisy všech pedagogických pracovníků, popřípadě odborníků školy, kteří participují na tomto opatření, podpis ředitele školy, žáka a podpis zákonného zástupce.

Spolupráce zákonných zástupců je při aplikaci tohoto opatření naprosto nutná: poskytují důležité informace o zdravotním (i psychickém) stavu žáka a jsou prostředníkem mezi žákem, ostatními institucemi a školou. (Viz 3.1 Spolupráce rodiny a školy: 3.1.1 Zahájení spolupráce rodiny a školy, 3.1.2 Průběžná spolupráce rodiny a školy.) V případě onemocnění žáka v době plánované konzultace zákonní zástupci přicházejí do školy pro další učivo a přinášejí omluvenku (nejlépe od lékaře). Ke vzdělávání mimo školu je také možné využít výpočetní techniku a se žákyní být v kontaktu elektronickou cestou.

V případě nedostatečné spolupráce rodiny zařizuje škola individuální vzdělávání žáka (např. učitele, který dochází do rodiny, dobrovolníka z neziskové organizace apod.).

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Nastavení povinností všech zúčastněných (školy, zákonných zástupců žáka, popř. dalších organizací, např. OSPOD).
- Nastavení efektivní spolupráce s rodiči.
- Nastavení doby, po kterou je toto opatření nutné (zahájení, ukončení).
- Definování pravidelných cyklů vyhodnocování.
- Nastavení podmínek ukončení vzdělávacího plánu při soustavném neplnění povinností některé ze stran.



## RIZIKA

- Nejasně definované povinnosti zúčastněných.
- Nedostatečná spolupráce rodičů (po opakovaném neúspěšném jednání s rodiči požádáme o spolupráci OSPOD, při následném neúspěchu plán zrušíme).
- Překážky na straně školy (nemotivovanost pedagogů k individuální práci, nedostatek financí).



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Příkladem dobré praxe je případ Aničky, která otěhotněla v 15 letech. Anička je klidná a nekonfliktní dívka. Matka se školou spolupracuje, na vyzvání třídního učitele se do školy dostaví. V 8. třídě začala Anička méně chodit do školy. Absence byla vysoká, v průměru se pohybovala mezi 170–230 omluvenými hodinami za pololetí. Také se zhoršila v prospěchu, na konci 7. ročníku měla 8 dostatečných, na konci 8. roč. 7 dostatečných. Z důvodu rizikového těhotenství, porodu, šestinedělí a péče o dítě byl Aničce vytvořen individuální vzdělávací plán. Dívka plnila povinnou školní docházku v individuálním režimu, docházela do školy 1× týdně odpoledne, kde se jí plně individuálně věnovali učitelé. Nyní již pečuje o narozené dítě, do školy chodí každý den na první dvě hodiny. O dítě jí pomáhá pečovat její matka. Díky vzdělávacímu plánu mohla Anička úspěšně dokončit základní školu a zároveň plnit roli matky. Sama říká, že až začne syn chodit do školky, chtěla by se vyučit cukrářkou.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Toto opatření bude aplikováno ve výjimečných případech, předpokládá se vždy pečlivé zhodnocení vzdělávacích potřeb a možností daného žáka.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. Jak napsat individuální vzdělávací plán. Metodická příručka. [http://zsva.pvskoly.cz/euopvk/jak\\_napsat\\_ivp.pdf](http://zsva.pvskoly.cz/euopvk/jak_napsat_ivp.pdf).
2. VODÁČKOVÁ, D. *Krize v životě člověka; Formy krizové pomoci a služeb*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0212-7.
3. KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.

## 1.7 MIMOŠKOLNÍ POBYTY A VÝCVIKY

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má problémy v chování.
- Žák má sníženou schopnost koncentrace pozornosti.
- Žák má sníženou úroveň adaptability.
- U žáka se projevuje nadměrná aktivita.
- Žák projevuje zvýšenou emoční reaktivitu.
- Žák má nedostatečné sociální a komunikační kompetence.
- Žák projevuje sníženou motivaci k mimoškolním akcím.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá v možnosti nabídnout žákům sociální zkušenost s vrstevnickou skupinou, učitelem či jiným dospělým v podmínkách mimo jejich každodenní kontakt v prostorách školy. Za mimoškolní pobyt a výcvik se považuje jakákoliv akce pořádaná školou během pravidelného vyučování i mimo něj nebo jakákoliv akce, při níž žáci opouštějí školní budovu nebo areál školy. Jsou to zejména výlety (jedno- či vícedenní), školy v přírodě, exkurze, zahraniční pobyty, plavecký výcvik, lyžařský výcvikový kurz, sportovní kurzy, adaptační (socializační) pobyty, vycházky, filmová a divadelní představení, návštěvy knihovny a jiných institucí, různé soutěže, ekologické akce apod. dle zaměření a možností školy.

Pro žáky se sociálním znevýhodněním má účast na mimoškolních pobytech obzvláště velký význam. Mají možnost spontánního zařazení mezi spolužáky, získat jinou životní zkušenost, kterou by v domácím prostředí neměli šanci z různých důvodů (finančních, kulturních, organizačních...) zažít.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Zlepšení vztahů v třídním kolektivu, podpora rozvoje sociálních a komunikačních dovedností žáků.
- Prevence sociálně patologických jevů (šikana, xenofobie, rasová nesnášenlivost apod.).
- Podpora pohybových a různých specifických schopností, dovedností a vědomostí.
- Pevnější psychické zdraví žáků – ubývá negativních stresových reakcí ve třídě, podpora sebevědomí žáků.
- Vytváření základů pro pozdější samostatné naplňování volného času zájmovými aktivitami, žák může získat inspiraci a zjistit, co nového by ho mohlo bavit.

- U zahraničních pobytů seznámení s realiiemi příslušné země, podpora jazykových dovedností.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Mimoškolní pobyty jsou organizovány pro třídní kolektivy, jejich realizace se řídí platnou legislativou. Zákonní zástupci musí k mimoškolní akci dát písemný souhlas. Před vlastní akcí je nutné žáky i jejich zákonné zástupce seznámit s účelem akce, termínem, s místem konání a předpokládaným průběhem. Vhodné bývá domluvit si předem pravidla, která budou po dobu akce platit. Vysvětlení musí být všem žákům srozumitelné a pro žáky-cizince, kteří nemají dostatečnou znalost češtiny, bude nutné využít i vizuální prostředky (např. termín a dobu trvání zaznamenat do kalendáře, ukázat na obrázku místo pobytu, pomocí obrázků představit jednotlivé aktivity). U některých žáků (úzkostní žáci, žáci se strachem ze sociálních kontaktů, s problémy s adaptací, s problémy v chování apod.) bude možné realizovat jen část programu společně s ostatními, další program bude mít individuální charakter (obsah činností pověřený pedagog přizpůsobí potřebám žáka). Je třeba také počítat s adaptačními problémy, které mohou vést k tomu, že zpočátku se žák bude jen obtížně zapojovat do společných aktivit a bude trávit víc času o samotě. S postupnou adaptací lze předpokládat intenzivnější zapojení do společných činností. Pokud se nedaří žáka zapojit do aktivit, vykazuje problémové chování a nedokáže se přiměřeně zapojit do kolektivu vrstevníků, je nezbytné poskytnout mu vyšší míru pedagogické podpory a motivovat ho ke zvládnutí pobytu. U některých žáků je nutné využít spolupráce asistenta pedagoga.

U žáků z rodin s tíživou ekonomickou situací, jejichž účast na několikadenní akci může být ohrožena v důsledku neuhrazení nezbytných nákladů, se osvědčuje informovat rodiče o přínosech pobytu pro žáka v dostatečném předstihu. Zároveň je vhodné rodičům nabídnout možnost úhrady pomocí rozpisu splátek či doporučit možnost žádat o příspěvek na příslušném úřadě (informace by měl poskytnout sociální odbor). Další možností je zřízení fondu, do kterého jsou ukládány prostředky pro tyto účely.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Do plánování akce pokud možno co nejvíce zapojit samotné žáky i rodiče žáků (především při zjišťování specifických potřeb žáků a jejich možných reakcí na plánované aktivity, zejména je-li v plánu aktivita, která může u některých žáků vyvolat silnou emoční reakci – např. návštěva jeskyní).
- Přesvědčit se, že zákonní zástupci i žáci rozumějí organizačním pokynům a vědí, co se bude dít a co se od nich očekává (platí zejména pro žáky s nedostatečnou znalostí češtiny a jejich rodiče).
- Na bezpečnost všech zúčastněných. Při všech mimoškolních aktivitách odpovídá za bezpečnost žáků škola jako právnická osoba. Tuto odpovědnost nelze smluvně



přesunout na jinou fyzickou nebo právnickou osobu a nemohou ji ze školy sejmout ani zákonní zástupci žáků žádným čestným prohlášením.

- Pro zdárný průběh akce (zejména pobytové) je vhodné, aby na daném místě skupina pobývala samostatně, bez přítomnosti žáků jiných škol – pokud toto není záměrem akce. Společná účast s pracovníky školního poradenského pracoviště (např. školní psycholog či etoped) může vést k efektivnějšímu naplnění záměru akce (adaptace žáků v novém kolektivu, zlepšování třídního klimatu apod.).
- Předem domluvit se zákonnými zástupci způsob předávání zpráv o průběhu akce a způsoby kontaktování žáků (dopisy, telefonní kontakty). Záleží na úvaze pedagoga a přijatých pravidlech.
- Do pravidel popsat způsoby, jak zacházet s cennými věcmi (vůbec je s sebou nebrat, vzít a nechat v úschově u učitele, vzít na vlastní riziko ztráty nebo zničení apod.).



## RIZIKA

- Nedostatečná příprava (nedostatečné vyhodnocení potřeb žáků, naplánování aktivit) a organizace na místě.
- Zapojení žáka do aktivit „za každou cenu“.
- Žák se nemůže zúčastnit z finančních či materiálních důvodů.
- Zákonní zástupci nemají dostatečné kompetence k nezbytné přípravě pro pobyt žáka.
- Zamezení účasti žákům, jejichž chování by mohlo být potenciálně problematické, z preventivních důvodů (jak ze strany školy, tak zákonných zástupců).
- Zákonní zástupci odmítají žáka na akci pustit.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Žák se zapojuje do aktivit bez větších problémů, není potřeba zvláštní režim, pedagog zpočátku žáka trochu více sleduje a pomáhá mu překonávat problémy s adaptací či nevhodným chováním. Všem žákům opakovaně připomíná domluvená pravidla a ti se společně k jejich plnění vyjadřují.

**STUPEŇ 2**

Žák tráví většinu času s kolektivem, dle potřeby mu jsou nabízeny alternativní formy zapojení do společných aktivit. Některé aktivity může žák odmítnout a být pouze v roli pozorovatele.

**STUPEŇ 3**

Žák tráví část aktivit se skupinou, část při individuální činnosti s dalším pedagogickým pracovníkem nebo v menší skupince vrstevníků, která vykonává činnosti v souladu se záměrem akce.

**METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA**

1. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. (eds.). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2010. ISBN 978-80-7357-603-5.
2. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění – § 29.
3. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů – § 11.
4. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů.
5. Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.
6. Nařízení vlády č. 201/2010 Sb., o způsobu evidence úrazů, hlášení a zasílání záznamu o úrazu, s účinností ke dni 1. 1. 2011.
7. Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízení zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, čj. 37 014/2005 ze dne 22. 12. 2005.
8. <http://www.bozpinfo.cz/>.
9. [http://www.majinato.cz/majinato\\_web.pdf](http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf).

## 1.8 VOLNÝ ČAS VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má problémy v chování.
- Žák má sníženou úroveň adaptability.
- U žáka se projevuje nadměrná aktivita.
- Žák projevuje zvýšenou emoční reaktivitu.
- Žák má nedostatečné sociální a komunikační kompetence.
- Žák má obtíže s naplněním neorganizovaného času (mimo výuku).
- Žák má potíže se začleněním v kolektivu



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá v nabídce podpory (pedagogické, speciálně pedagogické, psychologické) žákovi, který by z různých důvodů měl potíže s trávením času mimo výuku ve škole – tj. během přestávek, volných hodin mezi dopolední a odpolední výukou apod.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Bezproblémovému naplnění volného času ve škole.
- Zlepšení vztahů mezi žáky (napříč věkovým spektrem).
- Podpora rozvoje sociálních a komunikačních dovedností žáků.
- Prevence sociálně patologických jevů (šikana, xenofobie, rasová nesnášenlivost apod.).
- Snadnější zapojování do kolektivu.
- Pěstování neformálního a spontánního kontaktu s ostatními žáky.
- Snížení stresu z obav z neřízené činnosti ve škole (hrozba šikany) bez přímého vedení učitele.
- Podpoře jazykových kompetencí u žáků s jiným mateřským jazykem – všichni žáci mají možnost spolu spontánně komunikovat.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Opatření aplikujeme dle aktuálních potřeb žáka s důrazem na bezpečnost. Volíme vhodnou náplň přestávky či volné hodiny, u žáků s problematickým zapojováním (úzkostní, hyperaktivní, cizinci) se snažíme nenásilným způsobem podporovat vhodnou formu kontaktu se spolužáky. U žáků s problémy v chování (agrese vůči spolužákům i dospělým, projevy hyperaktivity) obzvláště pečlivě vysvětlíme pravidla chování a bezpečnosti.

Volný čas je možné využít i ke kontaktu s pracovníky školního poradenského pracoviště. Pro smysluplně strávený volný čas ve škole je potřeba upravit prostředí (např. místo pro relaxaci, nebo naopak aktivizaci uvnitř školy a v bezpečném venkovním prostředí) a zajistit pomůcky (hry, hračky, počítače a vhodný software, knihy a časopisy, hudební nástroje, sportovní náčiní). Vhodné je i pobízet žáky k tomu, aby si náplň takového času organizovali sami, příp. přinášeli hry, knihy apod. z domova. Je vhodné společně s žáky stanovit základní pravidla (k ukončení činnosti, nakládání s pomůckami, úklidu pomůcek apod.). Zároveň je důležité nezapomínat na to, že i neřízená činnost má své místo ve volném čase žáků a může být dobrým nástrojem pro pedagogickou diagnostiku žáka nebo celé skupiny. Osvědčuje se také nabídka kroužků, které jsou pro žáky organizované zdarma v prostředí školy.



## RIZIKA

- Podcenění důležitosti potřebné míry pedagogické podpory ve formě úpravy prostoru a při plánování a organizování aktivit.
- Podcenění nutnosti zajistit dohled nad žákem v průběhu trávení volného času.
- Nedostatek personálních kapacit pro zajištění potřebné podpory.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Žák tráví volný čas ve třídě nebo ve skupině vrstevníků bez závažnějších problémů za běžného dohledu. Pedagog usměrňuje jeho přiměřené zapojení do interakce s vrstevníky – pasivního žáka přiměřeně povzbuzuje v zapojení, monitoruje a případně také usměrňuje zapojení žáka se zvýšenou aktivitou apod., vhodným způsobem ovlivňuje skupinovou dynamiku, podporuje žáka ve volbě aktivit podle jeho aktuálního zájmu a potřeb.

### STUPEŇ 2

Volba vhodného programu dle aktuální potřeby žáka, zvýšený dohled, kontakt žáka s pracovníkem školního poradenského pracoviště je žádoucí.

### STUPEŇ 3

Volba vhodného programu dle aktuální potřeby žáka, zvýšený dohled, nutné plánování aktivit pro žáka v přizpůsobeném prostředí.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-731-5004-2.
2. HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. 239 s. ISBN 978-807-3674-731.

## 4.2 OBLAST PODPORY Č. 2: MODIFIKACE VYUČOVACÍCH METOD A FOREM

### 2.1 ZPŮSOBY VÝUKY ADEKVÁTNÍ PEDAGOGICKÉ SITUACI

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD A FOREM PRÁCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku.
- U žáka se projevují deficity ve zrakovém a sluchovém vnímání.
- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- Žák má nedostatečné sociální a komunikační kompetence.
- Žák má odlišné pracovní tempo.
- Žák má sníženou schopnost koncentrace pozornosti.



#### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Během vyučovacího procesu si žáci pod vedením učitele osvojují vědomosti, dovednosti, návyky, rozvíjejí své schopnosti, budují postoje.

Zásadním předpokladem dosažení vzdělávacího maxima každého žáka je dobrá znalost vzdělávacích potřeb, stylů učení, vnitřní motivace k učení a moha dalších charakteristik ovlivňujících způsob učení a celkově i učební výkon jednotlivých žáků (dobrá pedagogická diagnostika) a pedagogova volba odlišných způsobů řízení učební činnosti (tedy volba vhodných metod a forem práce) podle aktuálních schopností a potřeb žáků. Pedagog by měl znát dostatečné množství různých způsobů a forem výuky a střídat je v průběhu vyučovací hodiny tak, aby se vhodně doplňovaly a nezatěžovaly žáky jednostranně.

Základním kritériem pro výběr metody je cíl výuky. V inkluzivním prostředí je vhodné volit takové metody, které **posilují spolupráci mezi žáky**, současně je nutné respektovat **individuální potřeby** každého žáka.

ČEMU POMÁHÁ

- Individuálně rozvíjí každého žáka na základě jeho skutečných aktuálních možností a vede ho k dosažení vzdělávacích cílů.
- Posiluje vazbu mezi spolužáky, vytváří bezpečný prostor pro úspěšné začlenění všech žáků do vzdělávacího procesu.

- Zvyšuje efektivitu výuky.

Opatření je rozděleno na:

2.1.1 Skupinová výuka

2.1.2 Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání

2.1.3 Cílené vytváření prostoru/příležitostí pro seberealizaci žáků

2.1.4 Podpora jazykových kompetencí ve všech předmětech

## 2.1.1 SKUPINOVÁ VÝUKA

Oblast podpory: **ORGANIZACE VÝUKY**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se projevují deficity exekutivních funkcí.
- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku.
- Žák má snížené sociální a komunikační kompetence.
- Žák má sníženou motivaci k učení.
- Žák má nízké sebehodnocení.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá ve **vytváření skupin žáků pro určité činnosti**. Žáci v konkrétní skupině většinou pracují na stejném úkolu, nicméně podle potřeby můžeme vytvořit dočasně i skupinku, kde má každý žák individuální zadání (např. vyrovnávací skupina). Skupiny můžeme vytvářet dočasně podle rozličných kritérií: stylů učení, zájmu žáků o nabízená témata/činnosti, náročnosti učiva, vzdělávacích potřeb žáků, ale i nahodile podle barev oblečení, začátečních písmen jmen atd. Učitel může někdy vytvářet skupinky žáků s rozdílnými charakteristikami, nebo jindy naopak podobnými, a to podle potřeb žáků a didaktických cílů, které si zvolí.

Skupinová výuka na rozdíl od kooperativního učení nevyžaduje vzájemnou spolupráci týmu na splnění úkolu. Jednotlivci ve skupině mohou pracovat samostatně, nebo dokonce tzv. frontálně. Skupinová práce proto nemusí vykazovat zásadní charakteristiky kooperativního učení (vzájemnou závislost a spolupráci členů týmu na úspěšném splnění společného cíle, komunikaci mezi členy, hodnocení spolupráce jednotlivci týmu, rozvoj sociálních kompetencí aj.).

#### ČEMU POMÁHÁ

- Zlepšování vzdělávacích výsledků žáků a rozvoji kompetence k učení.
- Vytváří podmínky pro větší individualizaci výuky.
- Zvyšuje motivaci k učení.
- Rozvíjí sociální dovednosti žáků.





## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Podněty pro skupinovou práci a různé varianty vytváření skupin můžeme čerpat především v technikách kooperativní výuky, podněty pro organizační úpravy pak v programu Začít spolu, daltonském plánu a projektové výuce.

**Do výuky zařazujeme nejlépe úkoly pro skupinovou práci vyžadující kooperaci žáků.** Žáci pracují v menších skupinách (obvykle tří- až čtyřčlenných, počet žáků ve skupině se odvíjí od typu úkolu a učebních charakteristik žáků), ve kterých se rozvíjejí kooperativní vztahy. Různorodost učebních charakteristik žáků ve skupině je pro úspěšné učení klíčová – viz 2.4 Kooperativní učení.

Do výuky můžeme také zařadit např. prvky daltonské výuky nebo zařadit bloky projektové výuky. V obou případech je zároveň vhodná úprava časového členění výuky do delších časových celků. Jak projektovou výukou, tak daltonským plánem lze obohatovat výuku v horizontu školního roku, nikoliv jedné vyučovací hodiny – viz 1.1.3 Úprava časového uspořádání výuky.

Při přípravě skupinové činnosti je třeba promyslet způsob dělení žáků do jednotlivých skupin. Při některých činnostech je vhodnější výběr členů skupiny učitelem, jindy je lepší variantou los či spontánní rozhodnutí žáků. Je-li ve třídě žák či žáci s problémy v chování, při volbě skladby skupin věnujeme zvýšenou pozornost osobnostním charakteristikám žáků. **Kritériem pro dělení žáků do skupin by neměla být pouze odlišná úroveň znalostí a dovedností žáků (dělení žáků na šikovné a slabší).** V heterogenních skupinách mohou být žáci s nižší úrovní znalostí díky různě stanoveným úkolům v rámci skupiny zapojeni do učení se novým poznatkům, zatímco žáci s vyšší úrovní znalostí se mohou zabývat upevněním těchto poznatků a jejich aplikací. Mohou také, pokud s tím souhlasí, zprostředkovat učební látku svým spolužákům, připravit úkoly apod. – viz 6.1.1 Diferenciace učebních cílů dle možností žáků. V kooperativním pojetí výuky, kdy každý žák ve skupince pracuje na konkrétní roli, je různost učebních charakteristik žáků ve skupině žádoucí.

Podnětné může také být příležitostné seskupování žáků do homogenních skupin např. podle převažujícího stylu učení, typu inteligence apod. Pro jednotlivé skupiny připravíme výukové materiály a úkoly, které odpovídají stylu učení preferovanému v dané skupině. Více informací naleznete v 2.6 Výuka respektující styly učení. Dělení do skupin podle zájmu žáků je vhodné zejména v projektové výuce. V celoškolských projektech lze seskupovat podle zájmů i žáky z různých ročníků.

K podpoře žáka s potřebou vyšší míry podpory lze využít také dočasné zařazení do tzv. vyrovnávací třídy či skupiny, nejčastěji jde o vybrané hodiny konkrétního předmětu nebo předmětů (např. některé hodiny českého jazyka u žáků s deficitem dílčích funkcí či nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka). Žáci mají buď tyto hodiny zařazené v rozvrhu

2

navíc, nebo na ně vytvářejí skupinu s žáky z dalších tříd v rámci jednoho ročníku (někdy i více ročníků). Výuku v těchto skupinách vede většinou speciální pedagog nebo učitel s kurzem DVPP zaměřeným na speciální pedagogiku. Realizace této varianty opatření vyžaduje dobrou organizaci rozvrhu v rámci ročníku i školy. Toto opatření lze krátkodobě využít i u žáků, jejichž vzdělávací výsledky se dočasně zhoršily např. v důsledku tíživé rodinné situace. Cílem zařazení do vyrovnávací skupiny či třídy je zabránit dlouhodobému selhávání žáků a jejich co možná nejrychlejší návrat k trvalému a úspěšnému vzdělávání v kmenové třídě.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Vyučovací hodinu je třeba organizačně dobře připravit, úkoly volíme s přihlédnutím ke zvolenému cíli výuky a individuálním možnostem žáků tak, aby všichni byli v rámci skupinové práce aktivní.
- Stanovení si pravidel pro práci ve skupině.
- Vytvoření vyrovnávací třídy pro dočasnou/občasnou podporu žáků je spojené s potřebou personálního zabezpečení výuky v této třídě.



#### RIZIKA

- Nevhodná volba kritéria pro dělení žáků do skupin.
- Vyčlenění žáka z kolektivu třídy v důsledku dlouhodobého zařazení do vyrovnávací třídy.
- Absence pedagoga s kvalifikací v oblasti speciální pedagogiky pro výuku ve vyrovnávací třídě.



#### PŘÍKLAD APLIKACE

*Základní škola poskytuje žákům se SVP možnost navštěvovat na vybrané předměty výuku vedenou speciální pedagožkou. Žáci mají po dohodě se zákonnými zástupci od 1. ročníku stanoven plán skladby výuky, kdy část hodin vybraných předmětů (zejména český jazyk, cizí jazyk a matematika) jsou vzdělávání ve svých kmenových třídách a část hodin ve „vyrovnávací“ třídě vedené speciální pedagožkou. Tímto dočasným opatřením se snaží škola maximálně rozvinout potenciál dětí a podpořit jejich úspěšné fungování v kmenové třídě. Jelikož je tato podpora realizována od 1. ročníku, speciální pedagožka má dostatek prostoru pro včasnou diagnostiku potřeb žáků a intervenci spočívající v aplikaci vhodných metod zprostředkování a fixace učiva a také v reedukaci oslabených funkcí a schopností. Jak žák postupuje do vyšších ročníků, počet hodin ve vyrovnávací třídě se postupně snižuje. Žáci na 2. stupni jsou již vzdělávání společně s kmenovou třídou po celou dobu vyučování.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### MŠ, ZŠ, SŠ

Využívání skupinové práce v rámci běžné výuky (výchovné činnosti) dle doporučení uvedených výše, zařazování systematictějších metod výuky využívajících kooperaci žáků – viz 2.4 Kooperativní učení. Provedení celkové změny organizace výuky při realizaci programu Začít spolu, daltonského plánu, projektového vyučování apod.

### STUPEŇ 2 A 3

#### ZŠ

Žák má možnost zařazení do vyrovnávací třídy či skupiny na stanovený počet hodin týdně, je-li ve škole tato třída zřízena.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. BAJER, L. Ukázka daltonských úkolů. *Dalton international magazin*, 2006, roč. 3, č. 1.
2. KALIVODOVÁ, L. Inovativní metody ve škole. *Dalton international magazin*, 2006, roč. 3, č. 1.
3. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
4. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-802-4601-922.
5. KASÍKOVÁ, H. (Ed). *Učíme (se) kooperaci kooperací. Náměty – výukové materiály*. Kladno: AISIS, o. s., 2007.
6. KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, o. s., 2009.
7. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.
8. RÖHNER, R.; WENKE, H. *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-041-7.
9. RÝDL, K. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: daltonský plán jako výzva – metody a formy práce na 2. stupni ZŠ a na středních školách*. Praha: Agentura STROM, 1998, 45 s. Škola 21, sv. 4. ISBN 80-861-0603-9.

- 2
10. KRAJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. 228 s. ISBN 80-717-8695-0.
  11. WENKE, H.; RÖHNER, R. *At' žije škola. Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. 125 s. ISBN 80-85931-82-6.
  12. ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.
  13. Začít spolu: <http://www.sbscr.cz/?t=1&c=82>.
  14. [http://ms.sbscr.cz/images/metod\\_materialy/metodicka\\_prirucka.pdf](http://ms.sbscr.cz/images/metod_materialy/metodicka_prirucka.pdf) – metodika pro MŠ.
  15. <http://www.sbscr.cz/podpora-ucitelu/soubory/67800d48cd69b8cec8839044358-f12e8.pdf> – ZŠ.

## 2.1.2 VIZUALIZACE OBSAHU A PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ

Oblast podpory: **METODY VÝUKY**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku.
- Žák má nedostatečně rozvinutou slovní zásobu.
- Žák má snížené sociální a komunikační kompetence.
- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- Žák má sníženou schopnost porozumění zprostředkovanému učivu.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Při výuce se můžeme setkat s tím, že metoda samotného výkladu u některých dětí selhává a není dostatečně účinná pro osvojení a zapamatování předávaných informací. Proto je důležité výklad doplňovat dalšími prostředky, které předávání informací podpoří. Jednou z možností je vizualizace obsahu, který sdělujeme. Výklad (slovo) je možné podpořit prostřednictvím obrázku, videa, grafu, informační tabulky, pracovního listu apod.

Máme-li ve třídě žáky s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ), musíme jít ještě o něco hlouběji, aby žáci, kteří stále ještě nedostatečně ovládají vyučovací jazyk, pochopili obsah předávaných informací. Znamená to, že potřebujeme, aby daná vizualizace:

- nabízela obsahové informace, které chceme předat (např. prostřednictvím obrázku);
- napomáhala strukturování myšlenek či získaných informací (např. formou tabulky strukturující podstatné informace);
- podporovala rozvoj slovní zásoby (např. poskytla klíčová slova, případně vyzývala žáka k jejich vyhledání);
- podporovala i vyjádření získaných informací (např. poskytuje-li obsahové informace v určité struktuře doplněné klíčovými slovy, je žák schopen se o daném obsahu vyjadřovat).

Vizualizace plnící tato kritéria se nazývá klíčový vizuál. (Vychází z teorie A. Mohana o vědomostních strukturách – více v odkazech na literaturu.)

#### ČEMU POMÁHÁ

- Rychlejšímu a přesnějšímu pochopení obsahu učiva.
- Schopnosti o daném obsahovém tématu mluvit.
- Rozvíjení slovní zásoby žáků.
- Kontrole porozumění.

- Pomáhá strukturovat úkoly.
- Podporuje učení žáků s vizuálním stylem učení.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

*Jak se aplikuje, postup zavedení a postup vlastní realizace*

Učitel má stanovený cíl hodiny (má-li ve třídě více žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, stanoví si kromě obsahového i jazykový cíl – viz 2.1.4 Podpora jazykových kompetencí ve všech předmětech).

To, jaký klíčový vizuál pedagog zvolí – tedy jak bude informaci vizualizovat, závisí na tom, jaký je jeho pedagogický záměr – co konkrétně mají žáci s danou informací udělat. Zda budou třídit, hodnotit, hledat příčiny, popisovat apod. Klíčový vizuál doplní o klíčovou slovní zásobu, která pomůže žákům pochopit obsah a napomůže k vyjadřování o něm. Je důležité si uvědomit, že toto opatření neslouží jen žákům s odlišným mateřským jazykem, je užitečné pro všechny žáky, zvláště pro ty se zrakovým (vizuálním) učebním stylem.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Je důležité dát si pozor na přílišnou redukci a zjednodušování vzdělávacího obsahu a na případnou jednotvárnost.
- Učitel by měl mít možnost využít odborné konzultace, metodické vedení při aplikaci metody a další vzdělávání v tomto tématu.



## RIZIKA

- Pro žáky, u kterých nepřevažuje vizuální způsob osvojování informací, může být časté používání metody nevhodné.



## PŘÍKLAD APLIKACE

*1. Učitel chce žákům vysvětlit pojem pohlavní dimorfismus. Zároveň žáci mají být schopni tento pojem sami popsat ostatním. Dostanou obrázek, na kterém jsou samec a samice bažanta. K obrázku dostanou přehlednou tabulku, která je navádí k popisu rozdílů jednotlivých pohlaví (v tabulce jsou pojmy jako např. velikost, barva, peří a žáci se mají vyjádřit ke každému z nich – zvláště o samci a zvláště o samici). Díky této strukturaci obsahu a pojmů do tabulky mohou žáci následně písemně nebo ústně vytvořit věty a poté i definici požadovaného pojmu. V případě potřeby dodáme žákům další jazykové prostředky nutné k vyjádření (např. větší/menší než... atp.).*

2. Učitel vybere klíčové pojmy z výuky, k nim přiřadí obrázky či fotografie, které je vystihují, a následně doplní i klíčovou definici pojmu. Žáci pak dostávají pomůcku – tabulku, kde je uveden obrázek vystihující pojem, pak daný pojem v češtině a definice obsahu pojmu. Žáci s OMJ dostanou prostor k doplnění pojmu či definice v mateřském jazyce.

Např. obrázek prvoka – prvok – jednobuněčný pohyblivý organismus neschopný fotosyntézy.

Klíčové vizuály, klíčová slova i klíčové definice následně učitel využívá ve výkladu, powerpointové prezentaci na interaktivní tabuli, výukových materiálech, a tím dále fixuje jejich znalost a zároveň prohlubuje porozumění probírané látce, kdy postupně např. definici rozšiřuje, klíčové pojmy dává do souvislostí mezi sebou atd.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Opatření aplikujeme průběžně s ohledem na potřeby žáků. Volíme jej zejména u učiva s náročnějšími či méně frekventovanými pojmy.

### STUPEŇ 2

Vizualizaci využíváme intenzivněji. Žákovi poskytujeme pomůcky pro práci ve výuce usnadňující orientaci v zadání úkolu či snižující nároky na spontánní psaní žáka, pokud jej ještě plně neovládá (viz **Příklad aplikace**). V rámci písemného ověřování využíváme testy, kde žáci doplňují věty o klíčové informace z učiva. Průběžně ověřujeme míru porozumění probírané látce s využitím postupů uvedených v 2.9 Pravidelná kontrola pochopení osvojovaného učiva.

### STUPEŇ 3

Vizualizaci využíváme velmi intenzivně všude, kde je to možné. Poskytujeme žákovi pomůcky pro práci ve výuce a také slovníčky pojmů pro danou látku zpracované dle postupu uvedeného výše (tabulky s obrázky klíčových pojmů a jejich definicemi). Klíčové vizuály využíváme také při ověřování (např. v testu je úkolem žáka přiřadit klíčové vizuály k pojmům a jejich definicím z dané látky, vizuály používáme i při ústním zkoušení, práci ve skupině apod.). Průběžné ověřování míry porozumění probírané látce je integrální součástí výuky.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. MOHAN, B. *LEP students and the integration of language and content: Knowledge structures and tasks*. In: C. Simith-Dudgeon, prezentováno na Research Symposium on Limited English Proficiency Student Issues. Washington: Office of Bilingual Education and Minority Affairs, 1990. s. 113–160.
2. *Webový portál zaměřený na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem Inkluzivní škola* [online]. Dostupné z: [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz).
3. META. *Grafická vizualizace obsahu* [online]; výukové materiály ke stažení zohledňující tuto výukovou metodu. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/graficka-vizualizace-obsahu>.
4. META. *Vědomostní struktury* [online]; shrnutí teorie B. Mohana o vědomostních strukturách. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-bezne-tride-aneb-pedagogika/vedomostni-struktury>.
5. *Center for Applied Linguistics – Sheltered instruction observation protocol* [online]; konkrétní výukové materiály a další informace k práci s vizualizací obsahu výuky. Dostupné z: <http://www.cal.org/siop/>.



## 2.1.3 CÍLENÉ VYTVÁŘENÍ PROSTORU A PŘÍLEŽITOSTÍ PRO SEBEREALIZACI ŽÁKŮ

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD A FOREM PRÁCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- U žáka se projevuje snížené sebepojetí ve vztahu ke vzdělávání.
- Žák pochází z nedostatečně podnětného rodinného prostředí.
- Žák má obtíže se zapojením ve výuce nebo kolektivu.
- Žák je zvýšeně úzkostný.
- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacím jazyku.
- Žák pochází z odlišného kulturního prostředí.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá v cíleném vytváření podmínek pro seberealizaci (sebeuplatnění) každého žáka; je založené na pečlivé pedagogické diagnostice jednotlivých žáků i celého třídního kolektivu. Každý žák (člověk) je jedinečná osobnost, má specifické preference, zájmy, talent (vrozené nebo ovlivněné osobní zkušeností nebo výchovou) a čím více žije v souladu s těmito specifiky, tím spokojenější a naplněnější život má. Pro všestranný rozvoj žákovy osobnosti je nutné, aby škola nabízela bezpečné a příjemné prostředí, ve kterém bude žák cítit přijetí a zažívat úspěch.

ČEMU POMÁHÁ

- Naplnění vzdělávacích potřeb žáků.
- Vytvoření bezpečného prostředí ve škole pro každého žáka.
- Opatření vede k rozvoji žákovy osobnosti.
- Dává možnost prožít úspěch.
- Vede k toleranci a respektování druhých.
- Žák vnímá odlišnost a přijímá ji.
- Žáci mohou projevit spontánní tvořivost, zájmy, talent.
- Žáci se mohou vzájemně obohatit o specifické znalosti nebo dovednosti.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

K vytváření prostoru pro seberealizaci žáků patří výběr vhodných metod a forem práce, pomůcek a prostředí – viz 1.1.3 Úprava časového uspořádání výuky, 1.2 Další pracovní místo pro žáka (ve třídě i mimo třídu), 1.3 Jiné prostorové usprádaní výuky, 1.4 Úprava zasedacího pořádku, 1.7 Mimoškolní pobyty a výcviky, 1.8 Volný čas ve školním prostředí, 2.1.1 Skupinová výuka.

Při samotné realizaci opatření zjišťujeme silné stránky žáka (např. pohybovou zdatnost, znalost jiného kulturního prostředí, specifickou dovednost, mimořádnou schopnost) a všude, kde se jeho schopnosti či dovednosti mohou uplatnit, je využíváme k posílení pozitivního sebepojetí žáka, resp. cíleně vytváříme prostor pro to, aby své silné stránky uplatnil. Je důležité si uvědomit, že každý žák má své silné stránky a je možné ho za ně ocenit. Dobrým prostředkem, jak přispět k seberealizaci žáků ve školním prostředí, je využívání práce ve skupinách, ve kterých má každý žák svou roli a může přispět svým podílem k dobrému výsledku celé skupiny – viz 2.4 Kooperativní učení a 2.4.1 Skupinová práce podporující komunikaci.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Pokud žák nechce, k projevu jej nenutíme.
- Možnost vyniknout a zažít úspěch by měla být poskytována všem žákům ve třídě.
- Neúspěšným žákům dopřejeme možnost zažít úspěch při školní práci volbou vhodného (i zcela jednoduchého) úkolu.



## RIZIKA

- Nesprávně aplikované opatření může vést k pocitům nespravedlnosti mezi žáky – pokud je opatření uplatňováno nadměrně a výhradně vůči žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Z učitelovy pozornosti mohou uniknout ostatní žáci.



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Žák prvního stupně ZŠ s intelektem v hraničním pásmu, bez IVP, z ne příliš podnětného rodinného prostředí, se sklonem k agresivnímu chování (zvláště při prožívání opakovaného neúspěchu či nepochopení učivu), zato však pohybově velmi zdatný, se stává pomocníkem paní učitelky v hodinách TV (nosí pomůcky, běhá pro zatoulané míče, smí pískat na píšťalku) a reprezentuje školu na různých sportovních akcích. Při hodinách matematiky pomáhá s pomůckami, v hodinách hudební výchovy hraje na jednoduché nástroje, připravuje tabuli apod. Paní učitelka ho nechává projevovat všude tam, kde je žádoucí, aby se pohyboval, a mohl*

*tak odreagovat vnitřní napětí. Při reprezentaci školy ve sportu může prožít úspěch i ve školním prostředí, ostatní spolužáci ho mohou obdivovat.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

U tohoto opatření neuplatňujeme dělení do stupňů, protože cílené vytváření prostoru a podmínek pro seberealizaci žáků by měla nabízet každá škola každému žákovi.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
2. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. (eds.). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2012. 343 s. ISBN 978-80-7357-679-0.
3. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. (eds.). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2010. ISBN 978-80-7357-603-5.
4. ELLIOTT, J.; PLACE, M. *Dítě v nesnázích*. Praha: Grada Publishing, 2002, 206 s. ISBN 80-247-0182-0.

## 2.1.4 PODPORA JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ VE VŠECH PŘEDMĚTECH

Oblast podpory: **METODY VÝUKY**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacím jazyku.
- Žák má nedostatečně rozvinutou slovní zásobu.
- Žák má sníženou schopnost porozumění výkladu.
- U žáka se projevuje nedostatečná schopnost interpretace předávaných obsahů.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Každý předmět má svou specifickou slovní zásobu, kterou si všichni žáci během školní docházky osvojují, učí se jí porozumět a užívat ji v souladu s naplňováním vzdělávacích cílů a životních kompetencí. Pro kvalitní zpracování a porozumění předávanému učivu v jednotlivých předmětech jsou nezbytné dobře rozvinuté jazykové dovednosti žáků. Proto pedagog aplikující jazykové vzdělávání se během své výuky zaměřuje nejen na odborný výklad, ale i na rozvoj těchto dovedností, tj. rozšiřování slovní zásoby, schopnosti vyjadřovat se, diskutovat, interpretovat myšlenky z textů atd.

ČEMU POMÁHÁ

- Lepšímu porozumění obsahu výuky a jeho následné interpretaci.
- Cílenému rozvoji slovní zásoby.
- Aktivnímu zapojení do výuky.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

1. Při přípravě na výuku je potřeba si stanovit dva cíle: **OBSAHOVÝ** a **JAZYKOVÝ**.

**Obsahový cíl** – znalosti a dovednosti, které si žáci v hodině osvojí nebo vyzkouší.

**Jazykový cíl** – jak budou žáci tyto znalosti a dovednosti interpretovat (slovem, písmem). U žáků s odlišným mateřským jazykem je třeba stanovit konkrétní slova, fráze a další jazykové prostředky, a to dle jejich dosažené jazykové úrovně. Ty pak jsou žákům k dispozici pro jejich užívání (napsané na viditelném místě ve třídě, zalaminované jako kartičky k dispozici pro osobní používání apod.).

2. K jednotlivým cílům pedagog stanoví konkrétní aktivity, kterými je bude naplňovat. S aplikací opatření souvisí také 2.1.2 Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání a 2.4.1 Skupinová práce podporující komunikaci.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Důraz je třeba klást na pečlivou přípravu, organizační zvládnutí výuky a výběr vhodné slovní zásoby.
- Pedagog by měl být vyškolen, jak pracovat s žáky s odlišným mateřským jazykem, a být vzdělán ve způsobu, jak dosahovat obou výukových cílů (obsahového a jazykového).
- V odborných předmětech je vhodné tuto podporu poskytnout i žákům s odlišným mateřským jazykem, kteří již češtinu v běžné komunikaci ovládají.



### RIZIKA

- Nevhodný výběr (stereotypní, příliš redukovaný) slovní zásoby.
- Málo prostoru během vyučovací jednotky na objasňování všech pojmů.
- Vyšší nároky na přípravu výuky.



### PŘÍKLAD APLIKACE

*Příklad stanoveného jazykového a obsahového cíle pro hodinu přírodopisu v 6. třídě na téma Hlodavci.*

#### **Obsahový cíl:**

- Žák podle obrázků analyzuje hlavní znaky skupiny hlodavců.
- Žák zná 2 konkrétní příklady hlodavců žijících v lese.
- Žák pojmenuje základní charakteristiky vybraných zástupců.
- Žák porovná uvedené dva zástupce dle vybraných kritérií.

#### **Jazykový cíl:**

- Žák se zapojí do práce tímto způsobem:
- Sdílí své nápady o hlodavcích.
- Popisuje obrázky.
- Ústně předává spolužákovi získané informace.
- Naslouchá spolužákovi, zapisuje informace od něj získané.
- Informace dále propojuje do vět či do textu.

#### **Jazykové prostředky:**

*Konkrétní jazykové prostředky, které dopomohou žákovi k vyjádření obsahu (např. začátky vět, slovesa, jazykové vazby):*

Základní znak..., Vyskytují se..., Živí se..., Jsou součástí...

Vypadá..., tělo je..., živí se..., potravou je..., žije..., jejím predátorem je... (záleží na žákovi, jak větu začne).

Slovní zásoba: hlodavci, savci, hlodavé zuby, rozmnožování, všežravci, predátor, veverka obecná, myšice lesní.

S těmito slovy pak musíme ve výuce aktivně pracovat. Například tak, že je průběžně píšeme na tabuli, že necháme ostatní, aby je žákovi vysvětlili, nebo je začleníme do pracovních listů, případně připravíme žákovi tabulku s těmito výrazy, kterou dostane k pracovnímu listu.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Učitel aplikuje metodu podle uvedeného postupu, má-li ve třídě žáky, kteří mají problém porozumět výkladu z výše uvedených důvodů.

### STUPEŇ 2, 3

Učitel aplikuje metodu podle uvedeného postupu v kombinaci s 2.1.2 Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání a dalšími opatřeními určenými žákům s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. *Webový portál zaměřený na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem Inkluzivní škola* [online]. Dostupné z: [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz).
2. META. *Propojení výuky obsahu a jazyka* [online]; výukové materiály ke stažení zohledňující tuto výukovou metodu. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/propojeni-vyuky-obsahu-jazyka>.
3. META. *Výuka v konkrétních předmětech* [online]; výukové materiály ke stažení. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/vyuka-v-konkretnich-predmetech>.
4. *Center for Applied Linguistics – Sheltered instruction observation protocol* [online]; konkrétní výukové materiály a další informace k práci s obsahovým a jazykovým výukovým cílem a dalšími prvky podpory jazykového vzdělávání. Dostupné z: <http://www.cal.org/siop/>.

## 2.2 INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE SE ŽÁKEM

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD  
A FOREM PRÁCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- Žák má sníženou schopnost porozumění zprostředkovanému učivu.
- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku.
- U žáka se projevují deficity ve zrakovém a sluchovém vnímání.
- Žák má sníženou schopnost koncentrace pozornosti.
- Žák má odlišné pracovní tempo od ostatních spolužáků.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Individuální přístup k žákovi a respektování jeho **aktuálních potřeb** je možné uskutečnit prostřednictvím **vnitřní diferenciaci výuky**. Může jít o diferenciaci obsahu, didaktických cílů, ale i výukových metod na základě znalosti heterogenity třídy. Žáky je možné dělit v konkrétních tématech předmětů a po určitou dobu výuky. Každý z žáků by měl mít možnost dosáhnout stanoveného výukového cíle, jakkoli odlišným způsobem. Žáci s různými schopnostmi a učebními styly mohou pracovat na jiných úkolech a pracovních materiálech, žáci s pomalejším pracovním tempem mohou mít k dispozici více času. Naopak rychlejší a motivovanější žáci nečekají na ostatní, až budou moci přejít k náročnějším úkolům, a každý má možnost práce dle vlastního tempa, bez omezování ostatních.

ČEMU POMÁHÁ

- Individuálně rozvíjí každého žáka na základě jeho skutečných aktuálních možností.
- Toto opatření je vhodné uplatňovat u všech skupin žáků.
- Na základě individualizace učiva se žáci mohou efektivněji zapojit do vzdělávacího procesu.
- Pedagog se může každému žákovi věnovat podle jeho aktuální potřeby.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Zásadním předpokladem k realizaci individualizované (diferencované) výuky je dobrá znalost učebních stylů, vzdělávacího potenciálu jednotlivých žáků, ale i jejich aktuálních schopností a potřeb; podle toho volíme odlišné cíle i způsoby řízení učební činnosti žáků. V souvislosti s aplikací opatření je nutné vytvořit učební plán pro třídu, nejlépe formou

týdenního, měsíčního nebo tříměsíčního plánu, a zároveň mít vytvořen učební plán každého žáka (není totéž, co individuální vzdělávací plán) s vymezením silných a slabých stránek žáků, který včleníme do celkového plánu třídy. Žáci potřebují mít srozumitelně vymezené učební cíle, potřebují vědět, proč se mají daným tématům věnovat, k čemu se jim to hodí.

Role pedagoga se zde mění oproti tradičnímu pojetí – stává se pro žáky především rádcem, který je vede k dosažení cílů. Zároveň pedagog v této roli získává větší prostor pro ty žáky, kteří s pochopením učební látky mají větší problém nebo dlouhodobě chyběli. Učení se prostřednictvím vlastní činnosti je nejefektivnější formou učení, vytváří trvalejší stopy naučeného. Proto je dobré, když pedagog omezuje svůj výklad, vysvětlování a přímé řízení činnosti ve prospěch aktivity dětí. Aktivita dětí by měla převažovat nad aktivitou pedagoga. Aby se žáci navzájem nerušili, je třeba vytvořit pravidla pro chování ve třídě – viz 9.1.10 Tvorba pravidel třídy a hodnocení jejich dodržování.

### **Aplikace diferenciacce výuky: tzv. tři zóny učiva**

Jako užitečné se ukázalo rozdělení třídy do tří zón, kde se žáci mohou pohybovat podle potřeby a podle osvojených znalostí. V rámci zóny se žáci méně ruší a učitel může pracovat s vybranou skupinou soustavněji, než když jsou žáci volně rozmístění po třídě.

Na začátku výuky není potřeba rozdělovat třídu do zón – všichni žáci patří do zóny základního učiva, výuka může probíhat klasicky frontálním způsobem, podle potřeb trvá 1 až 3 vyučovací hodiny. Poté zjišťujeme u jednotlivých žáků úroveň získaných vědomostí (prostřednictvím testů, úkolů) a podle výsledků již dělíme žáky do zón – v první zóně zůstávají žáci, kteří potřebují stále pomoc s vysvětlením učiva, a žáci, kteří chyběli. S nimi pracuje tandemový učitel nebo asistent pedagoga. Je nevhodné rozdělovat žáky do zón nebo skupin na základě jejich prospěchu: na slabé, průměrné a nadprůměrné – vede to pak zbytečně k pocitům frustrace, vytváření podskupin ve třídě, soutěživosti a diskriminaci.

V případě, že je ve třídě učitel sám, s těmito žáky pracuje on. Ostatní žáci v další zóně pracují především samostatně nebo mohou řešit společný úkol. Je nutné mít pro tyto žáky připravený dostatek pracovních listů, úkolů a instrukcí, jak pracovat.

Každý dokončený úkol si žáci zapíší do tzv. „přehledu úkolů“ ve svém portfoliu nebo složce. Zkontrolujeme splnění úkolů a opravíme je po skončení vyučovací hodiny.

Po splnění povinných úkolů mohou žáci plnit „extra“ úkoly navíc – většinou se jedná o obtížnější úkoly a jejich splnění je možné i v domácí přípravě.

Na konci vyučovacího týdne společně se žáky reflektujeme nově získané vědomosti a dovednosti.

**1. Zóna základního učiva** – zde žáci získávají základní vědomosti a zůstávají v ní tak dlouho (max. však jeden týden), dokud si neosvojí potřebné znalosti. Touto zónou musí projít povinně všichni žáci.



**2. Zóna rozšiřujícího učiva** – tato zóna již není povinná pro všechny, dostávají se sem rychlejší a motivovanější žáci, řeší zde složitější úkoly, pracují samostatněji, učivo je náročnější než v první zóně.

**3. Extra zóna** – tato zóna je určena především mimořádně nadaným žákům a těm, kteří již splnili úkoly ze zóny rozšiřujícího učiva. Zde žáci aplikují získané vědomosti v praktických situacích a činnostech, na kterých mohou ukazovat získané poznatky ostatním (v rámci opakování, vysvětlení žákům ze zóny základního učiva apod.). Využití získaných poznatků může vyústit ve vytvoření dalších učebních pomůcek, případně jejich využití ve výuce ostatních žáků – např. vytvoření pracovního listu pro spolužáky, vytvoření jednoduché powerpointové prezentace k vhodnému tématu apod.

V rámci jednotlivých zón žáci mohou pracovat buď individuálně, úkoly si vybírají dle vlastních zájmů, nebo v rámci skupin, kdy společně řeší jeden úkol.

Velkou pomocí je přítomnost druhého učitele, asistenta pedagoga nebo i pomáhajícího žáka ze třídy. Ti se mohou např. věnovat žákům, kteří setrvávají v zóně, kde si fixují základní učební látku, zatímco vedoucí učitel se věnuje jiným skupinám.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Činnosti je potřeba připravovat tak, aby žákům byl jejich smysl vždy evidentní. Proto připravujeme aktivity a témata, které vycházejí ze zájmů, potřeb a předchozích zkušeností žáků tak, aby se učení dotýkalo jejich každodenního života.
- Žákům ponecháme dostatek času ke skutečnému osvojení učiva, nespěcháme. Omezujeme kvantitu práce ve prospěch její kvality – raději realizovat méně aktivit a témat, spíše se ponořit do hloubky.
- Předtím, než začneme zavádět individualizovanou výuku ve třídě, je potřeba mít v předstihu připravené veškeré pomůcky a písemné materiály (úkoly, pracovní listy, testy apod.) v souladu s učebními plány.
- Připravíme podnětné prostředí. Je důležité zajistit široké spektrum pomůcek a materiálů, s nimiž mají žáci možnost experimentovat a zkoumat je. Je-li vzdělávání omezeno pouze na práci s tištěnými materiály (obrázky, encyklopedie) a modely (např. umělohmotná zelenina a ovoce), jeho efektivita nebývá vysoká.
- Osvědčilo se zavést ve třídě „pravidlo tří“, které znamená: Pokud si nevíš rady, něčemu nerozumíš a potřebuješ poradit, zeptej se nejprve tří žáků ve třídě. Teprve pak, nenalezneš-li odpověď, se zeptej učitele. Podpoří se tak spolupráce mezi dětmi, jejich sebevědomí a nezávislost na dospělém.
- Je třeba připravit žáky na to, že každý dostane jiné úkoly, jiné zadání.
- Pokud ve třídě pracuje další pedagogický pracovník, je třeba si předem rozdělit kompetence a role v jednotlivých fázích aktivit.

- Je nezbytné pracovat s kolektivem jako celkem, neupřednostňovat žádnou skupinu nebo jednotlivé žáky, a opakovaně vysvětlovat, proč každý pracuje jinak a má jiné úkoly a zadání.



## RIZIKA

- Náročnější příprava na výuku pro učitele: náročné v oblasti plánování, přípravě materiálů a evaluačních nástrojů.
- Nebezpečí ponechání přílišné volnosti žákům v rozhodování, co a jak se budou učit, nutná neustálá spolupráce a kontrola, udržování aktivity žáků.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Pravidelné zařazování vhodných alternativních povinně volitelných a volitelných aktivit v rámci běžné výuky (výchovné činnosti) dle postupu uvedeného výše.

### STUPEŇ 2

Systematičtější aplikace vnitřní diferenciací výuky spojená s tvorbou učebních plánů na příslušný časový úsek (týdenní, měsíční) zahrnující také individualizované informace k jednotlivým žákům.

Ve spojení s 1.2 Další pracovní místo pro žáka (ve třídě i mimo třídu) je na tomto stupni také zahrnuta individuální práce s žákem v rámci kmenové třídy a v době mimo výuku. Těžištěm činností mimo výuku je zejména podpora žákových schopností a dovedností podmiňujících úspěšné osvojování školních dovedností – viz 3.2 Rozvoj jazykových kompetencí, 3.2.6 Jazyková podpora v češtině jako druhém jazyce, 3.5. Rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí, 3.7 Návěst sociálního chování, 3.5.2 Podpora rozvoje myšlenkových operací, 3.5.3 Trénink paměti a také podpora v domácí přípravě např. formou doučování. Konkrétní obsah a rozsah činnosti vychází z doporučení školského poradenského zařízení.

### STUPEŇ 3

Vedle výše uvedeného je v tomto stupni aplikace opatření spojena i s individuální činností s žákem mimo kmenovou třídu v době výuky. Těžištěm činností mimo kmenovou třídu je

zejména podpora žákových schopností a dovedností podmiňujících úspěšné osvojování školních dovedností a v odůvodněných případech i výuka – viz 1.2 Další pracovní místo pro žáka (ve třídě i mimo třídu). Rozsah individuální práce s žákem mimo kmenovou třídu by měl vycházet z jeho aktuálních potřeb. Může se jednat dočasnou podporu s cílem zajištění účasti žáka na výuce v kmenové třídě v plném rozsahu. Konkrétní obsah a rozsah činnosti vychází z doporučení školského poradenského zařízení. Pro realizaci podpůrného opatření v tomto stupni je třeba zajistit přítomnost dalšího pedagogického pracovníka v potřebném rozsahu.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. GARDOŠOVÁ, J.; DUJKOVÁ, L. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-802-6201-069.
2. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003, 228 s. ISBN 80-7178-695-0.
3. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2.*, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2004.
4. [http://ms.sbscr.cz/images/metod\\_materialy/metodicka\\_prirucka.pdf](http://ms.sbscr.cz/images/metod_materialy/metodicka_prirucka.pdf) – metodika pro MŠ.
5. <http://www.sbscr.cz/podpora-ucitelu/soubory/67800d48cd69b8cec8839044358-f12e8.pdf> – metodická příručka pro ZŠ.
6. [http://uceninamiru.scio.cz/download/Priruc\\_dobrePraxe\\_tisk.pdf](http://uceninamiru.scio.cz/download/Priruc_dobrePraxe_tisk.pdf) – metodika pro ZŠ.
7. [www.alternativniskoly.cz](http://www.alternativniskoly.cz).

## 2.2.1 INDIVIDUALIZACE ČASOVÉ DOTACE PRO PRÁCI PŘI VÝUCE

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD  
A FOREM PRÁCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- U žáka se projevují deficity v exekutivních funkcích (obtíže v plánování, organizaci samostatné práce).
- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku.
- U žáka se projevují deficity ve zrakovém a sluchovém vnímání.
- U žáka se projevují výkyvy pracovního tempa.
- Žák je zvýšeně unavitelný nebo bývá často unavený (nedostatek spánku, nekvalitní spánek).
- Žák má sníženou schopnost koncentrace pozornosti.
- Žák má odlišné pracovní tempo od ostatních spolužáků.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Individualizace časové dotace ve výuce spočívá v přizpůsobení času věnovanému některým činnostem při vyučování a množství požadované práce osobnímu tempu žáka.

Každý žák vstupuje do vzdělávání vybaven jiným psychomotorickým tempem, které je schopen přizpůsobovat situaci jen do určité míry. U žáků výrazněji pomalejších nebo hodně rychlých je mnohdy požadavek na přizpůsobení se průměrnému tempu práce zbytku třídy spojen s rizikem postupné demotivace a snižování kvality výsledků školní práce.

ČEMU POMÁHÁ

- Aby žák stihl dokončit započatou práci.
- Aby se žák mohl plnohodnotně účastnit běžné výuky ve třídě, a to bez negativního dopadu na kvalitu jeho vzdělávání a na jeho čas vyhrazený pro odpočinek a volnočasové aktivity.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Samotné individualizaci činností podle žákova osobního tempa předchází vždy posouzení rychlosti práce žáka v jednotlivých předmětech. Nehledíme jen na to, zda žák odevzdává

samostatnou činnost mezi prvními nebo posledními, ale hlavně na kvalitu odvedené práce a její možné souvislosti právě s tempem. Na základě těchto informací odhadneme, jaké množství práce je schopen žák kvalitně zpracovat a zkontrolovat v porovnání s průměrným tempem třídy.

U pomalejších žáků např. zredukujeme počet položek v zadaném cvičení nebo práci cílíme pouze na jeden testovaný jev (zatímco ostatní žáci ji vypracovávají celou) nebo zrychlíme tempo žáka krátkým a jasným zadáním (příp. mu zadání přečteme), usnadněním zápisu (předtištěný text, zapsání v bodech – ne souvislý text) apod. Při zkoušení volíme metody a postupy eliminující riziko nedoděláním zadaných činností pro nedostatek času a výskyt zvýšeného počtu chyb pozornostního rázu v důsledku spěchu. To znamená např. prověřování jen jednoho jevu, zkoušení na typizovaných úkolech (procvičených v rámci domácí přípravy nebo konzultace, případně doučování) a podobně. Myslíme i na zkrácení rozsahu domácí přípravy – doporučíme např. aby dítě četlo nahlas střídavě ob větu s rodičem nebo aby písemně zpracovalo jen část úkolu s tím, že zbytek procvičí ústně pod dohledem dospělého.

U žáků s rychlým pracovním tempem ale nízkou kvalitou práce spíše dbáme na využití vzniklého času pro nácvik pracovních návyků při důkladné kontrole správnosti (rozsah práce nenavýšujeme). Doporučíme používat zvýrazňovače, umožníme jednoslovné odpovědi, příp. volby správné odpovědi z nabídky možností. U žáků s rychlejším tempem práce, kteří pracují kvalitně a lépe si osvojují učivo, můžeme přidávat úkoly obohacujícího charakteru, jejichž výsledky bychom však neměli zahrnovat do standardního hodnocení výkonu takového žáka.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Na přípravu vhodných materiálů diferencovaných dle možností žáků.
- Pokud nějakým způsobem individualizujeme domácí přípravu, je nezbytné projednat její podobu s rodiči, domluvit se na konkrétní podobě a metodicky je průběžně vést, viz též 7.1 Jiné formy přípravy na vyučování.



## RIZIKA

- Nedostatečná pedagogická diagnostika – špatné vyhodnocení potřeb žáka – pedagog včas neodhadne potřebu aplikovat PO a nevytvoří prostor pro individuální práci.
- Příliš časté a zbytečné nabízení individuální práce v situaci, kdy žák zvládne pracovat v tempu s ostatními – riziko pozitivní diskriminace.
- Malá připravenost a flexibilita okamžitě reagovat na potřeby žáka (zajistit vhodné didaktické a pracovní materiály).
- Větší nároky na přípravu diferencovaných úkolů dle možností žáků.



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Martin píše pomaleji. Samostatná cvičení ve škole zpracovával v čase přibližně dvojnásobným oproti spolužákům, psal-li podle diktátu, nestíhal dopisovat slova a zdůvodňovat paralelně pravopis. Z výuky často chodil s nesrozumitelnými zápisky, které tvořily nedokončené věty beze smyslu, z nichž se pak doma nedokázal nic naučit. Paní učitelka proto volí předtištěné diktáty, v nichž jsou vynechaná ta slova, na nichž ověřujeme příslušný gramatický jev – nejlépe jeden. Během diktátu paní učitelky si žák ukazuje prstem v předloze a na pokyn dopisuje požadované slovo. Rozsah samostatných cvičení u Martina zredukovala na polovinu. Na začátku hodiny dává Martinovi zápisky předtištěné, aby si do nich mohl psát pouze poznámky. Odboural se požadavek na písemné opravy chybných slov ze školy v rámci domácí přípravy – Martin má doma ústně zdůvodnit pravopis pěti chybně zapsaných slov pod dohledem rodiče, aby měl čas na další úkoly. Individualizací časové dotace na činnosti v českém jazyce se Martinovy známky zlepšily o dva stupně.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Aplikuje se bez stupňů, neboť v každém stupni žák vyžaduje individuální formy práce. Intenzita a rozsah individuálních forem práce by měl klesat v časové ose (např. v průběhu školního roku, v průběhu zvyšujících se let školní docházky).



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KOŠTÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-314-7.

## 2.3 STRUKTURALIZACE VÝUKY

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD  
A FOREM PRÁCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku.
- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- U žáka se projevují deficity v exekutivních funkcích (obtíže v plánování, organizaci samostatné práce).
- Žák má sníženou schopnost porozumět sociálním situacím a instrukcím pedagoga.
- Žák má snížené sociální a komunikační kompetence.
- Žák má sníženou schopnost koncentrace pozornosti.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Strukturování je opatření, kterým usnadňujeme žákovi orientaci v časovém harmonogramu výuky a v prostorách školy.

ČEMU POMÁHÁ

- Usnadňuje adaptaci na školní prostředí.
- Usnadňuje orientaci v čase, prostoru i plánovaných činnostech.
- Pomáhá zvyšovat komunikační a sociální kompetence žáka, podporuje jeho samostatnost.
- Pomáhá žákovi uvědomit si princip posloupnosti, se kterým se pracuje v mnoha předmětech (matematika, fyzika, chemie, biologie, dějepis).
- Žákům, kteří pocházejí z odlišného prostředí, pomáhá snadněji se adaptovat na prostředí školy.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

*Jak se aplikuje, postup zavedení a postup vlastní realizace*

Strukturalizace výuky spočívá ve využívání vizuálních pomůcek a dalších postupů usnadňujících žákovi orientaci v programu dne, požadavcích, které jsou na něho kladeny, i v prostorách školy. Využívá se především pro potřeby žáků s odlišným mateřským jazykem v adaptační fázi jejich pobytu ve škole. Lze jej také využít pro mladší žáky s oslabením kognitivního výkonu, deficity v exekutivních funkcích či absencí předchozí zkušenosti s pobytím ve školním prostředí. Při volbě vhodných prostředků podpory žáka vycházíme

z jeho individuálních potřeb (někteří žáci potřebují vytvořit denní programy s detailními seznamy úkolů, jiným vyhovují soubory piktogramů či fotografií reprezentujících jednotlivé aktivity, pro některé žáky můžeme využít principy strukturovaného učení – více viz Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění). Snazší orientaci v požadavcích, které jsou na žáky v souvislosti s docházkou do školy kladeny, pomáhá také vytvoření pravidel chování ve škole – viz 9.1.10 Tvorba pravidel třídy a hodnocení jejich dodržování.

**Strukturalizace prostoru třídy i pracovního místa** – pro strukturování prostoru třídy můžeme využít různé paravány, koberce a pohovky pro vytvoření relaxační zóny. V rámci třídy a zejména v rámci budovy školy viditelně označíme (piktogramem, obrázkem, fotografií či nápisem v mateřském jazyce žáka) místnosti a místa, které jsou spojené s určitou činností (specializované učebny, sborovna, toalety, jídelna, v rámci třídy čtenářský koutek apod.) – viz 10.2 Stavební úpravy, bezbariérovost.

**Vizualizace denního programu** – k vizualizaci můžeme využít např. nástěnné nebo přenosné denní režimy. Při tvorbě pomůcky postupujeme dle věku žáka a jeho potřeb – od jednodušších variant (konkrétní předměty reprezentující různé činnosti, fotografie žáka při jednotlivých činnostech, piktogramy) po nejsložitější (psaný rozvrh) či je kombinujeme.

**Strukturování činností** – aktivity pro žáka uspořádáme tak, aby věděl, jaká bude posloupnost jednotlivých dílčích úkonů.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Respektovat individuální potřeby žáka a jim přizpůsobit výběr vhodných prostředků strukturalizace.



#### RIZIKA

- Nepřiměřená závislost žáků na přizpůsobeném prostředí a pomoci druhé osoby.



#### PŘÍKLAD APLIKACE

*Natálka nastoupila do 1. třídy bez absolvování jakékoli předškolní přípravy – nechodila do MŠ, byla doma s maminkou, která pečovala o Natálčiny mladší sourozence. Natálka mluvila romským etnolektem a ve škole se cítila velmi nejistá, špatně se orientovala v denním režimu. Bála se dětí, neorientovala se ve školní budově ani ve třídě, nerozuměla pokynům paní učitelky ani si neuměla samostatně připravit věci z tašky na lavici.*



Jedním z prvních opatření, jak dívce pomoci, bylo pořízení „obrázkového rozvrhu hodin na daný den“ přímo Natálce na lavici. Paní učitelka vyrobila malé zalaminované kartičky s fotografiemi učebnic a pomůcek symbolizujících jednotlivé vyučovací hodiny, resp. předměty, i přestávky. Pomocí samolepicího suchého zipu pak vytvořila jednoduchý výměnný systém přímo na kraj lavice Natálky. Po ukončení vyučovací hodiny (přestávky) Natálka příslušnou kartičku odložila do připravené krabičky na opačné straně stolu. Jednoduchou každodenní výměnou dle aktuálního rozvrhu Natálka mohla mít názorný rozvrh hodin ve formě, které rozuměla. Navíc byla posílená také samostatnost dívky i schopnost spolupráce, protože kartičky připravovaly společně s paní učitelkou každé ráno před začátkem vyučování.



## CÍLOVÉ SKUPINY/PŘÍČINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Opatření aplikujeme průběžně podle individuální potřeby žáka v závislosti na prostorových možnostech školy a ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm.

### STUPEŇ 2, 3

Opatření aplikujeme ve spolupráci se školským poradenským zařízením a v souladu s jeho doporučeními.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
2. ATTWOOD, T. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8.
3. [www.apla.cz](http://www.apla.cz).

## 2.4 KOOPERATIVNÍ UČENÍ

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD  
A FOREM PRÁCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- Žák má nedostatečně rozvinuté sociální a komunikační kompetence.
- Žák vykazuje nízkou vnitřní motivaci k učení.
- Žák má nízké sebepojetí.
- Žák má obtíže se zapojením ve výuce.
- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacím jazyku.
- U žáka se projevují deficity v exekutivních funkcích (obtíže v plánování, organizaci samostatné práce).



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Jde o systematické zařazování takových úkolů pro žáky, které jsou uspořádány kooperativně. Znamená to, že při jejich plnění pracují v menších skupinách (optimálně čtyřčlenných, ale podle typu úkolu a úrovně dovedností žáků i menších či větších), a pro tyto úkolové situace jsou vytvořeny podmínky, aby ve skupině fungovaly kooperativní vztahy, přičemž různorodost žákovských učebních charakteristik je pro úspěšné učení klíčovým momentem.

**Kooperace** je charakterizovaná jako tzv. pozitivní vzájemná závislost – jedinec uspěje tehdy, pokud i druzí uspějí, a naopak (jde o protipól soutěžení). Pozitivní vzájemná vazba vyúsťuje v podporující interakci, která povzbuzuje a usnadňuje, posiluje úsilí se učit.

**Kooperativní učení** je charakterizováno pěti znaky (těmi se liší od běžného učení se ve skupině a ty také zabezpečují jeho účinnost) a využívá se v něm síly vrstevnických vztahů:

1. Interakce tváří v tvář.
2. Pozitivní vzájemná závislost, tj. kooperativní propojení žáků při plnění společného úkolu.
3. Osobní odpovědnost a individuální skládání účtů za činnost v úkolu.
4. Formování a využívání dovedností pro činnost ve skupině.
5. Reflexe skupinové činnosti.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Rozvoji poznávacích procesů u dětí, jejich osobnostně-sociálnímu formování.
- Utváření příznivého klimatu pro úspěšné učení.

- Větší snaha uspět: vyšší výkon a větší produktivita všech žáků.
- Dlouhodobé podržení učiva v paměti.
- Rozvoj motivace vedené zájmem o učení a angažovanost v učení.
- Motivace orientovaná na úkol a výsledky.
- Setrvání u úkolu, zvědavost v poznávání a zájem o výsledky.
- Rozvoj vyšších myšlenkových procesů (kritické a tvořivé myšlení).
- Příznivější vztahy pro učení mezi žáky (atmosféra společenství, angažovanost pro druhé a péče o druhé, podpora pro věcné i sociální učení, přijetí lidské rozmanitosti jako hodnoty, soudržnost skupiny).
- Pevnější psychické zdraví (psychická přizpůsobivost, posilování sebedůvěry, rozvoj sociálních dovedností a kompetencí, schopností zvládat sociální averze a stres).



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Aplikovat kooperativní učení **znamená především uspořádat výuku kooperativně**. Taková výuka stojí na možnosti zapojit se, zájmu o daný úkol, výzvě ke zvládnutí úkolu, důležitosti úkolu i spoluúčasti pro jednoho každého žáka ve skupině.

Při tomto opatření nejde jen o rozdělení žáků do skupin a přidělení úkolu. Je nutné zabezpečit všechny znaky kooperativního učení, aby se projevily jeho efekty ve zmíněných oblastech.

**Interakci tváří v tvář** lze zabezpečit tak, že se žáci učí v malých skupinách (dva až šest členů). Při plnění učebních úkolů jsou blízko sebe a díky tomu může fungovat interakce, která podporuje jejich učení (např. vnímají, že někdo ještě nerozumí na základě jeho mimiky atp.).

**Pozitivní vzájemná závislost** existuje, pokud všichni ve skupině vnímají, že jsou spojeni jeden s druhým při plnění společného úkolu. Jsou propojeni takovým způsobem, že nemohou uspět, pokud neuspějí i ostatní členové skupiny, a musí koordinovat své úsilí s jejich úsilím k dokončení úkolu. Pozitivní vzájemné závislosti se dosahuje vytyčením společného cíle, který musí zvládnout celá skupina, podporována je i vhodně zvolenou odměnou, rozdělením zdrojů (každý člen skupiny disponuje zdroji, jejichž uplatnění, zpracování a zkompletování je nutné pro splnění úkolu).

**Individuální odpovědnost** znamená, že každý člen skupiny je odpovědný za to, že se účastnil plnění úkolu a také to prokáže, představí výsledky učení, které nastaly na základě kooperativního spojení. Odpovědnost se týká jak úsilí k dosažení skupinového cíle, tak nápomoci druhým v tomto úsilí. Individuální odpovědnost je v učení podporována různými způsoby – individuálním testováním společného úkolu, vybíráním výsledku práce skupiny namátkou od jednotlivce atp.

Nutnou součástí systému jsou **interpersonální dovednosti**, které umožňují skupině efektivně fungovat, zároveň se však užitím v rámci kooperativního učení rozvíjejí. Pokud žákům chybějí, je nutné je zařadit jako součást úkolu (při formulaci cílů pro kooperativní

skupiny). Jejich utváření je postupné od nejjednodušších po dovednosti již velmi složité – od znát se a věřit si navzájem, komunikovat přesně a nedvojznačně až k akceptování a podpoře druhé osobnosti a řešení konfliktů konstruktivním způsobem.

Úspěch učení v kooperativních skupinách je do značné míry závislý na tom, zda a jak žáci **reflektují společnou činnost**, jak ji popisují a jak rozhodují o dalších krocích (účinnost či neúčinnost dosavadního postupu, kdo a jak k postupu přispěl, plán budoucí činnosti atp.).

Kooperativní učení je možné volně propojovat s frontálním i individuálním učení – závisí na podmínkách ve třídě a typu úkolu. V kooperativním učení může třída pracovat ve skupinách, které jsou utvořeny náhodně k nějakému úkolu, nebo v trvalejších kooperativních skupinách. Trvalejší skupiny jsou v inkluzivních školách doporučovány: mohou být pospolu např. půl roku, příp. i déle, a učitel je sestavuje velmi pečlivě na základě pedagogické diagnostiky (ne každá skupina je optimálním prostředím pro žáky se sociálním znevýhodněním). Skupiny se pak učí v tzv. malých kooperativních strukturách (trvají třeba jen několik málo minut) nebo v déletrvajících komplexnějších strukturách.

#### **a) Příklady malých struktur:**

##### **Obrat' se na svého (3–5 min.)**

Požádat žáky, aby se obrátili na svého souseda ve třídě a zeptali se ho na něco, co se týká vyučovací hodiny: vysvětlili pojem, o kterém jste právě učili, dali konkrétní příklad k vysvětlovanému pojmu, vysvětlili přidělený úkol, shrnuli tři nejdůležitější body diskuse aj.

##### **Formuluj – sdílej – naslouchej – vytvoř**

Žáci formulují (třeba i napíší) nejprve individuálně svoji odpověď, pozorně naslouchají, když ji jeden druhému sdělují, a společně vytvářejí novou odpověď nebo úhel pohledu utvořené na základě diskuse a rozpracování dané otázky.

##### **Řekni a vyměňte se**

Učitel zadá téma hovoru. První z žáků začíná odpovídat, druhý pečlivě naslouchá. Na signál učitele (často nelze odhadnout, kdy tento signál učitel vydá) se role vymění – ten, kdo naslouchal, mluví a ten, kdo mluvil, naslouchá. Vždy, když se role mění, je třeba pokračovat v linii řeči nebo doplnit výpověď mluvčího dříve, než představí nový mluvčí své myšlenky. Tato struktura je často používána při shrnování, opakování látky, při kontrole porozumění.

##### **„Očíslované“ hlavy**

Jednotlivcům ve skupině jsou přidělena čísla. Učitel zadává otázku, žáci se ve skupině ujistí, že všichni znají odpověď. Poté učitel vyvolává některé číslo, žák s daným číslem odpovídá.

**b) Učení se ve stálých kooperativních skupinách:** Učitel zde promýšlí práci skupin tak, aby odpovídala znakům kooperativního učení (viz oddíl „*V čem spočívá*“): tj. jak bude

zajištěna individuální odpovědnost, kdy a jak bude zařazena reflexe skupinové činnosti atp. Tyto stálé skupiny by měly být heterogenní.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Pokud třída není zvyklá na kooperativní způsoby učení, je lépe začínat párovým učením, v malých kooperativních strukturách, později přejít k učení ve větších a také stálých skupinách.
- Na počátku volit úkoly pro skupiny, které nejsou příliš náročné na poznávací procesy, a soustředit se na způsob součinnosti žáků – jak se jim daří, či nedaří kooperovat. Výhodné je také předřadit aktivity, které žáky učí spolupracovat – kooperativní hry atp. Učitel vysvětlí žákům účel kooperativních způsobů učení, a co se od nich očekává (jaké chování ve skupinách je potřeba, jak bude účel vyhodnocován atp.).

Při plánování výuky s kooperativními skupinami je potřeba:

- Zformulovat výukové cíle pro skupiny (nemusí být vždy totožné) a zvolit vhodný úkol (ne každý učební úkol je vhodný pro kooperaci).
- Přemýšlet, jaké sociální dovednosti jsou potřeba ke zvládnutí úkolu a představit je jako součást cílů a úkolu skupiny. (např. „V tomto úkolu je nezbytné ohlídat, aby se vyjádřili všichni ze skupiny.“)
- Určit, jak bude zabezpečena kooperativní vazba uvnitř skupin (společný cíl, rozdělení rolí, rozdělení učebního materiálu atp.) a individuální odpovědnost žáků za práci ve skupině (individuální testování atp.).
- Zvolit, kdy a jaké způsoby reflexe a hodnocení učení ve skupinách budou ve výuce zařazeny (učitelské hodnocení, vzájemné hodnocení žáků, sebehodnocení, skupinová nebo individuální reflexe součinnosti v úkolu atp.).



### RIZIKA

- Větší nároky na řízení učení a chování (např. skupiny ukončují úkol v různém čase, stoupá míra hluku aj.).
- Učitel vidí sám sebe jako jediného „předavače“ znalostí, chce práci hodnotit jen on sám atp.
- Nesprávný odhad sociálních dovedností žáků a s tím související neadekvátní nároky na žáky.
- Učitel postupně sleví ze zabezpečení všech znaků kooperativního učení – tj. třeba vynechá dlouhodoběji reflexi nebo nezjišťuje individuální přispívání žáků ke skupinovému úkolu.



## PŘÍKLAD APLIKACE

Po sloučení škol vznikla v 5. třídě nová skupina žáků. V prvním týdnu výuky učitelka zjistila, že je to skupina velmi rozmanitá z hlediska učebních charakteristik žáků (motivovaní i málo motivovaní, s předchozími úspěchy v učení i žáci neúspěšní atp.). Vysvětlila jim, že je důležité, aby se všichni učili, jak nejlépe mohou, a že jedním z cílů výuky je také podporovat jeden druhého v učení.

Rozdělila třídu do menších skupin a zadala jim aktivitu, kde hledali možnosti, jak složit různé geometrické tvary. Dopředu jim vysvětlila, že skupina bude úspěšná, pokud nalezne alespoň pět způsobů a všichni žáci ze skupiny budou tyto způsoby schopni pojmenovat. K tomu budou také potřebovat, aby si ověřili, že opravdu všichni žáci tyto způsoby znají (dostali k tomu dodatečný čas). Na tomto pro žáky z věcného hlediska jednoduchém úkolu učitelka zjišťovala, kde spolupráce funguje a kde drhne, a teprve potom vytvořila stálé učební skupiny. V těchto skupinách byli žáci půl roku a plnili v nich podstatné úkoly (vedle toho měli i úkoly individuální aj.). Ve skupině, kde byl velmi zaostávající žák, učitelka častěji pomáhala a také mu zadávala častěji úkoly individuálně.

Tato učitelka často spolupracovala s vyučující ve 4. třídě, která měla obdobný styl výuky. Na některé hodiny třídy spojovaly, na některé úkoly vytvořily věkově heterogenní skupiny. Radily se, jak podpořit žáky nadanější i žáky pomaleji se učící, kde jim pomůže být ve skupině (a jaké) a kde je potřeba individuální úkol.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření pozitivně působí na vzdělávací výsledky všech žáků. Protože opatření je vhodné ve výuce realizovat průběžně, není děleno do stupňů. Jde o celý výukový systém, který funguje na propojení poznávacích procesů se sociálním učením a tyto procesy formuje. Osvědčuje se zařazení stálých kooperativních skupin do výuky, občasná práce v náhodných skupinách, vhodná návaznost na frontální a individuální formy výuky.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. HANKOVÁ, Z. Kooperace jako prostředek i cíl. In: Starý, K. a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. s. 33–45. ISBN 978-80-7367-511-0. – základní charakteristika kooperativního učení, příklady z praxe.

2. KASÍKOVÁ, H. (Ed). *Učíme (se) kooperaci kooperací. Náměty – výukové materiály*. Kladno: AISIS, o. s., 2007. – pracovní materiály pro učitele pro přípravu hodiny, hodnotící a sebehodnotící archy, popis aktivit atp.
3. KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, o. s., 2009. – postupy, jak zavádět kooperativní učení do školních podmínek, problémy s tím spojené.
4. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 2. dotisk Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-802-4601-922. – teoretická a výzkumná opora pro opatření, praktická aplikace, problémy při zavádění.
5. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 978-807-3677-121. – podstata kooperativního učení, příprava vyučovacích hodin s kooperativními skupinami, problémy v praxi výuky.
6. KASÍKOVÁ, H. Vzdělávací a výukové strategie pro žáky rozmanitých schopností. In: Kasíková, H.; Straková, J. (eds). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. 348 s. ISBN 978-802-4619-118. – specifika učení v kooperativních skupinách v heterogenních třídách, zde také strategie založené na individualizaci.
7. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. 150 s. ISBN 978-802-6204-046. – především soubor aktivit založených na společné činnosti.
8. <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html/>
9. <http://www.ceskaskola.cz/2011/10/hana-kasikova-vyuka-v-kooperativnich.html>.

## 2.4.1 SKUPINOVÁ PRÁCE PODPORUJÍCÍ KOMUNIKACI

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD  
A FOREM PRÁCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku.
- Žák má nedostatečně rozvinutou slovní zásobu.
- U žáka se projevuje nedostatečná schopnost interpretace předávaných obsahů.
- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- Žák má sníženou schopnost koncentrace pozornosti.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Učení je sociální záležitostí, z čehož vyplývá, že velkou většinu poznatků a zkušeností získáváme díky interakci, komunikaci a sdílení s ostatními. Při výuce je ideální formou pro zabezpečení takového způsobu učení skupinová práce. Žáci přebírají aktivní roli ve vzdělávání a naplňují cíl výuky prostřednictvím spolupráce ve skupině spolužáků. Učitel zadává skupině žáků instrukce vedoucí k naplnění cíle hodiny a dále plní roli poradce a facilitátora při zpracovávání zadaných úkolů žáky. Je nezbytné, aby každý žák věděl, jaká je jeho role při práci, a aby úkoly zadávané do skupin podporovaly příležitosti vyjadřovat se pro každého žáka.

ČEMU POMÁHÁ

- Lepšímu porozumění výkladu pedagoga (zejména žáci s narušenou komunikační schopností a žáci s odlišným mateřským jazykem) – díky zapojení do skupinové práce mají žáci příležitost **slyšet od ostatních více různých způsobů vyjádření jedné skutečnosti**. Při skupinové práci se užívá většinou tzv. komunikačního jazyka – jazyka, kterým se běžně komunikuje na neodborné úrovni a který je srozumitelný; oproti tomu výklad učitele, text v učebnicích a encyklopediích bývá často veden a psán v odborném jazyce, který je pro porozumění složitější.
- Více se zapojit do komunikace, dostat příležitost vyjadřovat se a slyšet podobné myšlenky vyjádřené různými způsoby, spolupracovat s ostatními mluvčími.
- Učit se v kontextu: při práci ve skupině pracují na naplnění konkrétního cíle a jsou součástí konkrétních situací; jazyk, který je používán, se vztahuje právě k té reálné situaci, a porozumění je tedy jednodušší.
- Zažívat méně stresu z hlasitého projevu (mnoho žáků se cítí mnohem lépe při práci s vrstevníky v malých skupinách, než když musí mluvit před celou třídou).
- Začlenění žáka do kolektivu třídy.



- Učitel má více prostoru a času sledovat jednotlivé žáky a v případě potřeby se jim věnovat individuálně.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

- Při aplikování skupinové práce podporující komunikaci je nezbytné dodržovat následující principy:
  - Jasně a explicitně instrukce (žáci musí přesně vědět, co mají ve skupině dělat).
  - U žáků s odlišným mateřským jazykem na začátečnické úrovni je nezbytné instrukce zadat několika různými způsoby (např. učitel zadá úkol, někdo ve třídě jej zopakuje svými slovy, učitel přidá znázornění úkolu graficky nebo pomocí piktogramu, předvede gestem, pantomimou).
  - Nutnost mluvního projevu v jednotlivých úkolech (je nutné zadat úkol tak, aby skutečně každý žák MUSEL pro jeho splnění mluvit).
  - Jasný výstup skupinové práce (žáci vědí, co je výsledkem úkolu a jaký je jeho smysl).
  - Kognitivní a věková přiměřenost úkolu.
  - Dostatek času na úkol (je důležité naplánovat dostatek času i pro vyhodnocení úkolu).

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Metodu je třeba učit žáky postupně (od práce ve dvojicích, skupiny po třech a větší). Instrukce musí být přesně a jasně zacílené.
- Je nutné dopředu promyslet, jakým způsobem zadání žákům vysvětlit, jinak zaberou instrukce příliš mnoho času.



## RIZIKA

Metoda může zvyšovat ruch ve třídě.



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Vhodným příkladem pro skupinovou práci podporující komunikaci je metoda tzv. expertních a domácích pracovních skupin.*

*Máme hodinu přírodopisu. Tématem hodiny jsou sudokopytníci, lichokopytníci. Žáci dostanou pracovní list s tabulkou, ve které jsou rozděleny sudokopytníci a lichokopytníci na jednotlivé třídy. Chybí u nich však veškeré informace o nich. Paní učitelka využije výše zmíněnou metodu, jejímž cílem (kromě jiného) je získat potřebné informace o jednotlivých čeledích těchto řádů. Postup je následující:*

2

1. Třída se rozdělí do tzv. domácích skupin. Každá skupina má získat informace o jednotlivých čeledích. Ty získají v tzv. expertních skupinách – tj. každý žák dané domácí skupiny se přidá do jiné expertní skupiny, aby své domácí skupině přinesl potřebné informace o jedné z čeledí sudokopytníků nebo lichokopytníků.

2. Každý žák odchází do své expertní pracovní skupiny, kde musí zjistit danou informaci. Expertní skupiny vznikají tak, že se setkají žáci řešící stejný úkol.

3. V expertní skupině žáci získají potřebné informace a vrací se do domácích skupiny, kde je předají ostatním. Informace předávají verbálně, všichni si je zapisují do tabulky. Domácí skupina tak vyřešila svůj původní úkol.

4. Následuje kontrola úkolu a zpětná vazba (např. formou myšlenkové mapy, jednotlivé domácí skupiny si mohou klást navzájem otázky, žáci dostanou zpětnovazebný dotazník).



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ,



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření pozitivně působí na vzdělávací výsledky všech žáků, zejména pak žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Protože opatření je vhodné ve výuce realizovat průběžně, není děleno do stupňů.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: Aisis, 2005. ISBN 80-239-4668-4.
2. GIBBONS, P. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann Educational Books, U. S., 2002. ISBN 978-0-325-00366-5.
3. *Webový portál zaměřený na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem Inkluzivní škola* [online]. Dostupné z: [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz).
4. META. *Prostor pro komunikace* [online]; výukové materiály ke stažení zohledňující tuto výukovou metodu. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/prostor-pro-komunikaci>.

## 2.5 METODY AKTIVNÍHO UČENÍ

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD  
A FOREM PRÁCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák vykazuje nízkou vnitřní motivaci k učení.
- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- Žák má obtíže se zapamatováním a interpretací předávaných informací.
- Žák pochází z nepodnětného prostředí, kde není podporován ke vzdělávání.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Metody aktivního učení pomáhají pedagogům najít rovnováhu mezi faktografickou výukou a výukou, která žáky vybaví praktickými životními dovednostmi a koncepčním myšlením.

Žáci vytvářejí a formulují vlastní hypotézy a názory a zároveň je tato metoda aktivizuje a vzbuzuje jejich vnitřní zájem o učení. Žáci se učí tak, že sami pracují, a díky tomu si trvaleji osvojí jak teoretické obsahy, tak i dovednosti a kompetence. Metody pracují s tzv. prekoncepty žáků (jejich aktuálními představami o tématu, pojmech).

ČEMU POMÁHÁ

- Žáci využijí svou maximální kapacitu ke zvládnutí učebního cíle.
- Žáci budou naučenému rozumět.
- Žáci budou získané vědomosti umět používat v životě.
- Žáci si budou poznatky déle a přesněji pamatovat.
- Žáci si budou vědomi toho, co neznají, co jim není jasné, jaké mají otázky.
- Žáci pochopí a přijmou fakt, že nikdo neví vše, že poznání se vyvíjí a platnost některých faktů se v čase mění



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Metody aktivního učení je možné zařazovat do běžné výuky, patří mezi ně např. diskuse, práce ve skupinách, myšlenkové mapy či čtení s předvídáním. Jako příklady jsou uvedené dvě následující metody:

## Brainstorming

Žáci před čtením textu přemýšlejí, co už o tématu vědí nebo co si o tématu myslí. Zároveň si poznamenávají i otázky, které je napadají. Aby mohli přemýšlet všichni žáci ve třídě, nejprve si krátce zapisuje každý sám, co ho napadá (individuální brainstorming). Poté žáci sdílejí ve dvojicích (párový brainstorming) a teprve pak pedagog zapisuje na tabuli vše, co mu žáci řeknou (skupinový brainstorming).

Metoda je účinná, pokud pedagog dodrží několik pravidel:

- Vymyslí vhodnou otázku či zadání brainstormingu (ani příliš široké, ani příliš úzké).
- Nehodnotí, co žáci říkají.
- Zapisuje vše, doptává se, zda myšlenky zapisuje tak, jak je žák vyslovil či myslel.
- Vyzývá žáky, aby oponovali informacím, se kterými nesouhlasí.
- Pokud se skupina na informaci neshodne, označí informaci např. otazníkem, doptává se na téma, zkoumá, co všechno žáci ještě vědí.
- Vyzývá žáky, aby formulovali otázky (např. na základě svých pochybností o správnosti informace).

Žáci mohou mít obavy říkat nahlas informace či názory, kterými si nejsou jisti. Proto při brainstormingu pedagog trpělivě naslouchá a nevyjadřuje se k obsahu sdělení. Nikdy nesmí např. říci: „To sem psát nebudu, protože vím, že je to nesmysl.“ Místo toho se zeptá: „Ví někdo z vás o tomto něco dalšího? Napadá vás k tomu něco?“ Pokud se nikdo neozve, pedagog informaci zapíše (na konci lekce se k zápisu musí vrátit a spolu s žáky informace znovu posoudit).

Žáci jsou při brainstormingu aktivní, nejprve si vybavují, co o tématu vědí, v další fázi se učí od sebe navzájem, naslouchají si a přemýšlejí – zvažují, zda daná informace, kterou přináší spolužák, je v souladu s jejich zkušeností a znalostmi, nebo jim odporuje. Jedná se o soubor dovedností, které podporují kritické myšlení a pomáhají zapamatovat si vzdělávací obsah.

## Metoda I.N.S.E.R.T.

I.N.S.E.R.T. je zkratka anglického *Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking* – interaktivní systém značek zajišťující efektivní čtení a myšlení. Žáci čtou text a přitom si dělají na okraji textu poznámky. Některé informace v textu si podtrhnou a označí jednou z níže uvedených značek.

✓	Udělejte fajfku na okraji textu, jestliže něco z toho, co čtete, potvrzuje, co jste věděli nebo si mysleli, že víte.
-	Udělejte minus, jestliže je informace, kterou čtete, v rozporu s tím, co víte nebo co jste slyšeli.
+	Udělejte plus, jestliže je informace, kterou se dozvíte, pro vás nová.
?	Udělejte otazník, jestliže se objeví informace, které nerozumíte, která vás mate nebo o které byste se chtěli dozvědět více.

Žáci musejí být při čtení textu stále aktivní, protože vyhodnocují a zvažují každou informaci. Čtení tedy není letmé či povrchní, ale mnohem důkladnější a pozornější. Každý žák vyhodnocuje informace z textu individuálně, podle svých předchozích znalostí a zkušeností a hledá v textu odpovědi na své otázky a potvrzení či vyvrácení svých domněnek (evokovaných při brainstormingu).

Neexistuje jedno správné řešení, jak text označkovat, každá informace má totiž pro každého z žáků jinou hodnotu. Různé značkování vyvolává další zájem – žáci jsou zvědaví, jaké značky a kde použili jejich spolužáci, napadají je i další otázky k textu (značka „?“).

Po čtení si žáci individuálně vyplní tzv. tabulku I.N.S.E.R.T. Zapišou si do ní stručně několik informací z textu ke každé značce.

### Tabulka I.N.S.E.R.T.

✓	+	-	?

Poté je důležité sdílet, jakým způsobem pracovali, co jim pomáhalo a co je brzdilo a následně jim poskytnout zpětnou vazbu.

Žáci při práci pomocí I.N.S.E.R.T. využívají řadu dovedností a zdokonalují se v nich. Pokud dovednosti zvládnou na určité úrovni, mohou se zcela věnovat vzdělávacímu obsahu. Pokud jsou jejich dovednosti zatím omezené, musí pedagog podpořit žáky v jejich zvládnutí a vědět, že po určitou dobu nebude jeho hlavním cílem vzdělávací obsah, ale právě zlepšování dovedností žáků.

Dovednosti, které metoda rozvíjí:

#### Žák

- při četbě:
  - Čte souvislý text s cílem získat z něj informace.
  - Analyzuje text při prvním čtení.
  - Vybírá informace podle důležitosti.
  - Porovnává nové informace s tím, co o tématu už věděl.
  - Třídí informace (známé, nové – důvěryhodné, nedůvěryhodné).
  - Propojuje známé s novým.
- při porovnávání značek ve dvojicích:
  - Naslouchá druhému.
  - Sděluje druhému.
  - Porovnává své porozumění textu s porozuměním druhého – a se zájmem zkoumá rozdíly.
  - Respektuje jiná řešení (neprosazuje svoje jako lepší).
  - Objasňuje důvody pro svou volbu, argumenty hledá mj. v textu.

- Přijímá nápady druhého, když se mu zdají dobře zdůvodněné.
- Formuluje otázky.
- **při zápisu do tabulky:**
  - Vybírá ze svých předchozích poznámek pro sebe ty nejdůležitější.
  - Formuluje poznatky i otázky vlastními slovy.

Metody jsou mnohem účinnější, když je využíváme během konstruktivisticky vedené výuky. Jedním z modelů konstruktivistické pedagogiky je třífázový model učení E – U – R (evokace – uvědomění si významu informací – reflexe).

Ve výše popsaném textu jsou metody a model E – U – R v součinnosti:

- Evokace – brainstorming.
- Uvědomění si významu informací – čtení textu pomocí I.N.S.E.R.T.
- Reflexe – tabulka I.N.S.E.R.T.
- Porovnání zápisů v tabulce.
- Návrat k brainstormingu a vyhodnocení počátečních informací o tématu.

### **Příklady metod a grafických organizérů:**

#### **T-graf**

T-graf je univerzální grafický nástroj pro znázornění a zaznamenávání binárních (ano/ne, pro/proti) či srovnávacích/protikladných reakcí v diskusi. Např. po přečtení dvou úvodních textů na téma přímá volba prezidenta mohou žáci ve dvojicích vytvořit T-graf a v pěti minutách do něj zaznamenat na levou stranu co nejvíce argumentů „pro“ přímou volbu prezidenta. Poté mají dvojice dalších pět minut na to, aby sepsaly co nejvíce důvodů „proti“. V dalších pěti minutách porovnávají svůj T-graf s jinou dvojicí. Později může pedagog užít tento model při práci s třídou jako celkem.

#### **Poslední slovo patří mně**

Žáci si při četbě textu vyberou nějakou pasáž, která se jim zdá zajímavá, citaci si zapíší na excerpční kartičku a na druhou stranu doplní svůj komentář. Doplní číslo strany či řádku, kde se ukázka nachází (kvůli rychlejší orientaci v následné diskusi). Jeden z žáků přečte svůj citát a pedagog požádá ostatní, aby se k němu vyjádřili. Žáci odhadují, proč si jejich spolužák vybral právě tento úryvek, čím ho zaujal. Svůj názor vysvětlí ostatním, snaží se najít co nejpravděpodobnější důvod. Vybraný žák ani pedagog by neměli nijak reagovat na názory ostatních. Diskusi uzavře pedagog tím, že požádá žáka, který vybral citát, aby přečetl nebo parafrázoval své poznámky. Platí pravidlo: on má poslední slovo, nikdo další (ani pedagog) nic dále nekomentuje.

#### **Klíčová slova**

Před začátkem čtení sdělí pedagog žákům několik klíčových slov z textu a pozadí příběhu. Žáci mají za úkol sestavit svou verzi příběhu a využít při tom všechna klíčová slova. Žáci

sdílejí své verze příběhu ve dvojici či ve skupině. Po přečtení textu se ke své verzi vrátí a zhodnotí, v čem se s příběhem shodli a v čem nikoliv.

### Čtení s otázkami

Žáci pracují s textem ve dvojicích. Před samotným čtením si jej prohlédnou a dohodnou se, po jak velkých úsecích budou postupovat.

Pak si oba tiše pro sebe přečtou první dohodnutou část. Poté jeden žák pokládá druhému co nejvíce otázek k textu – takových, na něž lze najít v textu odpovědi přímo, i takových, které se ptají na kontexty, na souvislosti mezi tímto textem a jinými texty, tímto textem a zkušenostmi žáka apod. Druhý žák na otázky odpovídá, potřebné informace přitom může hledat přímo v textu. Po zodpovězení všech otázek žáci přejdou k tichému čtení další části a po něm si vystřídají role. Takto postupují až do přečtení celého textu.

### V – CH – D (vím – chci vědět – dozvěděl jsem se)

Žáci mají připravenou tabulku:

Vím	Chci vědět	Dozvěděl/a jsem se

Po seznámení se s tématem lekce si individuálně zapisují do sloupce „vím“ vše, co o tématu vědí nebo o čem si myslí, že to vědí, ač si nejsou úplně jisti (případné omyly se v průběhu lekce odstraní). Potom následuje sdílení ve dvojici, při němž si mohou sloupec „vím“ doplnit o informace od spolužáka, kterým věří. Potom společně ve dvojici diskutují žáci o tom, co jim není v tématu jasné, a zapisují své otázky do sloupce „chci vědět“. Po této přípravě ve dvojicích následuje zapisování do společné tabulky, které může být provázeno diskusí. Takto se zapíše informace do „vím“ i otázky do „chci vědět“ ve společné třídní tabulce.

Po této evokační přípravě následuje práce s textem, např. metodou čtení s otázkami, metodou **I.N.S.E.R.T.** (viz výše) či jinou vhodnou metodou. Při práci s textem nebo po ní žáci vypíší do sloupce „dozvěděl jsem se“ nejdůležitější informace, které se nově dozvěděli, zapíší tu i odpovědi na otázky z „chci vědět“, pokud je získali. Naopak otázky, na něž odpověď nezískali, podtrhnou a doplní (pro jejich zdůraznění třeba i pod tabulku) nové otázky, které je napadly při čtení textu. Nakonec může proběhnout společná reflexe se sdílením nových zápisů.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Pedagogové si potřebují metody vyzkoušet na sobě, aby sami pocítili jejich účinnost.
- Pedagog musí uplatňovat celou škálu svých pedagogických dovedností, které při jiném způsobu výuky nevyužívá.
- Učit žáky dovednostem, které jsou v metodách využívány.

- Umět metodu „rozklíčovat“ či „rozkrokovat“, aby ji mohli zvládnout všichni žáci ve třídě.
- Návaznost ostatních činností, které pedagog dělá (hodnocení, plánování, reflexe).
- Uplatňování postojů, jako je respekt k žákům, otevřená a bezpečná komunikace a prostor pro sebeuplatnění každého žáka – viz 1.3 Jiné prostorové uspořádání výuky, 2.1.3 Cílené vytváření prostoru a příležitostí pro seberealizaci žáků, 5.1 Respektování specifik žáka, 2.7 Podpora motivace žáka.



## RIZIKA

- Nepromyšlené a nesystematické zavádění metod aktivního učení do třídy, která tímto způsobem zatím nepracovala – může vzniknout dojem, že metoda nefunguje.



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Učitelka první třídy se rozhodla naučit žáky pracovat pomocí I.N.S.E.R.T. Nejprve žáky seznámila s celým značkovacím systémem. Poté uvedla, které značky si žáci vyzkoušejí jako první (fajfka a plus), a vysvětlila jejich význam. Následně žákům modelovala na kousku textu, jaké informace a jakým způsobem by si označila ona sama – ukazovala žákům, co se odehrává v její hlavě, když čte a značkuje informace pomocí I.N.S.E.R.T. Modelování pomohlo žákům porozumět zadání a získat určitý model, jak mají postupovat. Učitelka rozdala žákům krátký text a požádala je, aby si ho nejméně jednou přečetli a zkusili některou informaci označit. Zároveň uvedla, že další dvě značky (minus a otazník) jsou velmi náročné – i pro dospělé a zdatné čtenáře je obtížné najít informaci, která je v rozporu s tím, co jsme si mysleli, ale pokud má někdo chuť si zkusit použít i tyto náročnější značky, rozhodně může. Zároveň ale platí, že splněný úkol znamená, že použiju ty dvě první značky. Vše ostatní je navíc a žáci se mohou sami rozhodnout, zda do toho půjdou. Žáci pracovali a učitelka je obcházela a poskytovala individuální podporu. Poté žáci sdíleli ve dvojicích, kde a jakou značku použili. Učitelka požádala žáky, aby uváděli příklady označených informací a také dvoje zdůvodnění. V tuto chvíli se žáci učili od sebe navzájem. Učitelka poskytla žákům zpětnou vazbu, shrnula, co slyšela a čeho si všimla při uvádění příkladů a zdůvodnění. Učitelka ocenila, že se někteří žáci rozhodli i pro náročnější úkol. Při další příležitosti postup žákům zopakovala a postoupila k další značce. Během první třídy se žáci naučili I.N.S.E.R.T. a zlepšili se ve všech dovednostech, které tato metoda trénuje.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.





## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření pozitivně působí na vzdělávací výsledky všech žáků. Protože opatření je vhodné ve výuce realizovat průběžně, není děleno do stupňů, jde o celý výukový systém.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. BUEHL, D. *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Newark: International Reading Association, 2009.
2. GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. 178 s. ISBN 978-808-5783-735.
3. KRITICKÉ LISTY 1–52. Praha: Kritické myšlení, 2000–2013.
4. STEELOVÁ, J.; MEREDITH, K.; TEMPLE, CH.; WALTER, S. *Příručka Čtením a psaním ke kritickému myšlení I–VIII*. Praha: Kritické myšlení, 2007.
5. ŠLAPAL, M.; KOŠTÁLOVÁ, H.; HAUSENBLAS, O. a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, příspěvková organizace, 2012.
6. *Metody aktivního učení*. Dostupné z: <http://www.projektovavyuka.cz/BrowseMethods.aspx>.

## 2.6 VÝUKA RESPEKTUJÍCÍ STYLY UČENÍ

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD  
A FOREM PRÁCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se projevují deficity ve zrakovém a sluchovém vnímání.
- Žák má obtíže se zapojením ve výuce.
- Žák má obtíže se zpracováním a vybavováním informací z učební látky.
- Žák vykazuje nízkou vnitřní motivaci k učení.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Výuka respektující styly učení spočívá ve využívání těch způsobů zprostředkování učiva, které odpovídají zjištěným učebním stylům žáků. Pomůžeme-li žákovi zjistit jeho převažující styl či styly učení, pomůžeme mu zefektivnit proces učení. Zároveň získáváme informaci o tom, které didaktické metody a prostředky výuky jsou pro daného žáka či skupinu žáků neefektivnější.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Pomáhá k lepšímu zapamatování a porozumění obsahu učiva.
- Posiluje motivaci k učení.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Kritérií, podle kterých lze rozlišit učební styly, je celá řada. Doposud nejpropracovanější model představili Rita a Kenneth Dunnovi. Vymezili několik oblastí faktorů ovlivňujících učení, některé z nich jsou uvedeny níže.

#### **1. Percepční oblast** – rozlišení učebních stylů podle zapojení dominantních smyslů.

Žáci se liší v tom, kterým smyslovým kanálem přijímají podněty nejefektivněji.

#### **Vizuální styl učení**

Je spojen s převládající zrakovou pamětí. Žákům s tímto stylem učení nejvíce vyhovuje, když mohou přijímat informace v obrazové podobě. Při zprostředkování učiva si žáci dělají poznámky i svá vlastní označení, důležitá je grafická úprava (barvené zvýraznění, podtrhávání důležitého textu apod.), kreslí schémata a vyhovuje jim učit se čtením. Nejvhodnější je členěný text doprovázený fotografiemi, ilustracemi, schématy či grafy.

Učivo si při zkoušení vybavují podle zrakových vjemů – vybavují si „fotografii“ textu, jeho umístění na stránce, grafické zpracování (typ a velikost písma), doprovodné obrázky, grafy atd. Znázorňují si graficky i složité věci, např. melodii jako křivku, aby si ji lépe zapamatovali. Mají problémy, pokud jsou odkázáni pouze na poslech. Při ústním výkladu si musejí psát více poznámek a tento písemný materiál následně využít k učení. Při výkladu také sledují neverbální projevy učitele, aby učivu lépe porozuměli. Problém jim mohou činit dlouhé nepřerušované přednášky či dlouhá slovní zadání. Dobře se naopak vyznají v nákresech i v mapách a dovedou se s jistotou orientovat v prostoru.

Jejich způsob přijímání informací efektivně podpoříme tím, že jim k informacím vytvoříme vizuální stimulaci (např. obrázek, fotografii či symbol), díky které si obsah učiva lépe zafixují. Pomáhá jim také vizualizace klíčových slov. Efektivní je také využití myšlenkových map. Je třeba zdůraznit, že žákům s vizuálním stylem učení nestačí jen výpis z látky formou prezentace např. na interaktivní tabuli (zejména jedná-li se o nečleněný zhuštěný text), potřebují text doplnit o již zmíněnou vizuální stimulaci. V populaci je přibližně 55 % jedinců se zrakovým stylem učení.

### **Sluchově mluvní (auditivní) styl učení**

Žák si pamatuje především to, co slyší. Žáci s tímto stylem učení raději naslouchají a hovoří, než čtou a píšou. Slyšené si udržují v paměti tím, že o věci/problému hovoří, diskutují, ptají se na podrobnosti. Tímto způsobem docházejí k tomu, že učivo pochopí a jsou následně schopni ho sdělit i někomu jinému. Pokud je obsah sdělovaného zajímavý, projevují zájem a podporují řečníka i neverbálně. Někdy také můžeme pozorovat, že sami dokončují věty výkladu či pohotově reagují, pokud řečník hledá vhodný výraz. Jedná se o žáky, kteří pozorně naslouchají výkladu a nezářdka si šeptem přeříkávají, co zrovna slyší. Tito jedinci mají vyhraněnou sluchovou paměť a mluvní pohotovost. Většinou mívají i hudební sluch. Často se dobře učí cizí jazyky. Absence při výkladu bývá pro ně velkým problémem, pomůže jim, pokud mohou využít zvukové nahrávky. Mohou mít potíže s pochopením a zapamatováním si psaného textu. K procvičování učiva potřebují ticho a klid, aby si mohli učivo nahlas či v duchu přeříkávat.

Těmto žákům vyhovuje přednáška, poslech zvukové nahrávky, diskuse se spolužáky a hlasité čtení – tyto prostředky učení nejčastěji používají i v domácí přípravě.

### **Hmatový a pohybový (kinestetický) styl učení**

Tito žáci spoléhají především na hmatové vnímání a pohybový smysl. Vtisknou si do paměti hlavně to, co konkrétně vnímají, co si osahají. Nejraději se učí tehdy, jestliže mohou s informacemi něco dělat – např. manipulovat s učebními pomůckami, prakticky ověřovat, zda teorie platí v praxi. Učí se činností – prostřednictvím osobní zkušenosti, ukázek, příkladů anebo simulací. Při domácím učení se rádi učí při chůzi – chodí po pokoji, po zahradě, v přírodě. Pokud nemohou při učení chodit, alespoň pravidelně od knihy či sešitu vstanou, protáhnou se nebo si zacvičí, a pak opět mohou pokračovat v učení. Pro tyto žáky je náročné delší dobu sedět v lavici a poslouchat vyučujícího, číst nebo psát. Dobře si však pamatují situace a události, ke kterým došlo a jichž se aktivně účastnili. Žáci

2

s tímto stylem učení nezdědka bývají nadaní vědeckou zvědavostí. Často však své nadání nemohou zejména při statickém a pasivním pojetí výuky naplno rozvinout. Uplatňují se také v manuálních činnostech a výtvarném umění. Způsob výuky v našich školách reaguje na potřeby těchto žáků nejméně, přestože výzkumy dokazují, že žáků s kinestetickým stylem učení je více než jedna třetina.

Učení žáků s kinestetickým stylem učení podpoříme zařazením praktických činností, ve kterých se žáci učí prostřednictvím manipulace s pomůckami, názorné demonstrace, praktické zkušenosti, zážitku. Vhodné je také využití dramatizace a pohybu a prostředků umožňujících emocionální prožitky.

## 2. Psychologická oblast

Východiskem pro dělení učebních stylů v psychologické oblasti se pro řadu autorů stala dominance mozkových hemisfér. Pojmenování obou krajních učebních stylů souvisí s již vyvráceným předpokladem o výhradním zapojování jednotlivých hemisfér při různých činnostech.

### „Levohemisférický“ (sekvenční/analytický) styl

Žákům vyhovuje systematický a strukturovaný styl učení za silnějšího vedení učitelem. Usilují o logický řád ve vědomostech, dovednostech a návycích, vyhovují jim induktivní a praktické učební materiály. Upřednostňují zejména rozumové, logicky uspořádané osvojování a výklad látky. Žáci při učení preferují logické vyvozování nových poznatků z předcházejících (lineární návaznost látky). Jsou pro ně důležitá fakta, reálné smyslové vjemy, vše, co lze objektivně posoudit. Obvykle nemají problém s převažujícím slovním výkladem ve výuce. Své odpovědi rozvažují, preferují preciznost před rychlou akcí.

### „Pravohemisférický“ (simultánní/globální) styl

Osvojování poznatků je u žáků propojováno s pocity, s prožíváním, s tvořivostí a hravým přístupem. Žáci mají k učení intuitivní přístup, vnímají celostně, rádi používají metodu analogie. Mají zájem o více věcí najednou. Nepotřebují postupovat lineárně a systematicky, častěji přecházejí z jedné věci na druhou bez logické souvislosti. Jsou pro ně důležitější pocity, intuice než fakta. Při výuce jim nestačí rozumět učební látce, potřebují, aby je učení bavilo a cítili se bezpečně ve vztahu k učiteli i ostatním žákům. Uplatňují představivost a fantazii, mívají mnoho okamžitých nápadů. Jsou spíše impulsivní, rádi tipují a hádají, zkoušejí nové věci, pouštějí se do akce. Spíše preferují autonomii či mírné vedení učitelem, poznatky si raději získávají sami. Ve výuce preferují vizuální, pohybové a zážitkové aktivity před slovním výkladem. Ve školách je těchto žáků méně, mezi učiteli dle zahraničních studií převažuje levohemisférický styl učení.

## 3. Prostředí pro učení

Nejzásadnějším faktorem v této oblasti je potřeba ticha. Zejména jedinci s dominantním auditivním stylem učení potřebují k učení ticho, přičemž nejvíce rušivá je pro ně mluvená řeč. Zvuková kulisa rádia nebo televize by je odváděla od učení. Stejně tak jsou i jedinci,

kteří k tomu, aby se jim dobře učilo, zvukovou kulisu potřebují a úplné ticho jim vadí. Mezi faktory prostředí dále nalezneme rozdílné potřeby v osvětlení – někomu se lépe učí při tlumeném osvětlení, někdo naopak potřebuje plné světlo. Rozdílné potřeby jsou i v případě teploty v místnosti – někdo preferuje chladnější prostředí, někdo naopak teplejší. Posledním faktorem je formálnost pracovního místa (pracovní stůl x postel, pohovka, deka v parku).

#### 4. Fyziologické potřeby při učení

Podle Dunnových patří do této kategorie potřeba příjmu potravy během učení. Jsou jedinci, kteří potřebují k tomu, aby se jim dobře učilo, něco „přikusovat“. Dále sem patří denní doba, kdy se jedinec učí nejefektivněji (ráno/dopoledne, odpoledne, večer). Podle výzkumů má většina žáků základních škol nejvíce energie mezi desátou a čtrnáctou hodinou. Dalším faktorem je potřeba pohybu při učení. Podle výzkumů až padesát procent žáků preferuje při učení pohyb.

#### 5. Sociální potřeby

Někteří žáci se potřebují při domácí přípravě učit o samotě, kontakt se spolužáky vyhledávají až v konečné fázi, kdy si např. ve dvojici nebo malé skupině učivo opakuje. Jiní preferují učení ve dvojici či malé skupině. Jsou žáci, kterým i ve starším školním věku vyhovuje učení společně s rodiči či jinou dospělou autoritou, na jiné by přítomnost dospělého působila rušivě.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Při zprostředkování nových informací volíme postupy, které žákům umožňují zapojit zrak, sluch, hmat a pohyb.
- Zapojení hmatu a pohybu je vhodné zejména tehdy, pokud je učební látka obtížně srozumitelná či pro žáky nezajímavá.
- U žáků s deficitem ve sluchovém nebo zrakovém vnímání dbáme na to, aby měli dostatek příležitostí k získávání informací prostřednictvím pro ně účinným způsobem (při deficitu zrakového vnímání sluchem apod.).



#### RIZIKA

- Přílišná preference metod a prostředků výuky, které vyhovují učebnímu stylu učitele.
- Nesprávně diagnostikovaný učební styl žáka/žáků.



#### PŘÍKLAD APLIKACE

*Učitelka šestého ročníku základní školy v rámci třídnické hodiny zařadila dvě aktivity na seznámení s různými preferencemi při učení. Aktivity připravili v rámci projektu žáci*

9. ročníku. Se šestáci nejprve udělali aktivitu Osa. Žáci vytvořili řadu a podle toho, do jaké míry souhlasili s výpovědí, se na ose přemísťovali (úplný souhlas – zed' s okny, úplný nesouhlas – zed' s dveřmi). Byly zjišťovány různé preference při učení (př. kdo při učení potřebuje poslouchat, lépe si pamatuje to, co slyší, než to, co vidí; když se doma učí, tak si potřebuje hlasitě či potichu opakovat... půjde k oknu... kdo si naopak lépe pamatuje to, co vidí, naučené si vybavuje podle toho, jak to vypadá; k učení potřebuje něco, o co se může opřít zrakem – obrázek, symbol, myšlenkovou mapu... půjde ke dveřím). Na ose se žáci stavěli tak, aby svým postavením vyjádřili, do jaké míry na ně popis „sedí“. Následně se žáci vyjadřovali k dalším oblastem – potřeba pohybu při učení, zda jim vadí, nebo naopak potřebují zvukovou kulisu, zda se raději učí sami, nebo s kamarády atd. U každé oblasti byli dva až tři žáci vyzváni k tomu, aby své postavení na ose blíže okomentovali – popsali, „jak to mají oni“. V reflexi aktivity se učitelka zaměřila na přirozenost různosti potřeb při učení a žáky vyzvala k systematictějšímu přemýšlení o tom, co jim při učení vyhovuje a co ne. Následně učitelka připravila společně se žáky 9. ročníku ve třídě stanoviště, na kterých byly uvedeny informace o pro žáky neznámé látce, které si šestáci měli zapamatovat. Forma úkolu na stanovištích odpovídala různým stylům učení. Na každém stanovišti dva žáci 9. ročníku pomáhali se zadáváním úkolu, který připravili. Žáci se rozdělili po skupinách a po těch se přesouvali po jednotlivých stanovištích (někde byla myšlenková mapa, jinde jim byly informace sděleny ústně, jinde doplňovali kartičky se slovy do vět apod.). Nakonec měli žáci sepsat, co si o daném tématu zapamatovali. Společně pak diskutovali o tom, z jakého stanoviště si toho pamatovali nejvíce a proč.



## CÍLOVÉ SKUPINY

ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření není děleno do stupňů. Všichni žáci by měli dostat podporu při hledání stylu či stylů učení, které jim nejlépe vyhovují pro fixaci a porozumění učební látce. Učitel zprostředkovává učivo způsoby, které vyhovují učebnímu stylu jednotlivých žáků.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
2. HANSEN ČECHOVÁ, B.; SEIFERT, M.; VEDRALOVÁ, A. *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Praha: Scio. ISBN 978-80-7430-059-2.

## 2.7 PODPORA MOTIVACE ŽÁKA

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD  
A FOREM PRÁCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák vykazuje nízkou vnitřní motivaci k učení.
- U žáka se projevují deficity v exekutivních funkcích (obtíže v plánování, organizaci samostatné práce).
- Žák ve školní práci nevyvíjí dostatečné volní úsilí.
- Žák ve výuce odmítá pracovat.
- Žák má sníženou úroveň adaptability.
- Žák projevuje zvýšenou emoční reaktivitu.
- Žák neadekvátně reaguje na stres a na tlak (únik do denního snění, agresivní reakce).
- Žák vykazuje nízké, nebo naopak nepřiměřeně vysoké sebepojetí.
- U žáka se projevují výkyvy pracovního tempa.
- Žák má malé aspirace na dosažené vzdělání.
- Žák je úzkostný v sociálním kontaktu.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Motivace je považována za základní pilíř úspěšnosti žáka, zvyšuje jeho učební výkon a slouží k překonávání školních obtíží. Vychází z vnitřní potřeby nebo z vnější iniciativy. Podle toho rozdělujeme motivaci na **vnější** a **vnitřní**, přičemž každá z nich přináší výhody i rizika, která mohou výrazně ovlivňovat práci žáka ve škole i doma. Při nesprávné volbě motivace může u žáka dojít k nezájmu o učení. Proto je důležité volit takové metody a formy práce, které podněcují žákovo aktivní zapojení do vzdělávacího procesu a podporují jeho vnitřní motivaci a zájem o výuku.

#### ČEMU POMÁHÁ

##### Vnitřní motivace

- Podporuje u žáka spontánní a tvořivé jednání, což vede k větší školní úspěšnosti.
- Buduje u žáka pozitivní vztah k jeho celoživotnímu vzdělávání.
- Využívá individuálních schopností, zkušeností a zájmů žáka.
- Posiluje svým charakterem žákovo sebehodnocení.
- Přenáší na žáka žádoucí zodpovědnost za dosažení stanovených cílů.
- Buduje a rozvíjí se u každého jedince individuálně a v delším časovém horizontu.
- Vede žáka k učení z vnitřní potřeby a pro své vlastní uspokojení, nečeká odměnu od někoho jiného.

- To, čemu se učí, je pro něj smysluplné a přínosné.

### Vnější motivace

- Pomáhá žákům v mladším školním věku dosahovat konkrétních učebních cílů.
- Žáci snáze překonávají překážky při zvládnání úkolů.
- Má okamžitý, přestože krátkodobější účinek – zpravidla odeznívá po dosažení daného cíle.
- Učitel dopředu stanoví, co a jak bude hodnoceno, žáci záměru lépe rozumějí.
- Vede žáka ke snaze pracovat pro druhé, obvykle je závislý na pomoci učitele.
- Efektivní u jednodušších činností ve výuce a řízeném učení.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Z výše uvedených popisů vyplývá, že oba druhy motivace jsou ve vzdělávání užitečné a potřebné, je však nezbytné zohlednit **využití vnější či vnitřní formy motivace** vzhledem ke **stanovenému cíli**. Zároveň je nutné si uvědomit, že motivace má dlouhodobý charakter a utváří i posiluje se v průběhu celého života postupnými kroky.

Jak mohou učitelé ve škole přispět k efektivní motivaci žáků?

**Učitel** je pro žáky **vzorem**, to v praxi znamená, že je-li motivován učitel, dá se předpokládat, že přenese svůj zájem a nadšení na žáky.

Žákům i učitelům by měl být od počátku **jasný cíl**, ke kterému mají dojít. S tím souvisí proces **hodnocení**, jehož forma a průběh mohou výrazně ovlivnit motivaci jednotlivců (pokud se jedná o práci individuální) nebo skupiny (při kooperativní práci skupiny).

Je vhodné **využít** v co největší míře **zájmy, schopnosti a dovednosti každého žáka** tak, aby každý jedinec našel ve stanoveném cíli možnost, jak se uplatnit. Takový proces dává žákům pocit uvědomění si vlastní hodnoty a posiluje vnitřní motivaci, kterou lze následně využít při plnění dalších úkolů.

**Učitel vytváří** ve třídě **podmínky** pro to, aby **aktivitu** učebního procesu **převzali** sami žáci, podněcuje a využívá jejich myšlenky a nápady, podporuje je při realizaci.

Vhodně využívá metody a formy práce, např. brainstorming, učení hrou, dramatizace, kooperativní činnosti, problémové vyučování.

Při **hodnocení** dosažených **výsledků** jsou zohledněny **individuální možnosti** daného žáka, **pozitivně** je zdůrazněn **pokrok** při plnění daných cílů, s případnými nezdary je dále pracováno formou nastínění korekce (postupu, jak pracovat s chybou) a vytýčení nového cíle.

Důležitou **součástí motivace** je **zpětná vazba**, kterou **učitel poskytuje** svým **žákům**, aby se lépe orientovali na své cestě vzdělávání, neméně důležitá je i **zpětná vazba** ze strany **žáků** směrem k **učiteli**, který by měl průběžně reflektovat svou práci a přinášet na základě těchto reakcí možné změny tak, aby se učení stávalo efektivnějším a smysluplnějším (viz 6.2.2 Formativní hodnocení).



## NA CO KLÁST DŮRAZ

**Bezpečné a podnětné prostředí**, ve kterém se odehrává vzdělávací proces, založené na principu vzájemné důvěry mezi žákem a učitelem a žáky navzájem. Zejména žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí je potřeba poskytnout pocit vlastního prostoru a nabízet možnosti začlenění do kolektivu – viz 2.1.3 Cílené vytváření prostoru a příležitostí pro seberealizaci žáků a 9.1 Klima třídy. K dobrému klimatu ve třídě přispívá i to, že se žáci neporovnávají a učitel jim nedává hodnotící nálepky (např. ty jsi lajdák, zapomnětlivec apod.).

**Vzbudit u žáků zájem o dané téma**, zejména využitím a propojením jejich **vlastní životní zkušenosti** s tímto tématem. Zde se osvědčuje uplatnění vhodných evokačních metod a konstruktivistický přístup ve výuce. Žák si nejprve vybavuje, co zná, a teprve poté jsou mu nabídnuty další informace související s daným tématem – viz 2.5 Metody aktivního učení.

Schopnost **dávat** žákům okamžitou i průběžnou **popisnou zpětnou vazbu**, pokud možno pozitivní. Při vyjádření ocenění zdůrazňovat schopnosti a dovednosti žáka jak ve školních, tak i v mimoškolních činnostech. Žáci kladně přijímají i popis emocí (např. *potěšilo mě, že ses dneska zapojil ve skupině; jsem zvědavá, jak to příště zvládneš*).

**Omezit prostředky podporující vnější motivaci** na přiměřenou míru s ohledem na stanovené cíle. Jejich nadbytečné použití by mohlo mít za následek kontraproduktivitu jejich účinku. Je prokázáno, že práce pod dlouhodobým tlakem přináší napětí a vede k nejistotě a strachu z neúspěchu.

Možnost pravidelného **motivačního rozhovoru**, jehož součástí je sebereflexe dosažených cílů a stanovení si dalšího osobního rozvoje. Zvláště u žáků se sociálním znevýhodněním se osvědčilo časté kladení ujišťujících otázek, které přispívají k budování vlastního sebehodnocení (např. *Podle čeho poznáš, že se ti práce povedla? Jaký máš pocit z práce ve skupině? Co se ti v tomto týdnu dařilo nejlépe?*).

Pořizovat **záznamy o** dosažených úspěších, např. využití pozorovacího archu žákovy práce vedeného učitelem nebo zakládání písemných či výtvarných prací do portfolia žáka.

K nastartování a udržování motivace u žáků přispívá i **spolupráce s ostatními kolegy** ve škole, svou nezastupitelnou **roli** mají všichni pedagogičtí pracovníci včetně **asistenta pedagoga**. Vhodné je i aktivní zapojení rodiny do systému podpory.



### RIZIKA

- Pochvaly a odměny ze strany učitelů mohou být manipulativní („*ty to určitě dokážeš*“).
- Učitel určuje, jaké zásluhy chválit a jaké ne, posuzuje žáky (*jsi „hodná holčička*“).
- Odměny a chválení mohou učit žáky tomu, aby vyhledávali uznání a dělali věci pro to, aby zaujali.
- Pochvala může být sladkou stránkou autoritářského vedení žáků (vztah ovládající a ovládaný).



## PŘÍKLAD APLIKACE

Příkladem dobré praxe je způsob práce paní učitelky v 5. ročníku na běžné ZŠ. Třída byla 4 roky vedena učitelkou s převládající řízenou činností výuky, převažovalo také uplatňování vnější motivace zejména v oblasti hodnocení (hrozba známkou, tresty za nesplnění povinností apod.). Třídu tvořili žáci s větší mírou projevené iniciativy, což se projevovalo v komunikaci a způsobu práce. Mnozí žáci upadali do pasivity při řízených frontálních činnostech. Projevovali se nezájmem, nevyužívali potenciál, který v sobě měli. Paní učitelka hledala cestu, jak je efektivně zapojovat, zkoušela měnit různé formy a metody práce (individuální, skupinové, společné), požádala o supervizi externího mentora, který byl přítomen na několika hodinách, a společně probírali možná řešení. Paní učitelka využila svých lektorských zkušeností a začala uplatňovat individuální přístup na základě znalostí typologie osobnosti MBTI (podle rozlišovacích znaků extro/introverze, smyslovost – intuice, myšlení – cítění, otevřenost – uzavřenost procesu), postupně zaváděla metody aktivního učení, zařazovala kooperativní skupinovou práci, využívala konstruktivistický přístup v předávání informací. Přestože se část žáků začala aktivněji zapojovat do práce, změny nebyly nijak výrazné, část žáků, zejména těch nadanějších, splnila povinné minimum a do náročnějších úkolů mnohdy nešla. Obrat nastal ve 2. pololetí školního roku, kdy už si žáci zvykli na to, že vyučování není o stereotypních činnostech, všechny práce nejsou hodnoceny známkou (paní učitelka používala popisnou zpětnou vazbu, vysvětlovala žákům, proč a za co je hodnotí, obvykle na základě předem daných kritérií). K aktivnějšímu zapojení přispěly i čtvrtletní konzultace učitel–žák–rodič a větší využívání potenciálu žáků. Paní učitelka nabízela volbu činností, což podněcovalo zájem hlavně u nadanějších žáků a poskytovalo to prostor pro společnou práci se žáky se specifickými potřebami. V období 2. pololetí třída nacvičovala divadelní představení, jednalo se o vzdělávací projekt a příležitost k uplatnění dostala zejména iniciativa žáků. Každý měl svou roli a byly využity nápady i schopnosti žáků. Divadelní představení třída prezentovala veřejně a všichni žáci bez rozdílu zažili úspěch.

K největšímu překvapení však došlo o pár měsíců později, v době, kdy žáci přešli na 2. stupeň, začala za paní učitelkou docházet skupina šesti dívek z bývalé 5. třídy s nabídkou přípravy a realizace projektových aktivit pro prvňáčky. V jejich nadšení, způsobu práce i komunikaci s dětmi paní učitelka získala zpětnou vazbu na svou práci za uplynulý školní rok. U těchto (a snad i u mnoha dalších žáků) byla podpořena vnitřní motivace, která byla dále rozvíjena možnostmi uplatnit své schopnosti a nabyté dovednosti.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření pozitivně působí na vzdělávací výsledky všech žáků. Protože opatření je vhodné ve výuce realizovat průběžně, není děleno do stupňů. Jde o celkový otevřený, pozitivní přístup učitele k žákům, volbu takových vzdělávacích strategií, metod a forem práce, které podněcují žákovo aktivní zapojení do vzdělávacího procesu a podporují jeho vnitřní motivaci a zájem o výuku. Osvědčuje se využívání konstruktivistických přístupů ve vzdělávání, partnerský přístup k žákům, péče o potřeby vztahu, kompetence a autonomie, vytváření stálých kooperativních skupin a individuální formy výuky.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KOŠŤÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
2. MORVAYOVÁ, P.; MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež*. Praha: Člověk v tísní, 2009. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=76>.
3. RÖHNER, R.; WENKE, H. *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7.
4. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013, 150 s. ISBN 978-802-6204-046. – soubor aktivit založených na společné činnosti.
5. PETTY, G. *Moderní vyučování*. 6. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
6. LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
7. <http://www.svobodauceni.cz/clanek/odmeny-a-chvaleni>.

## 2.8 PREVENCE ÚNAVY A PODPORA KONCENTRACE POZORNOSTI

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD A FOREM PRÁCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák je zvýšeně unavitelný nebo bývá často unavený (nedostatek spánku, nekvalitní spánek).
- Žák má sníženou schopnost koncentrace pozornosti.
- Žák projevuje výkyvy pracovního tempa.
- U žáka se projevují obtíže se zapamatováním a interpretací učební látky.
- Žák ve školní práci nevyvíjí dostatečné volní úsilí.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Jedná se o opatření, která můžeme aplikovat v práci s celou třídou i v individuální práci se žákem.

Prevence únavy zahrnuje především různé formy relaxace a spolupráci s rodiči na zajištění vhodné životosprávy žáka.

Podpora koncentrace pozornosti spočívá zejména ve vhodné úpravě pracovního prostředí, strukturaci úkolů, v úpravě režimu výuky (zejm. časové – zařazování relaxačních přestávek), podpoře vnitřní i vnější motivace žáků a v procvičování koncentrace pozornosti.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Předchází snižování školního výkonu, které je s únavou spojeno.
- Předchází výkyvům, příp. ztrátě koncentrace pozornosti.
- Podporuje zaměření pozornosti.
- Podporuje schopnost nenechat se rozptýlit nežádoucími podněty.
- Podporuje práceschopnost žáka ve vyučování (i mimo něj).
- Snižuje závislost na dopomoci a kontrole druhé osoby (pedagoga, asistenta, rodiče).

Opatření je rozděleno na dvě dílčí části:

2.8.1 Prevence únavy

2.8.2 Podpora koncentrace pozornosti

## 2.8.1 PREVENCE ÚNAVY

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD  
A FOREM PRÁCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák je zvýšeně unavitelný nebo bývá často unavený (nedostatek spánku, nekvalitní spánek).
- Žák projevuje výkyvy pracovního tempa.
- U žáka se projevují obtíže se zapamatováním a interpretací učební látky.
- Žák ve školní práci nevyvíjí dostatečné volní úsilí.
- Žák má obtíže s dokončováním činností.
- Žák vykazuje nízkou úroveň sebeovládání a sebekontroly.
- Žák je zvýšeně úzkostný.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Jedná se o soubor opatření, která můžeme rozdělit na opatření aplikovaná v práci s celou třídou a na ta, která se aplikují v individuální práci s žákem. Prevence únavy zahrnuje zejména vhodnou strukturaci činností, pravidelné zařazování různých forem relaxace a spolupráci s rodiči na zajištění vhodné životosprávy žáka.

ČEMU POMÁHÁ

- Brání snižování školního výkonu, které je s únavou spojeno.
- Předchází výkyvům, příp. ztrátě koncentrace pozornosti.
- Přispívá k tlumení nadměrné aktivity.
- Pozitivně ovlivňuje myšlení a paměť.
- Zlepšuje schopnost sebeovládání a sebekontroly.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Základní formou prevence únavy je vytvoření vhodných podmínek pro relaxaci žáků o přestávkách. Pro relaxaci o přestávkách lze nabídnout žákům řadu různých pomůcek k odreagování stresu, nahromaděné energie i negativních emocí. Žáky lze zklidnit relaxační hudbou (nejlépe takovou, na které se dohodnou s učitelem) či nabídkou pohodlného sezení (sedací vaky atd.). Žáci si však mohou odpočinout i aktivně – sportem, tancem nebo např. pomocí boxovacího pytle, který může posloužit k vybití nahromaděné energie. Vyučovací jednotku strukturujeme tak, aby se vyváženě střídaly činnosti vyžadující

2

klidnou soustředěnou práci žáků s aktivizujícími činnostmi (prací s pomůckami, skupinovou činností, prvky dramatické výchovy, prací na interaktivní tabuli apod.). Dlouhá monotónní činnost projevuje únavu zhoršuje. Důležité je také dbát na **vhodné podmínky v učebnách**. Místnosti by neměly být přetápěné a měly by být pravidelně větrané (pravidelné krátké větrání realizujeme i v zimních měsících). Důležitá je také kvalita osvětlení (zářivky neblíkají apod.).

### **Pravidelně zařazujeme krátká relaxační cvičení.**

Působení relaxačních technik spočívá v uvolnění fyzického napětí a regulaci rytmu dýchání, jejichž prostřednictvím je dosaženo uvolnění psychického. Psychické napětí způsobuje zpomalení duševních procesů (zejm. pozornosti, paměti a myšlení) a zvyšuje únavu. Součástí relaxačních technik bývá také cílené navozování představ napomáhajících zklidnění.

Jednou z možností je např. využití metody opakovaného hraní (Rejoue) (viz Metodické a informační zdroje – Nadeau, 2011). Rejoue pomáhá dětem relaxovat pomocí krátkých her. Využívá se k tomu, aby se žáci zklidnili, nebo naopak uvolnili po nějaké pohybové činnosti nebo námaze, aby tak byl usnadněn přechod k jinému zaměstnání. Každá hra má trvat 3 až 7 minut.

### **Příklady cvičení používaných v metodice opakovaného hraní:**

**Sevření – uvolnění:** Tato technika spočívá v tom, že na několik vteřin sevřeme sval, nebo častěji svalovou skupinu, a pak sevření postupně uvolňujeme. Maximální sevření nám umožní plně procítit následné uvolnění příslušné svalové skupiny. Tato technika je uplatňována v Jacobsonově metodě.

**Kývání:** Technika kývání napodobuje pohyb kyvadla nebo houpačky. Jedná se o provádění opakovaného pohybu dopředu – dozadu nebo vpravo – vlevo. Uvolňovaná část těla (například paže, noha, hlava, horní polovina těla) musí být uvolněná, ochablá a klátivá.

**Protážení – uvolnění:** Při této technice postupně protahujeme některou část těla. Snažíme se ji přitom natáhnout co možná nejdále. V této pozici setrváme několik vteřin a potom příslušnou část těla pomalu uvolňujeme. Je důležité uvolňovat se pomalu, postupně, klouzavým pohybem, nikoliv naráz. Potom protaženou částí těla jemně pohupujeme.

**Ochabnutí:** Zde se využívá působení tíže na naše tělo. Nejprve určitou část těla zvedneme a pak ji necháme volně, klouzavým pohybem (bez nárazu) spadnout. Poté necháme tuto část těla několik vteřin odpočinout. Celý pohyb dvakrát až třikrát zopakujeme.

**Protřepání:** Opakovaně více či méně silně protřepáváme část nebo části těla.

**Znehybnění:** Tato technika spočívá v zaujetí polohy, v níž přestaneme vykonávat jakékoliv pohyby.

V rámci psychohygieny žáků lze také využít klasických relaxačních cvičení (Jacobsonova metoda, u starších žáků Schulzův autogenní trénink) a cviků jógy. Pracovník, který bude tyto metody žáky učit, by však měl být proškolen v jejich používání.

Velmi důležitá jsou též **dechová cvičení**, která snižují nervovou dráždivost organismu a pozitivně ovlivňují zvýšenou emoční reaktivitu žáků. Vedou k uvědomění si procesu dýchání, jejich základní mechanismus spočívá v aktivizujícím nádechu a tlumícím, uvolňujícím výdechu.

Praktické návody k využívání relaxačních technik a dechových cvičení – viz Žáčková, Jucovičová, 2008.

Opatření týkající se celé třídy realizuje třídní učitel ve spolupráci s ostatními vyučujícími v dané třídě. Individuální opatření realizuje zaškolený pedagogický pracovník, speciální pedagog nebo psycholog.

Pokud žák pravidelně vykazuje zvýšené známky únavy (polehává na lavici, usíná ve výuce, je apatický), **kteří mají zjevný negativní vliv na jeho školní úspěšnost**, je nezbytné co nejdříve situaci řešit rozhovorem s rodiči žáka. Rodičům popíšeme projevy žáka, vliv únavy na jeho školní práci, vyjádříme obavu o jeho zdraví i školní úspěšnost a požádáme rodiče, aby zvážili možné příčiny zvýšené únavy žáka. V komunikaci s rodiči projevujeme upřímný zájem o žáka, nevynášíme soudy ani naše předpoklady o příčinách stavu žáka (příčinou nemusí být vždy jen nedostatek spánku z důvodu dlouhého ponocování, ale také např. onemocnění). Pokud se rodiče ani po opakované výzvě k setkání nedostaví nebo **závažné** projevy únavy u žáka přetrvávají i po jednání s rodiči (případně se dokonce zhoršují), další postup bezodkladně konzultujeme s odborným pracovištěm, které se zabývá problematikou sociálně-právní ochrany dětí (viz Metodika ke Katalogu).

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Žáky učíme jednotlivé relaxační techniky postupně, nejprve zařazujeme kratší jednodušší cvičení.
- Přiměřeně věku žáky předem seznámíme s účinky a cílem relaxačních cvičení.
- Cvičení zařazujeme pokud možno pravidelně.
- Je nezbytné znát zdravotní stav žáků (žáci se záchvatovitým onemocněním by některá relaxační a dechová cvičení vůbec neměli dělat – např. rytmickou relaxaci).
- Závažné projevy únavy žáka nepřehlízíme, situaci se snažíme řešit.
- V komunikaci s rodiči projevujeme zájem o žáka a věcně popisujeme jeho projevy, nevynášíme soudy ani nemoralizujeme.



## RIZIKA

- Nesprávná aplikace použité relaxační techniky (neznalost, nedostatečné proškolení).
- Pozor na používání imaginace (představ), mohou spustit procesy, se kterými učitel nebude umět pracovat ani je interpretovat.



## PŘÍKLAD APLIKACE

Robert je žákem 8. třídy, od počátku školní docházky má potíže s výkyvy ve školní výkonnosti. Během výuky má potíže déle se soustředit, střídají se u něj fáze nadměrné aktivity a pasivity s výrazným útlumem. Robert pochází z velké rodiny, má 5 sourozenců, společně žijí v sociálně vyloučené lokalitě. Rodiče jsou oba nezaměstnaní.

Na doporučení školní psycholožky navštívili rodiče s Robertem neurologa, který diagnostikoval poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Robert se vzdělává dále ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Dochází pravidelně na terapii ke školní psycholožce, kde se soustředí na uvolňování psychofyzického napětí prostřednictvím relaxačních a dechových cvičení. Ve třídě má ve fázích velkého útlumu možnost si odpočinout na vyhrazeném místě (sedacím vaku).

Učitelé zahrnují do výuky relaxační cvičení – především při odpoledním vyučování, kdy už jsou žáci více unavení. Relaxační hry pro celou třídu jsou pravidelnou součástí dramatické výchovy (ve třídě se vzdělávají další 2 žáci s ADHD). Problematické jsou z hlediska pozornosti pro Roberta také dvouhodinové bloky, kdy má pro něj učitel připraveno více kratších úkolů a během výuky si může Robert individuálně pod dohledem učitele nebo asistenta pedagoga odpočinout, přičemž využívá jednoduchých relaxačních cvičení (popsaných výše).

Robert je ve škole spokojený, učitelé zohledňují jeho vzdělávací potřeby a díky sníženému počtu žáků se mohou Robertovi individuálně věnovat a motivovat ho k dosahování lepších výkonů. Za poslední rok se zlepšil Robertův prospěch a chce se hlásit na střední školu.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Dodržování správné dynamiky úkolů v hodinách; rozšíření nabídky možností relaxace o přestávkách. Zařazování relaxačních her a výcviku relaxačních postupů do výuky.



## STUPEŇ 2, 3

Uplatňujeme i opatření uvedená ve stupni 1. U žáků se zvýšenou aktivitou, emoční reaktivitou či unavitelností jsou relaxační cvičení realizována proškoleným pracovníkem v rámci individuální (případně též skupinové) práce s žákem nad rámec běžné výuky v rozsahu stanoveném v doporučení školského poradenského zařízení.



### METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. 2. vyd. Praha: D + H, 2007. 127 s. ISBN 978-809-0386-914.
2. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada, 2010. 238 s. ISBN 978-802-4726-977.
3. RIEFOVÁ, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. 251 s. ISBN 978-807-3677-282.
4. NADEAU, M. *Relaxační hry s dětmi: pro děti od 4 do 10 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-807-3678-968.
5. ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. 7. vyd. (aktualiz., rozš.). Praha: D + H, 2007. ISBN 978-809-0386-907.
6. ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Relaxace nejen pro děti s ADHD: máte neklidné, nesoustředěné dítě?*. 4. vyd. Praha: D + H, 2008. ISBN 978-809-0386-983.

## 2.8.2 PODPORA KONCENTRACE POZORNOSTI

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD  
A FOREM PRÁCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má sníženou schopnost koncentrace pozornosti.
- Žák projevuje výkyvy pracovního tempa.
- U žáka se projevují obtíže se zapamatováním a interpretací učební látky.
- Žák ve školní práci nevyvíjí dostatečné volní úsilí.
- Žák má obtíže s dokončováním činností.
- Žák vykazuje nízkou úroveň sebeovládání a sebekontroly.
- U žáka se projevuje zvýšená aktivita.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Jedná se o soubor postupů, které můžeme rozdělit na opatření aplikovaná v práci s celou třídou a na ta, která se aplikují v individuální práci s žákem. Podpora koncentrace spočívá ve vhodné **úpravě pracovního prostředí a volbě pracovního místa pro žáka** – viz 1.4 Úprava zasedacího pořádku a 1.2 Další pracovní místo pro žáka (ve třídě i mimo třídu); ve **strukturaci činností** – viz 1.1.3 Úprava časového uspořádání výuky; v **podpoře motivace žáků** – viz 2.7 Podpora motivace žáka a **nácviku koncentrace pozornosti**.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Zlepšuje schopnost koncentrace pozornosti.
- Pozitivně ovlivňuje myšlení a paměť.
- Zvyšuje úspěšnost žáka ve školní práci.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

**Pracovní místo žáka:** Pro žáka se sníženou schopností koncentrace pozornosti volíme pracovní místo v blízkosti učitele, dále od oken i dveří (v případě sálového uspořádání např. první lavice v druhé řadě od okna). V bezprostředním okolí žáka a také ve směru pohledu k tabuli minimalizujeme podněty, které by mohly odvádět žákovu pozornost (týká se i věcí umístěných na pracovním stole žáka – dbáme na to, aby žák měl na lavici jen to, co v danou chvíli potřebuje). Někdy může být vhodnější volbou, pokud žák sedí v lavici sám (v těchto případech zařazujeme dostatek skupinových činností, aby se žák necítil vyčleněný z kolektivu). Je vhodné, pokud s žákem v lavici sedí žák s dobrými

vzdělávacími výsledky a klidnější přátelskou povahou. Žáci s deficitem pozornosti by neměli společně sedět v jedné lavici.

**Strukturace činností:** Ve výuce přistupujeme k častějšímu střídání činností. Vhodné je střídat činnosti vyžadující klidnou soustředěnou práci (poslech výkladu, psaní do sešitu) s aktivizujícími činnostmi (prací s pomůckami, skupinovou činností, prací na interaktivní tabuli apod.) a také s krátkými relaxačními cvičeními – viz 2.8.1 Prevence únavy. Žákovi umožníme také častější střídání pracovní polohy (umožníme mu si stoupnout nebo kleknout na židli, pobyt v relaxační části třídy, je-li zřízena, apod.). Zařazujeme také činnosti spojené s pohybem. Objem práce (např. rozsah textu, který má žák přečíst, počet příkladů, které má vypočítat, apod.) přizpůsobujeme času, po který se žák dokáže na danou činnost soustředit. Řídíme se heslem „raději méně, ale kvalitně“. Žáka podporujeme v dokončování činnosti (či alespoň jejího úseku, např. ze čtyř příkladů spočítá dva, výpočet příkladu ale dokončí, práci neukončí uprostřed výpočtu). Následně žákovi nabídneme na pozornost méně náročnou činnost.

Pokyny k činnosti žákovi raději několikrát v klidu zopakujeme, ujistíme se, že rozumí tomu, co má dělat. Složitější instrukce sdělujeme v jednotlivých krocích. Žáka vedeme k tomu, aby se postupně sám naučil složitější postupy rozfázovat na jednotlivé kroky – viz 3.5.8 Rozvoj exekutivních funkcí.

Při zadávání domácích úkolů a pokynů k domácí přípravě (týká se i záznamů toho, co si má žák na další hodinu přinést) se osvědčuje zavedení samostatného sešitu, u mladších žáků raději úkoly a pokyny k domácí přípravě zapisujeme sami. Starší žáky vedeme k tomu, aby zápis dělali sami. Zápis následně společně zkontrolujeme. Systém kontroly je zároveň třeba domluvit i s rodiči.

**Nácvik koncentrace pozornosti:** V rámci individuální práce s žákem zařazujeme aktivity, kterými se snažíme podpořit žákovu schopnost soustředěné pozornosti na vykonávanou činnost. K tomuto účelu lze využít pracovní listy (viz Metodické zdroje), komplexní programy pro žáky s poruchami pozornosti (např. HYPO, KUPOZ) či metodu EEG biofeedbacku.

Opatření týkající se celé třídy realizuje třídní učitel ve spolupráci s ostatními vyučujícími v dané třídě. Individuální opatření realizuje zaškolený pedagogický pracovník, speciální pedagog nebo psycholog.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Žáka oceňujeme za chvíle, kdy se mu daří udržet pozornost.
- Systematicky podporujeme pozitivní klima třídy, ve kterém se žák cítí být přijímán.
- Před zahájením aktivit zaměřených na nácvik pozornosti by žák měl být odpočatý.



## RIZIKA

- Zvýšené nároky na přípravu a pozornost učitele.



## PŘÍKLAD APLIKACE

Učitelka nastoupila do 3. třídy, kde byli dva žáci s poruchou pozornosti. Žáci v předcházejícím školním roce seděli společně v jedné lavici (jednalo se o druhou lavici u okna). Žáci se jen velmi obtížně zapojovali do výuky, rušili se navzájem a rušili i své spolužáky. Učitelka se rozhodla sestavit zasedací pořádek tak, aby oba chlapci seděli v prvních lavicích s klidnějšími spolužáky. V přední části učebny (zejména v okolí tabule) omezila výzdobu. Část třídy, kde byl umístěn koberec, vybavila sedacími polštáři, hračkami k odreagování, knihami, komiksy i hrami rozvíjejícími percepční schopnosti (Logico, Dobble apod.). Důsledně dbala na to, aby žáci měli na lavici jen to, co v danou dobu potřebovali. Toto pravidlo zavedla u všech žáků třídy. V rámci skupinových aktivit byl každý z žáků s poruchou pozornosti v jiné skupině. Do výuky pravidelně zařazovala krátké relaxační hry. Rozsah činností a úkolů individuálně přizpůsobovala aktuálním možnostem obou žáků. Se všemi žáky třídy dohodla pravidla využívání relaxační části třídy v době výuky, kdy ostatní žáci ještě pracují. Pokud žáci s poruchou pozornosti ukončili práci dříve než ostatní spolužáci, učitelka jim zadala alternativní činnost buď v lavici, nebo v relaxační části třídy. Ukázalo se, že je lepší, pokud tito žáci nebyli v relaxační části třídy společně (pravidelně se střídali). V rámci třídnických hodin zařazovala aktivity zaměřené na posílení soudržnosti třídního kolektivu a konstruktivní řešení konfliktů. Díky uvedeným opatřením se zlepšilo zapojení obou žáků ve výuce i v kolektivu.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Volba vhodného pracovního místa žáka; vyvážené střídání činností v rámci výuky/výchovné činnosti ve třídě včetně pravidelného zařazování relaxačních cvičení; umožnění individuální práce žáka v rámci výuky (úprava rozsahu zadané činnosti, umožnění relaxační činnosti v době, kdy ostatní žáci soustředěně samostatně pracují, apod.); umožnění změny pracovní polohy či smysluplného pohybu (rozdání pomůcek apod.). Rozšíření nabídky možností relaxace o přestávkách.

## STUPEŇ 2

Realizujeme činnosti uvedené ve stupni 1. Individuální (případně též skupinová) práce s žákem nad rámec běžné výuky/výchovné činnosti zaměřená na nácvik pozornosti a rozvoj exekutivních funkcí v rozsahu stanoveném školským poradenským zařízením.

## STUPEŇ 3

Individuální práce s žákem nad rámec běžné výuky/výchovné činnosti zaměřená na nácvik pozornosti a rozvoj exekutivních funkcí v rozsahu stanoveném školským poradenským zařízením.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele*. 2. vyd. Praha: D + H, 2007. 127 s. ISBN 978-809-0386-914.
2. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada, 2010. 238 s. ISBN 978-802-4726-977.
3. MICHALOVÁ, Z. *Pozornost: cvičení na posilování koncentrace pozornosti*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-731-1026-1.
4. RIEFOVÁ, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. 251 s. ISBN 978-807-3677-282.
5. REZKOVÁ, V.; ZELINKOVÁ, O.; TUMPACHOVÁ, L. *Koncentrace pozornosti, soubor pracovních listů*. Praha: PPPP, s. r. o., 2013.
6. ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Relaxace nejen pro děti s ADHD: máte neklidné, nesoustředěné dítě?*. 4. vyd. Praha: D + H, 2008. ISBN 978-809-0386-983.
7. [http://www.odyssea.cz/soubory/c\\_lekce/1\\_1.pdf](http://www.odyssea.cz/soubory/c_lekce/1_1.pdf).
8. <http://majinato.cz/8-trenink-soustredeni-a-pozornosti.php>.

## 2.9 PRAVIDELNÁ KONTROLA POCHOPENÍ OSVOJOVANÉHO UČIVA

Oblast podpory: **MODIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD A FOREM PRÁCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku.
- Žák má obtíže ve zpracovávání informací.
- U žáka se projevují obtíže se zapamatováním a interpretací učební látky.
- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- Žák má sníženou schopnost koncentrace pozornosti.



### POPIS OPATŘENÍ

Opatření spočívá v pravidelné průběžné kontrole míry pochopení probíraného učiva. Učitel střídá metody efektivní pro celou žákovskou skupinu s individuálním dotazováním jednotlivých žáků. Opatření pomáhá eliminovat chyby vyplývající z neporozumění probírané látky, nezachycení důležitých informací či jejich chybného záznamu.

ČEMU POMÁHÁ

- Zlepšuje porozumění probíranému učivu, zadání úloh, instrukcím v textu apod.
- Zvyšuje motivaci k učení.
- Podporuje rozvoj autoevaluace procesu učení žákem.
- Poskytuje učiteli informaci o efektivitě používaných metod zprostředkování učiva, srozumitelnosti instrukcí apod.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

K průběžnému ověřování pochopení učiva u celé skupiny se osvědčily smazávací destičky s fixy. V rámci prezentace nového učiva (ať již formou výkladu, demonstrace, práce ve skupině, nebo studiem textů) obsah rozdělíme na menší tematické celky, ke kterým si připravíme krátké, ne příliš složité kontrolní otázky ověřující zapamatování a porozumění podstatným informacím z učiva. Vhodné jsou např. varianty výpovědí *a, b, c*, z nichž jedna je správně, nebo naopak špatně; jedna výpověď, kdy se žáci musejí rozhodnout, zda s ní souhlasí, nebo nesouhlasí apod. Po ukončení probírání dané části látky žákům otázky ukážeme/sdělíme a jejich úkolem je na destičku napsat variantu správné odpovědi (např. *a, b, c; S* – jako souhlasím, *N* – jako nesouhlasím apod.). Domluveným pokynem (*Ted!*) žáky vyzveme, aby **všichni najednou** ukázali destičky. K ověřování můžeme využívat i kartičky

s příslušnými odpověďmi nebo třeba pohyby rukou („Zavřete oči, kdo souhlasíte s tím, co říkám, zvedněte ruku.“). Příležitostně je vhodné zařadit i pohyb po třídě („Kdo souhlasí, jde k oknu, kdo nesouhlasí, jde ke dveřím.“). Tento způsob je vhodný zejména tehdy, jsou-li ve třídě žáci s hyperaktivitou nebo kinestetickým stylem učení. Otázek můžeme postupně klást více, optimálně 2 až 3. Máme tak okamžitý přehled o tom, zda žáci probrané látce rozumějí. Vidíme-li, že je některý z žáků nejistý, opisuje od spolužáků apod., cíleně mu můžeme položit doplňující otázku. Pokud je více žáků, jejichž odpověď je špatně, vrátíme se k dané části učiva a znovu ji žákům vysvětlíme, resp. zprostředkujeme s využitím názorných pomůcek, demonstrace postupu apod. Udržujeme si tak přehled o tom, jak žáci chápou jednotlivé části probírané látky, a je jednodušší odhalit, jaká konkrétní část učiva jim dělala obtíže. Té se můžeme věnovat intenzivněji či použít jinou, efektivnější formu zprostředkování učiva. Průběžné ověřování musíme s žáky nacvičit. Opakovaně je ujišťujeme, že informace neslouží k hodnocení známkou, ale k tomu, abychom si společně ověřili, jak probrané látce rozumíme, než postoupíme dál. Povzbuzujeme je, aby se nebáli toho, že nevědí správnou odpověď, cvičení je od toho, abychom to zjistili včas a ne až u zkoušení nebo testu. Žákům můžeme také říci, že i my učitelé potřebujeme zpětnou vazbu – vědět, „jestli učíme dobře“ (jestli metody, které používáme, jsou efektivní a žákům v učení pomáhají). Obecně žáky vedeme k tomu, aby se nebáli zeptat, když něčemu nerozumějí.

Při individuální kontrole u jednotlivých žáků používáme spíše otevřené otázky (*Proč? Jak?*). Otázky typu *Chápeš, co říkám? Rozumíš tomu?* nejsou příliš vhodné, protože neposkytují potřebné informace o tom, co konkrétně potřebuje žák doplnit či vysvětlit. Také průběžně pozorujeme reakce žáka. Zvýšenou pozornost věnujeme žákům, kteří mají celkové obtíže s porozuměním informacím a jejich aplikací (zejména žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka). U těchto žáků průběžně ověřujeme nejen pochopení učiva, ale i pochopení otázek, psaných zadání úkolů, pokynů v učebnici apod. Cíleně s nimi nacvičujeme správné postupy řešení složitějších úloh – viz 3.5.8 Rozvoj exekutivních funkcí. Vždy se snažíme potřebnou informaci pokud možno bezprostředně doplnit, vysvětlit, zjednodušit nebo jinak přizpůsobit individuálním vzdělávacím potřebám daného žáka.

U žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve fázi zprostředkování učiva využíváme obrázky, fotografie, schémata, myšlenkové mapy – prostředky umožňující vizualizaci klíčových informací. Ty využíváme jako podporu i při ověřování porozumění. Žákům poskytujeme soupis klíčových pojmů a definicí těchto pojmů (formulovaných výstižně a stručně s využitím méně složitých slov). Vhodné vytváření „slovníků“ klíčových pojmů v dané látce – tabulky s obrázkem pojmu, volným okénkem pro zápis pojmu v mateřském jazyce žáka, pojmem v češtině a krátkou výstižnou definicí. Více informací – viz 2.1.2 Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Kontrolu osvojování učiva zařazujeme pravidelně.
- Velkou pozornost věnujeme podpoře bezpečného klimatu ve třídě, ve kterém se žáci nebudou bát odhalit, že něčemu nerozumějí.



### RIZIKA


- Nedostatečné vymezení času na skupinovou i individuální kontrolu pochopení učiva.
- Nevhodně zvolené otázky k ověření porozumění (např. příliš složité či obtížné).
- Rychlé tempo výuky neumožňující individuální kontrolu porozumění, doplnění informací či jinou formu zprostředkování látky, které žáci nerozumějí.
- Nízká míra pocitu bezpečí ve třídě (obavy z posměchu spolužáků).



### PŘÍKLAD APLIKACE

*Do třídy na druhém stupni základní školy nastoupili dva žáci z Mongolska. Učitel fyziky zařadil do prezentace učiva více vizuálních podnětů, v jednotlivých tématech učební látky si definoval klíčové pojmy, přiřadil k nim vhodné obrázky či schémata a vytvořil jednoduché definice. Žákům vytvářel tabulky se slovníkem k danému tématu (ukázka zaznamenání jednoho pojmu je uvedena níže). Nově prezentované učivo si rozdělil do menších tematických celků a po ukončení prezentace každého celku ověřoval pochopení probírané látky u celé třídy zařazením dvou až tří otázek, na které žáci odpovídali prostřednictvím smazávacích destiček. Měl tak okamžitý přehled o tom, zda žáci prezentovanému učivu rozumějí. Společně s ostatními učiteli vytvořili seznam nejčastěji používaných pokynů v češtině a s využitím služeb tlumočnicka (které zprostředkovalo Krajské centrum na podporu integrace cizinců) i v mongolštině, doplněných o piktogramy, které žákům předali. Při zadávání pokynů všichni používali společně s instrukcí domluvené piktogramy, takže si žáci snadno mohli dohledat konkrétní pokyn ve svém přehledu. To jim v počátcích výrazně pomáhalo při orientaci v tom, co mají dělat.*

Obrázek pojmu Pojem v češtině Jednoduchá definice pojmu

	Zde žák doplní pojem ve svém mateřském jazyce.	Teplota	Informuje o tom, co je horké nebo studené.
---	--	---------	--





## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### MŠ

Ověřujeme pochopení zadaných pokynů. Pro instrukce používáme vizuální doprovod – obrázek, piktogram, konkrétní věc reprezentující požadovanou činnost. Složitější instrukce fázujeme do jednotlivých kroků, ověřujeme pochopení každého z nich. Při zprostředkování nových informací využíváme všech smyslů (zrak, sluch, hmat, tam, kde je to vhodné, i chuť a čich). Trénujeme program dne. Vysvětlujeme, co má dítě dělat, když dostane nějaký pokyn.

#### ZŠ, SŠ

V tomto stupni průběžně zařazujeme výše popsané metody ověřování pochopení zprostředkovávaného učiva u celé třídy i jednotlivých žáků. U žáků s obtížemi ve zpracování informací ověřujeme pochopení instrukcí individuální dotazováním (*Co máš udělat? Jak máš postupovat? Čím začneš? Jaké informace máš vyhledat?* apod.).

### STUPEŇ 2

#### ZŠ, SŠ

V tomto stupni realizujeme vše co ve stupni 1. U žáků s mírnějšími deficity ve znalosti vyučovacího jazyka (např. u žáků cizinců po uplynutí adaptační fáze spojené především s intenzivním osvojováním češtiny) stále zvýšeně využíváme vizualizaci učiva, vymezení klíčových pojmů a definic. Mladším žákům pomáháme s vytvářením slovníčku pojmů. Starší žáky postupně vedeme k samostatnému vytváření slovníčku pojmů, který pravidelně kontrolujeme.

### STUPEŇ 3

V tomto stupni realizujeme vše co ve stupni 1 a 2. U žáků s minimální znalostí vyučovacího jazyka v maximální možné míře využíváme vizualizaci učiva (symboly, obrázky, fotografie, myšlenkové mapy, schémata, reálné objekty, simulace apod.). Ve spolupráci s tlumočnickem vytvoříme přehled instrukcí v českém a mateřském jazyce žáka, které doplníme o piktogramy. Využíváme je do té doby, než je žák schopen plnit instrukce bez této opory. Pro žáka v jednotlivých tématech výuky vytváříme slovníky (viz ukázka v příkladu aplikace v praxi). V rámci témat definujeme klíčové pojmy, pro které připravíme vizuální

zobrazení (obrázek, fotografie atd.). Velkou pozornost věnujeme definicím pojmů – měly by být jednoduché (zpočátku klidně triviální), ale výstižné. U žáků v této fázi požadujeme pouze úplný základ, cíle stanovujeme především na úrovni zapamatování.



## **METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA**

1. <http://www.meta-os.cz/>.
2. <http://www.inkluzivniskola.cz/>.

## 4.3 OBLAST PODPORY Č. 3: INTERVENCE

### 3.1 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

Oblast podpory: **INTERVENCE**

#### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Komunikace mezi školou a rodiči žáků není dostatečná.
- Mezi rodinou žáka a školou jsou komunikační bariéry dané např. odlišností kulturního či náboženského prostředí.
- Není jasně vymezena role rodičů žáků v životě školy.
- Žák a/nebo rodiče žáka nehovoří česky.
- Žák pochází z nedostatečně podnětného či dysfunkčního rodinného prostředí.
- U žáka se projevuje rizikové chování (záškoláctví, šikana, zneužívání návykových látek, gambling, poruchy příjmu potravy, vandalismus, krádeže, projevy xenofobie a agrese).
- Žák prožívá opakovaný školní neúspěch v oblasti vzdělávání i sociálních kontaktů s žáky nebo učiteli.
- Žák se syndromem CAN (syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte).
- Déletrvající neřešený konflikt mezi pedagogy a žáky.
- Zvláštní krizové situace (živelní události, havárie, závažné onemocnění, úraz, úmrtí).



#### POPIS OPATŘENÍ

##### V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření je zaměřeno na možnosti řešení nedostatečné spolupráce, resp. selhávající komunikace mezi školou a rodinou žáka. Jsou v něm popsány i vhodné způsoby zvládnutí krizových situací, které mají vliv na osobnostní vývoj žáka, jeho tělesné a psychické zdraví i jeho postoje ke vzdělání a které mohou působit na celou vztahovou síť uvnitř školní třídy a v závažnějších případech i na klima školy.

##### ČEMU POMÁHÁ

Opatření přispívá k vytvoření atmosféry, která podporuje důvěru mezi pedagogy a rodiči žáků. Pomáhá vytvářet vhodné podmínky pro komunikaci a spolupráci mezi školou a rodinou na formální i neformální úrovni. Podporuje setkávání zákonných zástupců a zaměstnanců školy (včetně vedení) a zvyšuje kompetence rodičů pro spolupráci se školou. Aplikace opatření může pomoci škole stát se komunitním centrem a podporovat rozvoj občanské společnosti a pospolitosti v dané oblasti – zapojovat žáky do života komunity

a zároveň nabízet spolupráci a místo pro setkávání občanů. Opatření také napomáhá efektivnímu řešení krizových situací.

Opatření je rozděleno na:

3.1.1 Zahájení spolupráce rodiny a školy

3.1.2 Průběžná spolupráce rodiny a školy

### 3.1.1 ZAHÁJENÍ SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

Oblast podpory: **INTERVENCE**

#### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Komunikace mezi školou a rodiči žáků není dostatečná.
- Mezi rodinou žáka a školou jsou komunikační bariéry dané např. odlišností kulturního či náboženského prostředí.
- Není jasně vymezena role rodičů žáků v životě školy.
- Žák a/nebo rodiče žáka nehovoří česky.
- Žák pochází z nedostatečně podnětného či dysfunkčního rodinného prostředí.



#### POPIS OPATŘENÍ

##### V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření je zaměřeno na vytvoření mechanismu, který umožní včasné odhalení a efektivní řešení problémů ve spolupráci školy a rodiny. Jedná se o soubor metodik a postupů, které škola může aplikovat v závislosti na charakteru a obtížnosti řešeného problému. Cílem je nastavit systém komunikace a spolupráce s rodinou tak, aby se vytvořilo příznivé prostředí, ve kterém se obě strany, tedy jak škola, tak rodič a případně další přizvaní partneři cítí bezpečně, ale zároveň jsou si vědomi své role a zodpovědnosti za hledání a nalézání řešení, které bude v nejlepším zájmu žáka.

##### ČEMU POMÁHÁ

- Vytvoření atmosféry, která podporuje důvěru mezi pedagogy a rodiči.
- Efektivní komunikaci a spolupráci mezi školou a rodiči žáka.



#### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Škola také může rodičům poskytnout zázemí pro jejich další vzdělávání či profesní rozvoj, stejně jako umožnit sdružování a setkávání rodičů. Styl práce a komunikace, které škola vůči rodiči aplikuje, určují zásadním způsobem i možnosti jeho budoucí spolupráce se školou. Mnohdy si neuvědomujeme, že informace nejsou dostatečně využívány kvůli špatnému umístění zdroje. Platforma komunikace a spolupráce školy s rodiči by měla zahrnovat formální i neformální setkávání rodičů a zaměstnanců školy (včetně vedení), funkční a pravidelně využívané obousměrné informační kanály a také postupy na zvyšování kompetencí rodičů pro spolupráci se školou.

V první řadě musí mít škola jasně definováno, co všechno by o sobě měla dát rodiči vědět, aby měl adekvátní informace o tom, co se ve výuce a v životě školy děje. Základní složkou tohoto systému jsou tzv. „příručky pro rodiče“, které jim mají umožnit lépe proniknout do tajů učení, předestřít záměry školy a pochopit roli, která od nich bude v souvislosti se vzděláváním jejich dětí vyžadována. Tyto informační příručky, rozdávané všem rodičům po nástupu jejich dítěte do školy, začínají úvodním slovem ředitele, který vysvětlí důležitost tohoto dokumentu a zároveň přímo vyzývá rodiče k zapojení do dění ve škole. Na poslední straně pak rodič na speciálním listu („formuláři“) svým podpisem, příp. i podpisem svého dítěte potvrdí, že příručku důkladně prostudoval a rozumí všem požadavkům, pravidlům a zásadám potřebným pro úspěšné fungování školy. Tento formulář musí být škole doručen vyplněný do čtyř týdnů po nástupu dítěte do školy.

Rodič může mít kvůli jazykové bariéře problém s porozuměním textu. V závislosti na četnosti výskytu dětí z jiného jazykového prostředí, než je vyučovací jazyk školy, může škola příručky vypracovat v několika jazykových mutacích, případně využít služeb tlumočnicka při prvním setkání s rodiči žáka s odlišným mateřským jazykem.

Příručka rodiče seznamuje se vzdělávací filozofií školy a jejími vzdělávacími a výchovnými cíli, popisuje organizační členění školy s jasně definovanými úkoly jednotlivých složek (s čím se obracet na ředitele, jak se zapojit do aktivit sdružení rodičů atd.). Jsou zde popsána všechna pravidla a předpisy, včetně návodu, jak řešit krizové situace, stejně jako pravidla pro telefonní kontakt se školou. Nejpodstatnější část dokumentu tvoří důkladný, ale čitelně zpracovaný popis vzdělávacího programu na jednotlivých stupních školy, včetně používaných metod výuky, kritérií hodnocení a pravidel pro zadávání a zpracovávání domácích úkolů. Informace uvedené v příručce škola také zveřejní na svých webových stránkách.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

Rodič musí být přátelsky oslovován již při vstupu do školní budovy. Vztah mezi školou a jejím rodičem je totiž třeba začít budovat hned od první chvíle, kdy jeho dítě vstoupí do školy.

Je nutné vědět, jaké zdroje informací uživatelé (žáci, rodiče, absolventi, veřejnost aj.) využívají a tyto zdroje používat pro předávání informací. Je ovšem možné u určitých skupin vytvořit návyk na používání určitých zdrojů informací, což ovšem nutně bude možné až po jisté době, kterou je dobré si určit, a opět zvolit vhodnou strategii. Mnoho škol zvolilo cestu vzdělávání rodičů v oblasti počítačové gramotnosti a následně pak mohou efektivním způsobem využívat jako komunikační nástroj internet.

Je ovšem důležité si uvědomit, že řada rodičů nebude schopná být ve spojení se školou přes techniku (mobil, internet) a je potřeba nabízet i tradiční možnosti kontaktu – osobní návštěvy. Proto je potřeba, aby každý pedagogický pracovník školy informoval rodiče o svých konzultačních hodinách a možnostech návštěv.



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Speciální škola musela díky vstupu do projektu *Ověřování Standardů kvality komunitních škol* zrealizovat dvě komunitní setkání, na kterých proběhlo hodnocení školy v 9 oblastech. Těchto setkání se zúčastnili i zástupci rodičů. Nečekanou přidanou hodnotou pro školu bylo, že najednou získala zpětnou vazbu. Jak říká koordinátorka z této školy: „My se vždy snažili dělat aktivity pro rodiče, snažili jsme se je zapojovat do života školy, zvali je na společné akce, na rukodělné dílny – a odezva téměř žádná, což nás mrzelo a s prominutím jsme si říkali, že se snažíme a rodiče nic. Na komunitním setkání jsme najednou viděli pohled rodičů – hlavní roli hrála doba pořádání akcí!“ S rodiči-zástupci se škola domluvila na zpracování dotazníku, ve kterém se vyjádřili, oč by měli z nabídky školy zájem (keramická dílna, vánoční, velikonoční aranžování, společné sportovní akce), uvedli dny a hodiny, ve kterých by byli schopni se aktivit zúčastnit. Také se vyjádřili k tomu, co mohou oni sami škole nabídnout.*

*Jiný příklad ze ZŠ a MŠ ukazuje, jakým způsobem můžeme informace od rodičů zjišťovat. Díky dlouholetému úsilí o přeměnu školy na centrum obce zjišťují na této škole názory rodičů těmito způsoby:*

- pomocí papírových dotazníků;
- anketami na webových stránkách školy;
- oddělenými, moderovanými setkáními jednotlivých skupin (žáci, pracovníci školy, rodiče, veřejnost...) nebo jejich zástupců;
- využitím služeb externích poradců a hodnotitelů;
- na společném setkání zástupců všech skupin;
- kombinací výše zmiňovaných způsobů.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Škola má vytvořenu příručku pro rodiče, která podává základní informace o možnostech komunikace se školou a vyhledání případné podpory pro řešení jejich problémů či potřeb spojených s výukou jejich dětí. Informace jsou také zveřejněny na webových stránkách školy. Jsou vyhrazeny hodiny, ve kterých mohou rodiče pracovníkům školy sdělit své potřeby, pro které je pak příslušnými pracovníky pověřenými vedením školy hledáno adekvátní řešení. Jsou realizována individuální i skupinová setkání rodičů, která mají

definován svůj cíl, nicméně konají se nepravidelně a v případě potřeby. Tyto činnosti koordinuje výchovný poradce či sociální pedagog (je-li přítomen).

## STUPEŇ 2

Příručka pro rodiče je dostupná v několika jazykových mutacích, které odpovídají frekvenci vstupu dětí z jiného jazykového prostředí. Škola pořádá pravidelná setkání s rodiči, a to jak na úrovni třídy, tak i celé školy. V pravidelných intervalech je realizováno mapování potřeb a názorů rodičů ve formě dotazníků, které jsou dostupné ve více jazykových mutacích, které odpovídají frekvenci vstupu dětí z jiného jazykového prostředí. Škola má navázanu spolupráci s organizacemi reprezentujícími zájmy národnostních či jazykových minorit, ze kterých přicházejí žáci školy.



### METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. PEKÁRKOVÁ, S.; VOŽECHOVÁ J. et al. *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ?* [online] 2013, poslední revize 2013-04-30 [cit. 2014-07-28]. Dostupné z: <http://www.majinato.cz/index.php>.



## 3.1.2 PRŮBĚŽNÁ SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

Oblast podpory: **INTERVENCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Komunikace mezi školou a rodiči žáků není dostatečná.
- Mezi rodinou žáka a školou jsou komunikační bariéry dané např. odlišností kulturního či náboženského prostředí.
- Není jasně vymezena role rodičů žáků v životě školy.
- Žák a/nebo rodiče žáka nehovoří česky.
- Žák pochází z nedostatečně podnětného či dysfunkčního rodinného prostředí.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření zaměřená na spolupráci se zákonnými zástupci (nejčastěji rodiči) se snaží eliminovat překážky a rizika, které vyplývají z charakteru sociálního znevýhodnění. Rodiny, které mají často kulturně odlišné či nedostatečně rozvinuté rodičovské dovednosti i sociální kontakty s ostatními lidmi, mohou mít z učitelů strach. Škola by se měla snažit tuto nedůvěru zmírnit a upřímným zájmem pomoci rodině prohloubit podporu, kterou poskytují žákovi v procesu jeho vzdělávání. Škola se musí snažit pomoci rodičům nalézt cestu k vhodné podpoře jejich dítěte při vzdělávání. Pokud škola registruje nějaké nedostatky, musí na ně rodiče citlivě upozorňovat. Její snažení může být oceněno opětovným vybudováním vztahu mezi rodičem a dítětem. Pozitivnější postoj rodičů ke škole se v domácnosti většinou projeví větší podporou žáka ve vzdělávání, přívětivější pracovní atmosférou a účinnější motivací žáka k poctivé docházce do školy. V práci s žáky, o něž není v rodině dobře pečováno, má škola poměrně omezené možnosti, přičemž by měla vhodně využívat spolupráci s ostatními organizacemi a institucemi hájícími práva dítěte.

#### ČEMU POMÁHÁ

Dobrá spolupráce rodiny a školy zlepšuje motivaci žáků pro učení a jejich výsledky ve škole. Škola si vytvoří systém, který obsahuje různé formy komunikace a spolupráce s různými typy a skupinami rodičů. Vztah mezi školou a rodičem je třeba začít budovat hned od první chvíle, kdy jeho dítě vstoupí do školy, a mnohdy ještě předtím – viz 3.1.1 Zahájení spolupráce rodiny a školy. Je třeba mít vytvořenu škálu informačních a komunikačních nástrojů, které rodiči srozumitelně vysvětlují důvody, proč a jakým způsobem je důležité (ve vztahu rodiče a školy) navzájem spolu hovořit a naslouchat si, snažit se pochopit druhou stranu. Zároveň je třeba nastavit systém zpětné vazby, aby škola měla dostatečný přehled o názorech rodičů na činnost školy, ale zároveň také byla schopna reflektovat jejich potřeby. Například návštěvy pracovníků školy v rodinách mohou napomoci také

kvalitě domácí přípravy žáka – viz 7.1 Jiné formy přípravy na vyučování. Zároveň tento vstřícný krok směrem k rodičům může přispět k rozvoji vzájemné spolupráce školy a rodiny.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Při komunikaci s rodiči hraje svoji roli atmosféra školy a styl jejího vedení. Právě podpora vedení školy v nastavení principů komunikace a spolupráce s rodiči může ve značné míře výsledek snah, uskutečňovaných často v rovině spolupráce a komunikace konkrétního učitele a rodiče, pozitivně ovlivnit.

K podpoře dobrého vztahu rodiny a školy zejména přispívají:

- informační materiály o základních pravidlech a formách komunikace a spolupráce školy a rodičů;
- příručky o škole, ve kterých lze najít vše o jejím vzdělávacím programu, systému hodnocení a dalších aspektech života školy;
- dny otevřených dveří;
- konference rodičů a pedagogů;
- návštěvy pracovníků školy v rodinách;
- zapojování rodičů do výuky a poradenství;
- telefonické kontaktování rodičů;
- zřizování poradenských center pro rodiče;
- neformální společenská setkání;
- zvláštní programy pro rodiče a děti.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Komunikace rodičů a školy musí být oboustranná.
- Je vhodné umožnit rodičům návštěvu třídy během vyučování – rodič tím získá možnost vidět své dítě v bezprostřední situaci tak, jak se v hodině chová, reaguje a zapojuje.
- Důraz je třeba klást i na osobní návštěvy zástupce školy (učitele, sociálního pedagoga, asistenta pedagoga, spolupracujícího terénního pracovníka apod.) v rodině. Jen tak lze opravdu poznat domácí prostředí žáka a mnohdy pochopit některé jeho reakce a chování. Neformální prostředí domova může také napomoci větší otevřenosti a spolupráci rodičů. Zástupce školy je v této roli pouze rádcem, partnerem při výchově. Může rodiče přehledněji informovat než například v uspěchaných chvílích po vyučování. Stěžejním důvodem návštěvy může být i pomoc rodičům s nejasnostmi například v domácí přípravě. Společně se také během rozhovoru mohou zavčas vyřešit zárodky budoucích problémů.
- V komunikaci postupovat od nejpodstatnějšího k méně podstatnému a nepožadovat řešení příliš mnoha věcí najednou.



## RIZIKA

- Vznik konfliktu, který může být reakcí způsobenou nejistotou, podrážděností, případně frustrací a problémy ve zcela jiných oblastech, než je vzdělávání dětí.
- Zahlcení rodičů informacemi, nabídkami, požadavky a až přehnaná péče ze strany pracovníků školy.
- Spěch a řešení přílišného množství věcí najednou mohou být příčinou neúspěchu.



## PŘÍKLAD APLIKACE

### **Osobní setkání**

*Tuto formu můžeme také nazvat konzultačními hodinami, kdy rodiče vědí, že jim učitel bude k dispozici. Zpravidla před nebo po vyučování mají rodiče možnost si s učitelem pohovořit. Výhodou tohoto setkání je menší pravděpodobnost vzájemného nepochopení než například při písemném kontaktu. Nicméně v případě rodičů, kteří nemají hlubší zájem o spolupráci se školou, či dokonce o podporu svých dětí, je třeba, aby škola takové setkání sama iniciovala, protože takový rodič málokdy přijde z vlastní vůle. Jednou z krajních, nicméně osvědčených možností, jak přimět rodiče ke komunikaci a spolupráci, je doporučit jim změnit školu. Někdy to pomůže, protože si rodiče uvědomí, že dojíždění dítěte do jiné školy (v malých místech je zpravidla škola jen jedna) by jim komplikovalo situaci a začnou se o problémy a jejich řešení více starat. A pokud ke změně školy opravdu dojde, v mnoha případech to opravdu pomůže a problémy dítěte se školou skončí. Je to všechno věc dohody mezi učitelem a rodičem. Nikdy by se nemělo jednat o poměrování, kdo je v takovém případě silnější. V takovém případě prohrávají obě strany a doplácí na to nejvíce dítě (žák). Někde fungují výchovné komise při SRPŠ. Jsou-li v nich rodiče otevření spolupráci, kteří mají mezi ostatními přirozenou autoritu, jejich slovo a názory jsou pro řešení sporů školy a rodiny účinnější než tlak samotných učitelů. Jinde pracují komise při obecních úřadech a pohovor s takovými rodiči na této úrovni je také možným řešením.*

### **Komunikace přes dítě**

*I když se v odborných publikacích o tomto typu komunikace téměř nehovoří, je na školách běžný. Učitel i během vyučovací hodiny, pokud zjistí u žáka nedostatek, může rodičům vzkázat: „Vyříd, prosím, mamince, aby s tebou zopakovala počítání přes desítku. Chyběl jsi, když jsme to probírali a nemáš to ještě zažité, později by ti to chybělo.“ Je však důležité ověřit, zda dítě informaci rodičům skutečně předalo. To může být problém u dětí s poruchou pozornosti, které si takovou informaci nepamatují, nelze je pak trestat za to, že vzkaz nevyřídili.*

### **Společné třídní schůzky učitelů, rodičů a žáků**

*Namísto „klasických“ třídních schůzek se na některých školách stává běžnou praxí model schůzek učitel – rodič – žák. Zejména pro sociálně znevýhodněné žáky je takový způsob*

hodnocení jejich výkonu ve škole, předávání informací a zpětné vazby mezi školou a rodiči velmi přínosný.

*Velmi zajímavý případ netradiční schůzky je doprovázení sociálně slabých rodičů jejich dětmi. Například jedna žákyně musela doprovázet matku na rodičovskou schůzku, protože by na ni jinak sama nikdy nepřišla. Doprovázela ji, protože chtěla, aby matka od učitelů slyšela, že její dcera je bezproblémová žákyně a prospěchově patří mezi nejlepší ve třídě.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Toto opatření není děleno do stupňů, protože každá škola musí mít vytvořen systém komunikace s rodiči, s jehož základními pravidly jsou seznámeni všichni pedagogičtí pracovníci. Tento systém umožňuje obousměrnou komunikaci mezi školou (pedagogy) a rodiči, přičemž obsahuje různé formy a nástroje komunikace tak, aby se minimalizovalo riziko, že rodič nebude se školou schopen efektivně komunikovat v důsledku omezení daných jeho sociální, kulturní či jazykovou odlišností. Mezi komunikačními nástroji jsou ve vyvážené formě zastoupeny osobní setkání, písemná, telefonická a internetová komunikace.

V případě jazykových či kulturních překážek je nezbytné opatření provázat s opatřením tlumočnické služby – viz 3.4.2 Využití tlumočnických služeb. Rodiče jsou o možnosti přizvání osoby, která zajistí tlumočení, náležitě informováni a mohou její přizvání sami iniciovat.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. PEKÁRKOVÁ, S.; VOŽECHOVÁ J. et al. *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ?* [online] 2013, poslední revize 2013-04-30 [cit. 2014-07-28]. Dostupné z: <http://www.majinato.cz/index.php>.

## 3.2 ROZVOJ JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má obtíže se zpracováním a vybavováním informací z učební látky.
- Žák má obtíže s porozuměním významům slov a pokynům učitele.



### POPIS OPATŘENÍ

Jedná se o cílené a systematické zařazování aktivit, které podporují rozvoj slovní zásoby, zpřesňování porozumění významům slov a praktické využití jazyka v komunikaci. Aktivity jsou zařazovány jak přímo do výuky, tak i do dalších aktivit školy nad rámec samotné výuky.

U žáků cizinců toto opatření obsahově splývá s opatřením 3.2.6 Jazyková podpora v češtině jako druhém jazyce a obvykle jej aplikujeme až po 3.4.1 Jazyková příprava pro žáky s odlišným mateřským jazykem.

### ČEMU POMÁHÁ

- Aby mohl žák přijímat verbální informace a porozumět jim (tj. těžit z jakéhokoli učení založeného na práci se slovy a pojmy a rozvíjet se po kognitivní stránce).
- Zlepšuje kvalitu spolupráce s učitelem, porozumění jeho pokynům a možnost prokazování získaných vědomostí při zkoušení a v testech.
- Dává dítěti možnost srozumitelně komunikovat své potřeby, zájmy a další témata s jinými lidmi (bez obtíží se s nimi dorozumívát a nemuset se uchylovat ke společensky méně žádoucím projevům v chování plynoucím z pocitu nepříjetí a z obtíží v komunikaci), a tak se mohl optimálně rozvíjet i po stránce sociální a občanské.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Nejprve se snažíme zjistit možnou příčinu nedostatků ve slovní zásobě a v jazykových kompetencích. Podle ní zařazujeme aktivity cílené na procvičování problematictějších oblastí.

Sledujeme porozumění mluvené i čtené řeči, aktivní vyjadřování, správné zpracování kontextu řeči, sociální komunikaci, písemný projev, slovní logiku, uplatňování gramatických pravidel v mluvené i psané řeči, stylistické dovednosti, kvalitu propojení sluchového záznamu řeči s jeho zápisem apod.

Odhlédneme-li od žáků, u nichž jazykové nedostatky pramení z vady řeči nebo ze závažnějších vývojových handicapů (u kterých volíme opatření z jiných katalogů), bývají častou příčinou snížených jazykových kompetencí také:

### **1. Méně podnětné rodinné prostředí**

U těchto dětí řešíme často spíše celkové „zanedbání“ řečové výchovy a nezřídka musíme vyhledat i podporu logopedickou – vzhledem k pomalejšímu nácviku správné výslovnosti a artikulace.

### **2. Různý stupeň osvojení znalosti českého jazyka u žáků-cizinců, kteří v mnoha případech zpočátku česky nemluví vůbec**

Ke zkvalitňování komunikačních dovedností v českém jazyce přistupujeme u těchto žáků podobně jako při výuce cizího jazyka (výhodou je znalost základních frází a slovíček v mateřském jazyce žáka, které lze občas zařadit do výuky). Zvažujeme nejen žákovy komunikační dovednosti v českém jazyce, ale také používání řeči a slovní zásobu v jazyce rodném (zda je věku přiměřená, nebo i zde chudší). Zjistíme specifika ve skladbě mateřského jazyka žáka (rozdíly ve složení a zápisu abecedy, ve výslovnosti a v gramatické struktuře), abychom byli schopni reagovat na specifické překážky, se kterými se můžeme jako učitelé později při práci s těmito žáky setkat.

Ideálně nejprve realizujeme PO 3.4.1 Jazyková příprava pro žáky s odlišným mateřským jazykem.

### **3. Používání etnolektu v rodině**

Tyto děti hovoří sice česky, ale při bližším pohledu mísí strukturu českého jazyka se strukturou svého původního rodového jazyka, kterým se ale v rodině již nemusí mluvit. Užívají pak například přízvuk na jiných hláskách, nevyslovují hlásky se správným měkčením a délkou, vnášejí do češtiny prvky jiné gramatiky (jako jiné používání předložek a pádů), používají česká slova v netypických spojeních apod. Často se takto setkáváme například s „poromštélou“ nebo „poruštěnou“ češtinou.

Věnujeme proto velkou pozornost tomu, abychom včas rozpoznali možné obtíže (mnohdy tito žáci mluví česky zdánlivě dobře). Počítáme zejména s potřebou podpory v gramatice a ve stylistických dovednostech – viz 2.1.4 Podpora jazykových kompetencí ve všech předmětech.

Slovní zásobu a jazykové kompetence můžeme rozvíjet promyšlenou aktivizací ve výuce nebo v rámci individuální (případně skupinové) péče nad rámec výuky.

V odůvodněných případech (zejména u žáků s odlišným mateřským jazykem nebo u žáků, kteří se z ciziny vracejí po delším pobytu) upravujeme požadavky v písemném projevu a gramatice, vč. jejich klasifikace. Můžeme se např. s rodinou domluvit na slovním hodnocení žáka na vysvědčení.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Žáci se neučí jazyk vědomě, ale spontánně si osvojují slova, která častěji slyší nebo pro která mají praktické upotřebení – dbáme na to, abychom na tento přirozený proces příliš nespěchali a žáky neodrazovali od mluvení nadměrnými nároky.
- Vycházíme z aktuální úrovně jazykových dovedností a přizpůsobujeme aktivity věku, rozumové vyzrálosti a zejména aktuálním konkrétním potřebám žáka. V těžších nebo nejasných případech navážeme spolupráci s logopedem, SPC pro žáky s narušenou komunikační schopností nebo v případě cizinců s organizacemi, které se na integraci cizinců a na jejich jazykovou přípravu více zaměřují.



### PŘÍKLAD APLIKACE

*Příkladem dobré praxe může být Simonka, která nastoupila do ZŠ s velmi chudou slovní zásobou z méně podnětného prostředí. Zpočátku často nerozuměla pokynům paní učitelky a výkladu učiva. Začala rychle zaostávat za druhými žáky ve třídě a zdálo se, že základní školu nemá šanci zvládnout. Paní učitelka proto ve výuce pohotově posílila aktivity k podpoře pasivní i aktivní slovní zásoby (výklad provázela názornou demonstrací pokynu, vysvětlila pomocí obrázků nebo konkrétního příkladu význam pro Simonku neznámých slov a postupně vyzývala žáky, aby slova vysvětlili sami; z těžších slov si třída skládala obrázkovou encyklopedii).*

*Příklad práce z vyučování:*

*V hodině o počasí si vzala paní učitelka na pomoc příběh, který končil tím, že se hlavní hrdina „vypařil“. Toto slovo Simonka neznala. Paní učitelka se nejprve zajímala, zda by dívka odvodila význam slova z kontextu. Pak nechala spolužáka slovo vysvětlit. Chtěla i další možné významy, které slovo má. Žáci brzy přišli na spojení se slovem „pára“. Paní učitelka chtěla vědět, zda všichni vědí, co je pára a jak vzniká. Žáci měli páru jakkoli znázornit pomocí kresby nebo pantomimy a uvést příklad, kde se s párou setkali. Na varu vody jim vznik páry názorně předvedla. Žáci měli přijít na to, jak se pára dostala do slova „vypařil se“. Za úkol dostali vymyslet 2 věty, kde by toto slovo použili. Pak se paní učitelka ptala, kde se v přírodě setkáme s vypařováním. Žáci si vzpomněli na mlhu a díky otázkám paní učitelky později i na mraky.*

*Vyučující naučila maminku Simonky každý měsíc jednu jednoduchou slovní hru, kterou měla doma s dívkou hrát.*

*Příklad hry se slovy:*

**Příběh po větě:** *Maminka měla říct první větu nějakého příběhu. Děvče mělo doplnit větu další. Takto se střídaly. Posléze měla Simonka nakreslit o příběhu do sešitu obrázek.*

**Slepý malíř:** *Rodina dostala od paní učitelky několik jednoduchých obrázků. Buď maminka, nebo Simonka (měly se střídát) si vytáhly jeden z obrázků. Druhá z nich si vzala tužku a papír a nechala si zavázat oči. Úkolem toho, kdo neměl zavázané oči, bylo co nejlépe*

slepého malíře navést podle vzorového obrázku, aby nakreslil to samé. Malíř ale nesměl klást žádné otázky. Po 14 dnech se hra ztížila tak, že ani navigátor nesměl malíře při práci sledovat, dokud nebyl obrázek nakreslen.

Posílení podobných činností pokračovalo až do konce 2. třídy. Ve 4. třídě patří Simonka k žákům s průměrnými výsledky.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

U žáka se objevují pouze drobné nedostatky, řešitelné zvýšenou podporou učitele a tolerancí u chybování jasného původu a ohraničeného charakteru v hodnocení žáka. Žáka podpoříme dle charakteru jeho obtíží a zapojíme preventivní aktivity pro postupný rozvoj jazykových kompetencí do běžné výuky.

U mladších žáků zapojujeme co nejvíce aktivit a her, které podněcují k mluvení. Protože někteří žáci mají omezené zkušenosti i s určitými typy her, hraček a mnohdy i s prací s obrázky, dbáme na jejich zácvik do podobných aktivit (požadovanou činnost názorně předvedeme, i opakovaně se ujistíme, že dítě chápe, co má dělat).

**U žáků z méně podnětného rodinného prostředí** se soustředíme především na obohacování slovní zásoby (mluvení celou větou, pojmenovávání věcí, se kterými se žák dosud nesešel, hledání jiného slova k pojmenování stejné věci, opaku, slov nadřazených, podřazených apod.). Tito žáci často používají slova v jejich ne zcela přesném významu – dbáme proto na přesnou a žákovi srozumitelnou ilustraci významu slov. Více procvičujeme pojmy, které žák potřebuje pro orientaci v prostoru, čase a množství. Soustředíme se na propojování řeči a myšlenkových procesů (dáváme slovní hádanky; hledáme, které slovo logicky nepatří mezi ostatní, apod.). Cvičíme také více sluchové rozpoznávání jednotlivých hlásek ve slovech, jejich délek, měkčení, pozice ve slově.

Zvláštní pozornost věnujeme nácviku sociální komunikace (jak si říci o pomoc, základní zdvořilostní fráze, jak vyjádřit své potřeby a svoji nespokojenost, jak slovně řešit konflikt s druhými).

Zkusíme zapojit rodiče. Vysvětlíme jim význam dobré slovní zásoby a její vliv na úspěšnost dítěte ve škole, požádáme o podporu z jejich strany a průběžně je metodicky vedeme v tom, jak mohou doma situaci prospět (nácvik konkrétních činností).

Můžeme takové žáky oslovit s nabídkou zajímavých aktivit nad rámec výuky, které se nepřímou vedou i k rozvoji slovní zásoby a vyjadřování (čtenářský kroužek, vydávání školních novin apod.).



**U dětí s omezenou znalostí češtiny** výuku začínáme od slov a frází prakticky nejlépe využitelných v běžném životě (oslovování lidí, pozdrav, poděkování, žádost o pomoc, orientace po škole, porozumění základním pokynům učitele apod.). Nová slova a fráze doplňujeme co nejvíce obrazovým materiálem nebo jinou srozumitelnou formou znázorňování, abychom dítěti pomohli lépe porozumět přesnému významu slova – realizujeme opatření 2.1.2 Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání. Ve výuce častěji využíváme prvků divadla, písne a hry spojené s pohybem, pokusy a konkrétní názorné příklady. Podporujeme nejen komunikaci slovní, ale i doprovázení gesty, mimikou a dalšími neverbálními prostředky. Vedeme žáka k práci se slovníky a encyklopediemi. Lze využít učebnice pro výuku cizího jazyka. Nenásilným slovním komentářem propojujeme žákovi jeho vlastní činnost s novými slovy a pojmy. **Zadávat úkoly a ověřovat získané znalosti způsobem přiměřeným žakovým jazykovým schopnostem.** Necháme například žáka přečíst si nejprve zadání úkolu a podtrhnout všechna slova, která nezná; vyzveme spolužáky, aby význam těchto slov vysvětlili. V textu k probírané látce vynecháme důležité pojmy, které má dítě nalézt na připravených kartičkách a přiložit podle výkladu na správné místo. Při ústním zkoušení dáváme žákovi na výběr ze dvou možných odpovědí nebo jej vyzveme k praktické demonstraci naučeného v činnosti, kresbou nebo pohybovým znázorněním. Můžeme dát žákovi před hodinou přehled nejdůležitějších pojmů, které se vážou k tématu vyučovací hodiny, a ilustrovat je obrázkem. V hodinách českého jazyka pracujeme s gramatickými přehledy, pomůžeme s určováním slovních druhů a odvozováním pravidel (např. žák hovořící německy může mít potíže s určováním rodů podstatných jmen, které se v jeho mateřštině používají jinak).

**U žáků, kteří v zahraničí chodili do školy v době, kdy se učili číst a psát, je pro učitele důležitá znalost odlišností tamní abecedy a její výslovnosti.** Například anglická abeceda nemá měkké a tvrdé hlásky, nepoužívá háčky a čárky nad písmeny, chybí písmeno CH, většina hlásek se čte zcela jinak, žáci mívají potíže i s používáním OU, AU. Zohlednění těchto specifíků zejména v písemném projevu, včetně jeho hodnocení, je nezbytné.

## STUPEŇ 2

Zřetelné obtíže v dílčích školních výkonech, které vyplývají z jasně identifikovatelných nedostatků v řečové výbavě dítěte.

Aktivity v běžné výuce prokládáme individuální dopomocí. Dítěti případně nabídneme cílenou pomoc při rozvoji konkrétních jazykových kompetencí i nad rámec výuky (v rozsahu stanoveném školským poradenským zařízením) – individuálně nebo v malé skupině (např. doučování češtiny pro cizince). Je-li na škole k dispozici učitel proškolený v logopedické prevenci nebo přímo logoped, můžeme využít i jeho pomoci. Spolupracujeme se ŠPP.

Na 2. stupni ZŠ zvážíme, zda by pro dítě nebylo výhodnější posílit vyučovací hodiny ČJ na úkor výuky druhého cizího jazyka (není-li jím ovšem mateřský jazyk žáka).

Ve spolupráci s rodinou můžeme zavést alternativně laděnou domácí přípravu do školy podle přesných metodických pokynů učitele (to nicméně předpokládá dostatečnou jazykovou, rozumovou i motivační úroveň na straně rodičů).

### STUPEŇ 3

Potíže v porozumění nebo ve slovním vyjadřování jsou na takové úrovni, že dítěti závažněji komplikují proces učení a dorozumívání s okolím (týká se nejčastěji žáků s odlišným mateřským jazykem) – zapojujeme externí odborníky (organizace zabývající se prací s cizinci, ŠPZ, apod.). Pracujeme podle individuálního vzdělávacího plánu a případně zařadíme aktivity pro rozvoj jazykových kompetencí nad rámec běžné výuky v rozsahu stanoveném školským poradenským zařízením.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V.. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, a. s., 2007.
2. KUTÁLKOVÁ, D. *Opožděný vývoj řeči*. Praha: Septima, 2002.
3. LYNCH, CH.; KIDD, J. *Cvičení pro rozvoj řeči*. Praha: Portál, 2002.
4. KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Praha: Portál, 1996.
5. KREJČÍŘOVÁ, J.; KAPROVÁ, Z. *Náměty pro logopedickou prevenci*. Praha: Fortuna, 1999.
6. JADVIDŽÁKOVÁ, H.; REITTEROVÁ, L.; VAŇKOVÁ J. *Řečová výchova*. (Soubor několika publikací). Brno: Compacta, 2003–2007.
7. <http://www.majinato.cz>.
8. <http://www.auccj.cz>.
9. <http://www.inkluzivniskola.cz>.
10. <http://www.deticizincu.cz>.

## 3.2.6 JAZYKOVÁ PODPORA V ČEŠTINĚ JAKO DRUHÉM JAZYCE

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Odlišný mateřský jazyk žáka a nedostatečná znalost češtiny jako vyučovacího jazyka.



### POPIS OPATŘENÍ

Podpůrné opatření spočívá ve výuce češtiny jako druhého (cizího) jazyka. Náplň výuky vychází z konkrétních potřeb žáků, vyplývajících ze znalostí vyučovacího jazyka a zároveň z momentálně probíraného učiva.

ČEMU POMÁHÁ

- Opatření pomáhá odstraňovat nedostatky v jazykových dovednostech žáka, které přetrvávají i poté, co absolvoval jazykovou přípravu, viz 3.4.1 Jazyková příprava pro žáky s odlišným mateřským jazykem.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Žáci docházejí pravidelně třikrát týdně na hodiny jazykové podpory v češtině jako druhém jazyce v rámci svého rozvrhu. Tyto hodiny mohou probíhat například místo hodin českého jazyka nebo místo předmětu, ve kterém se žáci nejméně orientují.

V běžné výuce pak učitel daného předmětu zvažuje potřebu jazykové podpory pro žáka s OMJ na každou hodinu (zohledňuje potřebnou slovní zásobu, možnosti zapojení žáka do aktivit, alternativy k aktivitám vycházející z momentálních jazykových možností žáka), viz 2.1.4 Podpora jazykových kompetencí ve všech předmětech, 4.1.1 Výukové materiály pro žáky s OMJ a 3.2 Rozvoj jazykových kompetencí.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Osoba zajišťující výuku češtiny jako druhého jazyka poskytuje učitelům všech předmětů konzultace o pokrocích žáka a postupu při výuce.



### RIZIKA

- Nedostatek financí na pomůcky a výukové materiály.

- Nedostatek učitelů češtiny jako druhého jazyka. Učit ve třídách pro jazykovou podporu znamená specifické dovednosti, které většina běžných učitelů nemá. S tímto rizikem souvisí i nedostatek nabídky dalšího vzdělávání pro pedagogy v této oblasti.



### PŘÍKLAD APLIKACE

*Na základní škole s velkým počtem žáků s OMJ nabídla paní učitelka doučování češtiny jako druhého jazyka. Protože se to brzy rozneslo mezi všemi rodiči, přihlásil se velký počet žáků. Proto se ve škole rozhodli nenabízet kroužek, ale rovnou výuku češtiny jako druhého jazyka (ČDJ) v rámci běžného rozvrhu. Žáci s OMJ se tedy scházeli na výuku ČDJ namísto výuky běžné češtiny. Aby se pokryly potřeby všech žáků ze všech ročníků, vyučovalo ČDJ deset učitelek. Školu nejprve podpořila obec, která platila dvě hodiny týdně. Nakonec si škola požádala o grant z ESF.*



### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



### VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

#### STUPEŇ 1

Vyučující v běžné hodině kontroluje, zda žák s OMJ rozumí výuce, zadání úkolů apod. Při přípravě na výuku zvažuje možnosti zapojení žáka s OMJ do výuky a na výuku připravuje takové aktivity, kterých se může účastnit i tento žák. V případě potřeby podporuje žáka ve zvládnutí zadaných úkolů (např. dalším vysvětlením zadání).

#### STUPEŇ 2, 3

Zahrnuje také podporu dle stupně 1.

Žák dochází třikrát týdně na výuku češtiny jako druhého jazyka. Probíhá kontrola pokroku.



### METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. GJUROVÁ, N. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky – Metodika pro učitele*. Praha: Portál, 2011.
2. [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz) – webový portál o začleňování žáků cizinců.

3. Kolektiv autorů META o. s. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META o. s., 2011.
4. Učebnice češtiny pro cizince – seznam na <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/ucebnice>.
5. Překladový slovníček základních pojmů učiva ZŠ (chemie, přírodověda a přírodopis, český jazyk a literatura, fyzika, matematika, humanitní vědy). Praha: SPN, 2002. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/prekladove-slovnicky>.
6. *Jaká je škola u mě doma*. Praha: META, 2012. – 12 zemí, 12 odlišných systémů školství z pohledu studentů i odborníků, náměty pro učitele na zapojení do výuky a průřezových témat.

## 3.3 INTERVENČNÍ TECHNIKY

Oblast podpory: **INTERVENCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák je úzkostný v sociálním kontaktu.
- Žák projevuje zvýšenou emoční reaktivitu.
- Žák má sníženou úroveň adaptability.
- Žák má nedostatečné sociální a komunikační kompetence.
- Žák má problémy s navazováním vztahů se spolužáky.
- Žák vykazuje nízké, nebo naopak nepřiměřeně vysoké sebepojetí.
- Žák pochází z dysfunkčního rodinného prostředí.
- Žák má problémy v chování.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Jedná se o uplatňování různých intervenčních technik a programů, které doplňují běžné metody a přístupy ve výuce (mohou být také uplatňovány na rámec běžné výuky) podle individuálních potřeb žáků. Tyto potřeby identifikuje pedagog ve škole, pracovník školního poradenského pracoviště nebo školského poradenského zařízení.

Intervenční techniky můžeme rozdělit na techniky cílené na jednotlivce (žáka) a na skupinu (třídu).

Intervenční techniky může s žákem či skupinou žáků realizovat pedagog, školní speciální pedagog či psycholog, kteří mají pro aplikaci příslušné intervenční techniky či programu potřebnou kvalifikaci, nebo externí pracovník.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Naplňování potřeb žáka.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Konkrétní metody a postupy volíme vždy na základě stanovených potřeb žáka.

Pokud se u žáků objeví potíže se zvládnutím nástupu do školy, je vhodné aplikovat opatření, která se vztahují k rozvoji specifických dovedností a dílčích funkcí, důležitých pro úspěšné osvojení základních školních dovedností – viz 3.5 Rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí.

Pokud se u žáka objevují deficity v sebeobsluze, aplikujeme 3.6 Návik sebeobslužných dovedností, v případě selhávání žáka v nových sociálních situacích (např. při adaptaci na školní docházku apod.) aplikujeme 3.7 Návik sociálního chování.

Pokud žák vykazuje problémy v chování, aplikujeme 3.8 Zvládání náročného chování.

Volba terapie závisí na věku žáka, projevech a příčinách obtíží a aktuálních potřebách žáka či skupiny. Hlavním kritériem výběru terapie je předpokládaný přínos pro žáka (skupinu).

Mezi často využívané terapie patří tzv. expresivní metody – muzické, umělecké terapie v širším konceptu, které jsou postaveny na expresi (výrazu) a využívají různé druhy umění k terapeutickým (reedukačním, resocializačním...) či vzdělávacím a výchovným cílům.

Nejoblíbenějšími expresivními metodami uplatňovanými v rámci vyučovacího procesu nebo mimoškolních aktivit jsou dramaterapie, arteterapie a muzikoterapie. Dále pak taneční a pohybová terapie, terapie s využitím zvířat – zooterapie (animoterapie), u kterých se prolínají prvky fyzioterapie a psychoterapie. K zooterapii lze použít různých druhů zvířat, v praxi se nejčastěji používá kůň (hipoterapie, hiporehabilitace, aktivity s využitím koní) a pes (canisterapie).

Potřeba je také zmínit psychoterapii jako prostředek léčby (sekundární prevence), primární prevence a rehabilitace poruch zdraví, která se uskutečňuje psychologickými prostředky. Její poskytování patří vždy do rukou odborníka s příslušnou kvalifikací.

Tvořivost a spontaneitu, kterou některé terapie u žáků zpravidla spouštějí, je možné velmi dobře využít následně při výchovně-vzdělávacím procesu ve škole.

Úspěšnost terapie je závislá na navázání důvěrného vztahu mezi žákem a terapeutem, ať už je to pracovník školy, nebo externista.

Intervence může probíhat buď v prostorách školy, nebo mimo ni, v závislosti na poskytovateli.

U žáků s výraznými problémy v chování a při výskytu komplikovaných výchovných situací je možné využít k nalezení vhodné intervence metodu **Funkční analýzy chování (FACH)**. Jedná se o soubor metod a postupů pro systematický sběr informací o problematice chování žáka, jejich hodnocení a hledání vhodných intervenčních postupů. Zaměřuje se na zjištění toho, co problematickému chování předcházelo a k jakému účelu může být využíváno.

Obecně platí, že problematické chování slouží dvěma základním funkcím:

- a) něco získat (stimulace, pozornost, dominantní postavení ve skupině, materiální či jiné výhody)
- b) něčemu se vyhnout (úzkost z testování, strach ze sociálních situací, neschopnost vyjádřit své pocity)

Jedním z důležitých principů této metody je zapojení a vzájemná komunikace různých osob, které jsou s žákem v kontaktu (a mají o řešení situace žáka zájem) – každý může mít jiné zkušenosti s projevy chování žáka. Je vhodné, aby ve skupině pro FACH byli:

- učitelé žáka;
- člen vedení školy;
- výchovný poradce;
- školní psycholog (je-li ve škole přítomen);
- speciální pedagog (je-li ve škole přítomen);
- rodiče;
- externí odborníci (sociální pracovník apod.).

Proces FACH má několik částí:

1. popis konkrétního problémového chování
2. sběr dat
3. porovnání a analýza získaných informací
4. formulace hypotézy o účelu chování
5. návrh plánu intervence a jeho provádění
6. průběžné monitorování a vyhodnocování

Více informací o metodě FACH naleznete v části Metodické zdroje, odkazy, odborná literatura.

Nejlepší výsledky mají intervence, které staví na podpoře žáka a učí ho vhodným reakcím a přijatelnému chování.

Učitel často může ovlivnit jen některé faktory, které ovlivňují žákovo problematické chování. Intervence učitele nejčastěji směřuje do následujících oblastí:

- **úprava prostorového uspořádání výuky a zasedacího pořádku žáků** – viz 1.1 Úprava režimu výuky (časová a místní) a 1.4 Úprava zasedacího pořádku;
- **úprava metod výuky a skladby aktivit v rámci vyučovací hodiny;**
- **předcházení spouštěčům nevhodného chování** (omezením situací či podnětů, které vedly k rozvoji nevhodného chování žáka);
- **změna vlastní reakce na projevy chování žáka** (volba jiné reakce na nevhodné chování žáka může napomoci tomu, že žák s nevhodnou aktivitou, např. vykřikováním vulgarismů, přestane nebo ji omezí);
- **naučení přijatelného chování, které slouží té samé funkci** (žákovi nabídneme jinou aktivitu, která na ostatní nepůsobí rušivě).

Nezávisle na typu intervence je třeba, aby docházelo k pravidelnému monitorování vývoje chování v čase.



## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Zvolení správného typu intervence na základě identifikace potřeb žáka.
- Vytvoření podmínek pro další vzdělávání a profesní rozvoj pracovníků školy, kteří s žáky realizují intervenci.
- Řešení těžké až krizové situace žáků patří vždy do rukou externího odborníka, s výjimkou akutního stavu, který je třeba řešit okamžitě na místě a odborníka přizvat hned, jak je to možné – viz 9.1.3. Nácvik řešení krizové situace.
- Nezapomínat, že žáci obvykle nehledají problémy sami v sobě, ale ve svém okolí.



## RIZIKA

- Nekvalifikovanost poskytovatele intervence.
- Pokud se pozornost terapeuta zaměří pouze na žáka vytrženého z jeho obvyklého prostředí, mohou uniknout důležité souvislosti pro rozpoznání pravé příčiny neobvyklého chování a reakcí žáka.
- Specifické dětské komunikační signály musí terapeut interpretovat jak v kontextu zjištěného stavu žáka, tak také v kontextu zjištěné situace.
- Strach z terapie a terapeuta na straně žáka i pedagoga.
- Žáci mohou brát terapeuta jako spojence rodičů proti žákovi.
- Nedostupnost vzdělávání pro pedagogy zaměřené na tuto oblast.
- Problémy s reakcemi okolí na hlasitost aktivit (zvláště u muzikoterapie).
- Vyšší časová náročnost metody FACH.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Intervenční techniky uplatnitelné učitelem volíme podle aktuální potřeby a projevů žáka.

### STUPEŇ 2, 3

Opatření v těchto stupních spočívá v zajištění intervence poskytované odborníkem v rozsahu stanoveném školským poradenským zařízením.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-569-1.
2. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. (eds.). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.
3. MÜLLER, O. et al. *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada, 2013.
4. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. (eds.). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2010. ISBN 979-80-7308-347-2.
5. ELLIOTT, J.; PLACE, M. *Dítě v nesnázích*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0182-0.
6. VELEMINSKÝ, M. et al. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. České Budějovice: Dona, 2007.
7. <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/16893/VYUZITI-FUNKCNI-ANALYZY-CHOVANI-U-PROBLEMOVEHO-CHOVANI-STUDENTU.html/>.
8. O expresivně terapeutické přípravě je možno se více dozvědět na webových stránkách jednotlivých odborných asociací (Asociace dramaterapeutů České republiky – ADČR, Česká arteterapeutická asociace – ČAA, Česká asociace taneční a pohybové terapie – TANTER, Česká muzikoterapeutická asociace – CZMTA) či univerzit nabízejících kurzy (např. Filozofická fakulta v Olomouci) či přímo studium ukončené titulem (Pedagogické fakulty v Olomouci a v Českých Budějovicích).
9. Potřebné informace k animoterapii lze nalézt na portále České hiporehabilitační společnosti, Helpes.

## 3.4 INTERVENCE NAD RÁMEC BĚŽNÉ VÝUKY

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku.
- Slyšící žák má neslyšící rodiče.



### POPIS OPATŘENÍ

Intervence nad rámec běžné výuky je individuální či skupinová podpora zpravidla v době mimo vyučování, která napomáhá vyrovnávat překážky ve vzdělávání a zaměřuje se na dovednosti, které u žáka nejsou zvládnuté. V níže uvedených opatřeních se intervence zaměřuje na zvládnutí vyučovacího jazyka, odstranění komunikačních bariér a využití tlumočnických služeb.

ČEMU POMÁHÁ

- Zvládnutí vyučovacího jazyka.
- Odstranění komunikačních bariér žák–škola, rodina žáka – škola.
- Upevnění pozice žáka ve škole, v komunitě, skupině, společnosti.
- Posilování žákova sebevědomí a jeho sociálních dovedností.
- Je prevencí rizikového chování žáků.
- Přispívá ke zlepšení školních výsledků žáků.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Opatření aplikujeme v souladu s potřebami konkrétního žáka a jeho rodiny, resp. domácího prostředí.

Podpůrná opatření této skupiny jsou následující:

#### 3.4.1 Jazyková příprava pro žáky s odlišným mateřským jazykem

Žákovi umožníme osvojit si komunikační základy češtiny jako druhého jazyka, zorientovat se v psané podobě češtiny a v základních gramatických jevech, díky čemuž se pak mohou snadněji zapojit do běžné výuky.

#### 3.4.2 Využití tlumočnických služeb

Toto opatření upřesňuje možnosti využití tlumočnické služby ve škole pro žáky s odlišným mateřským jazykem bezprostředně po nástupu žáka do školy i v situacích podle aktuální potřeby v průběhu školní docházky.

### 3.4.1 JAZYKOVÁ PŘÍPRAVA PRO ŽÁKY S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku
- Slyšící žák má neslyšící rodiče.



#### POPIS OPATŘENÍ

Po příchodu žáka bez znalosti češtiny do školy je třeba, aby škola zorganizovala jazykovou přípravu (odpovídá ředitel), ve které se žák učí základům češtiny jako druhého jazyka (podle § 20 školského zákona). Cílem opatření je co nejdříve vyrovnat komunikační bariéru žáka s odlišným mateřským jazykem – podporou rychlého osvojení základů českého jazyka a usnadněním orientace v českém jazyce.

ČEMU POMÁHÁ

- Žákovi umožníme osvojit si komunikační základy češtiny jako druhého jazyka.
- Zorientovat se v psané podobě češtiny a v základních gramatických jevech, díky čemuž se pak mohou žáci snadněji zapojit do běžné výuky.



#### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Aplikace opatření je velmi různorodá a závisí na počtu žáků s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ) ve škole. Ve škole, kde je větší počet žáků s OMJ (minimálně pět), můžeme zřídit skupinu pro jazykovou přípravu, do které docházejí nově příchozí žáci namísto běžné výuky (to znamená, že nedocházejí na výuku do své kmenové třídy, ale místo toho chodí na výuku češtiny jako druhého jazyka).

Obsah a cíle vzdělávání jsou přizpůsobeny potřebám žáků, kteří do třídy docházejí, viz 6.1.1 Diferenciace učebních cílů dle možností žáků, 5.2 Úprava obsahu a rozsahu učiva a PO 7.1. Jiné formy přípravy na vyučování.

Při nižším počtu žáků s OMJ postupujeme následujícím způsobem: Žákům je vypracován plán výuky češtiny jako druhého jazyka (vycházející z výše jmenovaných cílů) na určité období, opět přibližně na osm týdnů. Vytvořením plánu a realizací jazykové přípravy je pověřena osoba zajišťující výuku češtiny jako druhého jazyka. Touto osobou může být učitel školy kvalifikovaný pro výuku češtiny jako druhého jazyka (kurzy DVPP nebo studium na PedF) nebo externí lektor. S plánem výuky seznámí pověřená osoba

všechny vyučující daných žáků, protože velkou část jazykové přípravy budeme poskytovat v rámci běžné výuky.

Jak to funguje? Žáci docházejí do běžné třídy, ale věnují se (částečně samostatně) osvojování češtiny jako druhého jazyka. Osoba zajišťující výuku češtiny jako druhého jazyka poskytuje žákům minimálně tři hodiny týdně individuálních (nebo skupinových) konzultací k samostatné práci a zároveň výuku češtiny.

Délka jazykové přípravy je individuální (doba trvání osmi týdnů je pouze orientační) a odvíjí se od dosažení cílů stanovených v plánu jazykové přípravy. Záleží především na tom, zda je žák zařazen do skupiny pro jazykovou přípravu v rámci výuky, kde je výuka efektivnější, a tím i rychlejší, nebo jen využívá konzultací a méně intenzivní výuky, což může období nutné pro dosažení cílů prodloužit.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Ihned zahájit jazykovou přípravu, a zabránit tak traumatizujícímu zážitku žáka s OMJ, kdy při vstupu do školy neovládá češtinu ani na základní komunikační úrovni.
- Důraz je třeba klást na alfabetizaci žáků, tzn. naučit se českou abecedu, psaní, čtení a výslovnost, základy gramatiky vycházející z přístupu češtiny jako druhého jazyka a pak základy komunikace ve škole.



### RIZIKA

- Nedostatek kvalifikovaných osob pro výuku češtiny jako druhého jazyka (ČDJ).
- Nedostupnost DVPP v oboru čeština jako druhý jazyk.



### PŘÍKLAD APLIKACE

*Na jedné pražské sídlištní škole, která měla více než 10 procent žáků s OMJ, se vyrovnali s nedostatkem prostředků na výuku češtiny jako druhého jazyka následovně:*

*Škola podporu učení češtiny pro žáky s OMJ vyhodnotila jako prioritu, neboť chtěla dosáhnout toho, aby žáci s odlišným mateřským jazykem byli schopni samostatné orientace ve výuce v rámci běžné třídy. Z grantu (emergentní projekt městské části), který se škole podařilo získat, proto zaměstnali na tři dny v týdnu lektorku češtiny pro cizince.*

*Ve škole bylo osm žáků druhé až osmé třídy s češtinou na úrovni začátečníků. První dvě vyučovací hodiny pravidelně připadaly na výuku „českého jazyka pro cizince začátečníky“, a to pro všechny najednou, bez ohledu na jejich osobní rozvrhy.*

*Další vyučovací hodiny, kdy byla lektorka přítomna, byly věnovány individuální podpoře jednotlivých žáků nebo podpoře žáků v menších, spíše homogenních skupinkách. Tato výuka byla určena i žákům s OMJ, kteří do školy docházeli již delší dobu. Týkala se toho, co těmto žákům při výuce činilo největší problém z důvodu jazykové bariéry. Z valné většiny to byla stále čeština, u některých však i jiné předměty, jako dějepis, zeměpis nebo angličtina.*

V případě zájmu učitelů působila lektorka češtiny jako druhého jazyka i přímo ve třídě na pozici asistenta pedagoga.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Toto opatření je realizováno až od **stupně 2**.

Vyučující v běžné hodině dohlíží, že žák s OMJ má zadanou samostatnou práci v češtině jako druhém jazyce a že jí rozumí. V případě potřeby podporuje žáka ve zvládnutí zadaných úkolů (pomůže s vysvětlením zadání). Samostatnou práci připravuje vyučující češtiny jako druhého jazyka, ten také s vyučujícími konzultuje obsah a průběh výuky. Pokud je možné zapojit žáka i do běžné výuky, využíváme i následujících podpůrných opatření: 2.1.4 Podpora jazykových kompetencí ve všech předmětech, 2.1.2 Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání a 2.4.1 Skupinová práce podporující komunikaci. Ve všech stupních probíhá kontrola pokroku.

### STUPEŇ 3

Žák dochází na konzultace nebo výuku češtiny jako druhého jazyka v rozsahu stanoveném školským poradenským zařízením (obvykle 320 hodinový kurz češtiny jako druhého jazyka).



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. Kolektiv autorů META o. s. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META, 2011.
2. GJUROVÁ, N. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky – Metodika pro učitele*. Praha: Portál, 2011.
3. [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz) – webový portál o začleňování žáků cizinců.
4. <http://www.inkluzivniskola.cz/cestina-jazyk-komunikace/ucebnice> – seznam učebnic češtiny pro cizince.

## 3.4.2 VYUŽITÍ TLUMOČNICKÝCH SLUŽEB

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku.



### POPIS OPATŘENÍ

Opatření spočívá ve využití služeb tlumočnicka pro zprostředkování komunikace mezi rodiči žáka (žákem) s odlišným mateřským jazykem, kteří nerozumějí česky, a školou.

ČEMU POMÁHÁ

- Funkční komunikaci mezi žákem a školou.
- Funkční komunikaci mezi rodiči žáka (zákonnými zástupci) a školou.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Opatření aplikujeme v závislosti na dvou okolnostech:

#### 1. Využití tlumočnických služeb při příchodu žáka do školy

Při vstupním rozhovoru zjišťujeme – jak se vyslovuje jméno žáka, jeho studijní výsledky, silné stránky atd. Od rodičů potřebujeme rodný list dítěte a doklad o zdravotním pojištění.

Rodiče potřebují od školy informace o organizaci školního roku.

Vstupního rozhovoru s žákem a jeho rodiči se účastní zástupce vedení školy a třídní učitel žáka.

2. Průběžné využívání tlumočnických služeb v případě potřeby – tedy při výskytu problémů nebo potřebě poskytovat informace v pravidelných intervalech (např. čtvrtletí), pokud se není možné se zákonnými zástupci domluvit česky.

Rozhovoru o konkrétní vzdělávací a výchovné situaci žáka se účastní pracovník školy, který setkání inicioval, a dle potřeby i další pracovníci školy či externí odborní pracovníci (výchovný poradce, sociální pracovník aj.).

Nemá-li zákonný zástupce vlastního tlumočnicka, škola pomůže tlumočnicka zprostředkovat – kontakty poskytnou krajská integrační centra ([www.integracnicentra.cz](http://www.integracnicentra.cz)).

Ze setkání je nutné vždy udělat zápis a zajistit jeho překlad do jazyka, kterému zákonní zástupci rozumějí. Zápis dělá přizvaná osoba, která sama aktivně nevstupuje do komunikace.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Důležité je mít informace předem připravené, nečekat na to, že rodiče budou vědět, na co se ptát.
- V případě, že důležitým bodem rozhovoru je rozdílnost vzdělávacích systémů jednotlivých zemí a kulturních přístupů ke vzdělávání, je vhodné, aby tlumočník byl tzv. komunitním tlumočníkem – je schopen poskytnout i kvalifikovaný vhled do vnímání obou kultur.



### RIZIKA

- Do některých exotických jazyků může být složité, případně velmi drahé sehnat tlumočení.



### PŘÍKLAD APLIKACE

*Jedenáctiletý chlapec Liang byl žákem 4. třídy. Po asi 9 měsících školní docházky měl stále problémy se domluvit česky, při hodinách byl pasivní, se spolužáky nekomunikoval. Ve škole měl vysokou absenci a bylo třeba kontaktovat rodiče. Došlo ke zprostředkování schůzky s tlumočnicí, kde se ukázalo, že rodiče o záškoláctví svého syna vůbec nevěděli. Ukázalo se, že Liang vždy ráno odcházel do české školy a odpoledne ještě do školy při čínském velvyslanectví, kde měl výborný prospěch. Rodiče se z práce vraceli domů později než syn, neměli možnost jeho docházku pravidelně kontrolovat, ani je nenapadlo, že by mohl mít v české škole špatné výsledky.*

*Před komisí složenou z ředitele školy, výchovného poradce a třídní učitelky se Liang svěřil, jak nerad do české školy chodí. Podle jeho slov pro něj bylo těžké chodit do dvou škol a dělat do obou domácí úkoly. Neměl na nic jiného čas. V české základní škole mu to nešlo, nerozuměl dobře učivu a ve třídě neměl žádné kamarády. Tahle nechut' se projevovala i tím, že se Liang do školy loudal, chodil různými oklikami, a tak míval hodně pozdních příchoďů. Některé dny se naopak raději vrátil domů a strávil čas před odchodem do čínské školy hraním počítačových her nebo čtením.*

*Rodiče byli velmi vděční, že se díky tlumočnici mohli s učitelkou a ředitelem domluvit, a situace, která byla zprvu velmi nepříjemná, se změnila v příležitost vyjasnit si důležité informace ohledně fungování české školy. V tomto případě se funkční řešení podařilo najít na poslední chvíli – učivo se více přizpůsobilo Liangově úrovni češtiny, paní učitelka mu připravovala pracovní listy, kde měl i s pomocí obrázků vysvětlené úkoly, které má dělat, a slovníček pojmů k probírané látce. Rodiče začali na syna samozřejmě více dohlížet a brzy se objevily první pokroky.*





## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Toto opatření se aplikuje v závislosti na aktuální potřebě rozsahu tlumočnických služeb, který je dán schopností žáka i jeho zákonných zástupců komunikovat v češtině. Tlumočnické služby jsou využívány zejména v počátečních fázích komunikace pracovníků školy s žákem a jeho rodinou (v souvislosti se zahájením docházky žáka do školy, při tvorbě základního slovníku obsahujícího překlad klíčových pojmů a pokynů do mateřského jazyka žáka apod.) a v případě nutnosti řešení problémů či nenadálých situací.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/pro-rodice>.
2. Kolektiv autorů META o. s. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META o. s., 2011.

## 3.5 ROZVOJ SPECIFICKÝCH DOVEDNOSTÍ A POZNÁVACÍCH FUNKCÍ

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má obtíže při osvojování počátečního čtení, psaní, počítání.
- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- Žák má sníženou schopnost porozumění zprostředkovanému učivu.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá v podpoře žáků zejména v období před nástupem a v prvním roce po nástupu školní docházky. Je zaměřené na rozvoj funkcí a schopností, které jsou nezbytné pro úspěšné osvojování školních dovedností, zejména čtení, psaní a počítání. Jedná se o tzv. dílčí funkce (zrakové, sluchové vnímání, prostorovou orientaci, jemnou motoriku a grafomotoriku, schopnost vnímání časového sledu apod.) a schopnost provádět věku přiměřené myšlenkové operace (např. analýzu, syntézu, analogii apod.). Opatření je možné realizovat i v pozdějším věku žáka, pokud je zjištěno, že jeho vzdělávací obtíže pramení právě z deficitů dílčích funkcí a nedostatečně rozvinuté schopnosti provádět myšlenkové operace. Zrání těchto funkcí a rozvoj myšlení jsou závislé na stimulaci v raném a předškolním věku. Vstupuje-li žák do školy bez dostatečné úrovně jejich rozvoje, je třeba očekávat obtíže v oblasti osvojování učiva. Proto je velmi vhodné aktivity zaměřené na rozvoj uvedených oblastí zařazovat preventivně v rámci běžné pedagogické činnosti. Stimulace je nejúčinnější v období docházky do mateřské školy. U žáků, u kterých jsou deficity zjištěny až po nástupu školní docházky, je vhodné nedostatečně rozvinuté funkce a schopnosti rozvíjet v rámci pravidelných individuálních či skupinových aktivit.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Zlepšuje výkon žáka ve čtení, psaní a počítání.
- Zlepšuje kvalitu porozumění informacím osvojovaným ve výuce.
- Přispívá k rozvoji samostatnosti, tvořivosti, k celkovému rozvoji kognitivních schopností.

Opatření je rozděleno na:

3.5.2 Podpora rozvoje myšlenkových operací

3.5.6 Rozvoj dílčích funkcí

3.5.3 Trénink paměti

## 3.5.2 PODPORA ROZVOJE MYŠLENKOVÝCH OPERACÍ

Oblast podpory: **INTERVENCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má mechanický styl učení s omezenou schopností aplikace naučené látky.
- Žák má sníženou schopnost porozumění výkladu/instrukcím, která má příčinu ve způsobu myšlenkového zpracování informací.
- Žák má pomalejší rozumový vývoj.
- Žák je zanedbán v předškolní přípravě.
- Žák má potíže v logickém myšlení.



### POPIS OPATŘENÍ

Pokud dítě při vstupu do školy ještě neumí s novými informacemi samo nakládat přiměřeně věku, posílíme nácvik rozvoje myšlení. Učíme ho, jak o věcech přemýšlet – zapojíme činnosti pro obohacení pojmové výbavy, pro nácvik kategorizace, jednoduché myšlenkové analýzy a syntézy a uvažování na základně konkrétních analogií. V odůvodněných případech saháme po speciálních metodách pro systematický nácvik myšlení, které vyžadují individuální práci s dítětem nad rámec výuky. Zvažujeme také důkladněji volbu vhodných metod do vyučování, aby odpovídaly aktuálním možnostem dítěte.

### ČEMU POMÁHÁ

- Zlepšuje kvalitu porozumění informacím osvojovaným ve výuce.
- Zlepšuje zapamatování umožněním systematictějšího ukládání informací do paměti.
- Kultivuje myšlenkový způsob práce s informací.
- Přispívá k rozvoji samostatnosti, tvořivosti, k celkovému kognitivnímu růstu žáka.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

**Pracujeme na úrovni obsahově konkrétních informací** – tj. využíváme situace, které dítě dobře zná, se kterými má osobní zkušenost a které si dokáže dobře představit. Předpokládáme možnost trochu jiných dosavadních zkušeností, než s jakými se setkáváme u dětí bez potřeby podpory, a případně to zohledňujeme v naší práci s dítětem.

Při vstupu dítěte do školy (nebo lépe ještě před ním) **zhodnotíme přibližnou úroveň jeho dosavadních dovedností** – v oblasti myšlení zjišťujeme nejdříve porozumění pojmům (jako stejný, jiný, tvar, počet, větší, první, nahoře, před, potom...), rozsah vědomostí a kvalitu spontánního používání systému při promýšlení řešení zadaných úkolů (zda

dítě zaznamenává při práci všechny důležité informace, rozlišuje ty podstatné od nepodstatných, dokáže následovat jednoduchý plán nebo návod, uspořádává si informace). **K řešení případných nedostatků přistupujeme ihned, zvažujeme potřebu zvýšené individuální podpory ve výuce.**

### **Při výuce**

Vyhýbáme se co nejvíce pasivnímu zprostředkování informací – vhodné jsou prvky metod činnostního učení a kritického myšlení, dramatizace, experimentování a učení se v reálných životních situacích.

Klademe žákům otázky, které je nutí přemýšlet, a podporujeme jejich zvědavost. Vedeme je k tomu, aby si odpovědi uměli přiměřeně věku vyhledat, žádáme je o zvažování alternativních vysvětlení a řešení. Podporujeme představivost a kreativitu (při společném čtení se např. zeptáme, jak by příběh mohl pokračovat; motivujeme žáky i k nekonvenčnímu používání dostupných předmětů; tvoříme zábavné mnemotechnické pomůcky – třeba ve formě říkanky; žádáme, aby vymysleli co nejvtipnější příběh, který by ilustroval právě vysvětlenou látku; apod.). Používáme co nejvíce názorných pomůcek a vedeme žáky k hledání odpovědí testováním hypotéz v konkrétní činnosti (ověřením na příkladu, pokusem, manipulací s předměty, modelováním situace...). Zařazujeme hry a hádanky podporující logické myšlení.

Pracujeme na tom, abychom žákům vnášeli do práce a do uvažování systém – učíme je hledat podstatu problému, promýšlet odpovědi, rozplánovat činnost krok po kroku. Trénujeme schopnost rozlišit a hierarchicky uspořádat podstatné a nepodstatné informace, rozložit celek na detaily, z detailů složit celek, pojmenovat jednoduché vztahy mezi prvky. Vedeme žáky k tomu, aby si informace objevovali sami, usměrňujeme přítom algoritmus tohoto hledání. Učíme je pracovat s chybou, s vizuální zpětnou vazbou (např. při práci podle obrázkového návodu si s žáky ukážeme vhodný systém postupu práce, vedeme je k pečlivé kontrole správnosti zapsaného očima pomocí záložky se šipkou nebo je naučíme využívat barevné kódování při práci s textem) a se sebereflexí.

V případě potřeby pracujeme s žákem individuálně, zatímco ostatní žáci samostatně vypracovávají zadané úkoly.

### **Individualizované intervence nad rámec výuky**

Využíváme je, pokud se žák potýká se závažnějšími problémy. Zvažujeme, zda tyto obtíže nevycházejí spíše z oslabených dílčích funkcí, jako je nepřesné zrakové vnímání nebo potíže v pozornosti a paměti, případně ze špatných pracovních návyků či z nedostatečné řečové výbavy. Kvalita zapojování myšlení do školních výkonů je totiž na těchto značně závislá – začínáme proto jejich nácvikem. Zvažujeme také dosavadní zkušenost žáka s určitými typy činností – viz 3.5.6 Rozvoj dílčích funkcí.

U komplikovanějších potíží žáka je důležité proškolení učitele provádějícího nápravnou činnost v některé z metod cílených na komplexnější rozvoj myšlenkových operací (jako je např. metoda Grunlaget nebo úprava Feuersteinova instrumentálního obohacování pro mladší žáky).

Pokud je žáků s potřebou podpory v této oblasti v ročníku více, lze využít **edukativně-stimulačních skupin**.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- **Včasná intervence** může výrazně snížit riziko školního selhávání, proto aktivity preventivně zařazujeme již při prvních známkách obtíží.
- Volíme pro žáka **co nejsrozumitelnější komunikační prostředky a nácvikové situace, kde může stavět na svých dosavadních zkušenostech** z běžného života.
- Nastavíme své požadavky a podmínky situace tak, aby žák mohl dosáhnout úspěchu. **Motivaci žáka věnujeme značnou pozornost** – viz 2.7 Podpora motivace žáka.



#### RIZIKA

- **Náročnost na čas a/nebo přílišný spěch a vysoké požadavky na žáka:** rozvoj myšlení nelze uspěchat. Spěchem můžeme žáka přetížit, demotivovat nebo u něj stimulovat vznik později těžko odstranitelných kompenzačních mechanismů, proto přizpůsobujeme požadavky přirozenému tempu žáka.
- **Nesystematičnost nácviku:** práce s žákem musí být systematická, dodržovat logickou posloupnost činností, jinak nejspíše nepovede k žádaným výsledkům (žák se např. naučí mechanicky řešit daný typ úkolů, ale na jinou situaci nebude umět naučené aplikovat).
- **Překážkou může být nedostupnost pracovníka proškoleného v některé ze sofistikovanějších metod práce s dětskými poznávacími procesy** pro finanční a časovou náročnost výcviků v těchto metodách.



#### PŘÍKLAD APLIKACE

*Příkladem dobré praxe může být jedna ze škol v sociálně vyloučené lokalitě. K zápisu do první třídy se tam dostavilo mj. i 12 dětí se známkami výrazného zanedbání z rodiny, bez předchozí zkušenosti s předškolním vzděláváním. Škola ve spolupráci se sociálním odborem města a poradenským zařízením nabídla těmto dětem zařazení do přípravné třídy, kde paní učitelka začala s rozvojem pracovních a sociálních návyků, posléze s rozvojem percepce a řeči. Přestože děti udělaly za rok velký pokrok, bylo jasné, že do první třídy nastoupí některé z nich ještě pozadu za ostatními prvňáčky. Tým učitelky přípravné třídy, budoucí učitelky z první třídy a učitelky náprav proto naplánoval podobu další pomoci. Tři z dětí docházely v rámci dvou půlhodinových sezení týdně na trénink v malé skupince – pracovalo se metodou konceptuálního vyučování.*

*U Marušky bylo cílem tréninku navození jednoduchého strukturování nových informací v mysli. Pracovalo se pomocí velkého množství pomůcek, od obrázků přes konkrétní předměty, které učitelky volily tak, aby byly Marušce známé. Nejprve se Maruška učila uvědomit si, že jedním pojmem můžeme pojmenovat hodně různých věcí, co tyto věci mají společné*

a v čem se liší (např. pojem „červená barva“ a jeho konkrétní reprezentace, pojem „rostlina“ – pampeliška, růže, tráva). Učitelka řídila výukové dialogy tak, aby pomocí objevování podobností a odlišností mezi předměty posunula dívku ke spontánnímu využívání strukturované kategorizace – začaly s kategorií barvy, tvaru, postupně přidávaly další kritéria. Práce vždy propojovala konkrétní smyslovou zkušenost dívky s rozvojem související slovní zásoby a s otázkami řízeným procesem uspořádávání informací o předmětu aktuálně prováděné činnosti.

Při samotné výuce ve třídě prokládala učitelka frontální výuku co nejvíce modelováním na příkladech, manipulací s názornými pomůckami a hravými činnostmi. Zpočátku trochu zvolnila tempo výuky.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

**Průběžné posílení aktivit pro rozvoj myšlení ve výuce, úprava výukových metod** – minimalizace frontální výuky, poskytnutí názorných pomůcek pro manipulaci a testování získaných poznatků. Pravidelné tréninkové chvílky v průběhu výuky, kdy ostatní žáci pracují samostatně (lze i v malé skupince žáků s podobnými potížemi).

Vedeme žáka k tomu, aby si uvědomil podstatu úkolu. Otázkami navádíme k zapojení procesů porovnávání (hledání shod a odlišností), kategorizace (třídění informací do logických skupin) a analýzy (dělení komplexnějších informací na snadno srozumitelné úseky). Důkladně projdeme s žákem postup práce a učíme jej dělit si ji na menší, logicky navazující kroky – posilujeme serialitu. Zpočátku je vhodné tento proces vizualizovat (např. použijeme barevného kódování – každý krok řešení v zadání zvýrazníme jinou barvou a seřazením odpovídajících barevných odrážek pod instrukcí poskytneme dítěti vodítko, aby žádaný sled kroků nezapomnělo; více viz 2.1.2 Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání). Hledáme spojitosti mezi informacemi (vedeme žáka ke schopnosti syntézy) a podněcujeme ho, aby nacházel a byl schopen slovně okomentovat obecněji platná pravidla (schopnost generalizace).

Taktně upozorníme rodiče, že je dítě v používání logiky slabší, a názorně předvedeme, jak ho mohou podpořit v domácím prostředí.

Pokud dítě nastoupilo do školy bez předchozího odkladu školní docházky a zažívá ve škole větší obtíže na bázi nevyzrálости myšlenkových procesů, **zvažujeme na této úrovni a ve spolupráci s rodinou vhodnost dodatečného odkladu**. Především u dětí, které nenavštěvovaly předškolní zařízení, uvažujeme o přípravné třídě pro zajištění dostatečného času pro přípravu dítěte.

## STUPEŇ 2

**Individuální práce s žákem / práce v malé skupince žáků v rozsahu do 1 hodiny týdně** (vzhledem k věku žáků vhodné rozložit např. na 2× 30 minut, dbáme na prevenci přetížení). Zvážíme případně potřebu dočasně zvolnit tempo výuky v jasně vymezené oblasti (nejčastěji v souvislosti s rozvojem početních představ), aby žák nejdůležitější základní látku skutečně chápal a mohl na ní stavět.

Rodiče podrobně informujeme o potřebách dítěte a o našich krocích k řešení situace, vč. jejich dopadů. Alespoň 1× měsíčně zveme rodiče k účasti na individuální práci s žákem, kde je zároveň zaškolíme v tom, co by pro zlepšení situace mohli podniknout doma. Práce na rozvoji myšlenkových operací klade na rodiče poměrně vysoké nároky – musíme proto zvážit jejich možnosti dítěti pomoci. Zapojení rodiny však efektivitu nácviku výrazně násobí.

**Možnost alternativních domácích úkolů, cílených na podporu rozvoje dílčích myšlenkových operací.** Případně koordinace nácviku s dobrovolníkem nebo prací v zařízení, kam žák dochází na doučování – viz 7.1 Jiné formy přípravy na vyučování.

## STUPEŇ 3

Když nácvik v rozsahu do 1 hodiny týdně a posílení cílené péče ve škole nestačí, navazujeme spolupráci se ŠPZ – **iniciujeme komplexní vyšetření, zaměřené na kognitivní funkce.** Dle výsledku systematizujeme individuální péči o žáka s jasným cílem nebo saháme po opatřeních pro žáky se sníženými rozumovými schopnostmi.

**Je-li dostupný odborník proškolený v nějakém programu pro rozvoj myšlení, svěřujeme individuální péči jemu** (nebo máme-li možnost, zajistíme proškolení speciálního pedagoga ŠPP, případně učitele samotného).

Spolupráci s rodiči rozšíříme o předání (předem projednané) písemné informace o časovém a obsahovém rozvržení péče o dítě (pracujeme formou individuálního plánu, jehož kopii rodičům poskytneme domů).



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se.* Praha: Portál, 1997.
2. ROSECKÁ, Z. a kol. *Malá didaktika činnostního učení.* Brno: Tvořivá škola, 2006.
3. LEBEER, J. (ed.). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje.* Praha: Portál, 2006.
4. SONNESYN, G. *Metodologie Grunnlaget. Model pojmového vyučování.* (<http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/grunnlaget.pdf>).
5. KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé.* Praha: Portál, 2013.

### 3.5.3 TRÉNINK PAMĚTI

Oblast podpory: **INTERVENCE**

#### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má problémy se zapamatováním a vybavováním informací a instrukcí.
- Žák má sníženou schopnost učení se novým informacím.
- Žák rychle zapomíná.
- Žák je zanedbán v předškolní přípravě.
- Žák má obtíže s respektováním pravidel z důvodu snížené schopnosti si je zapamatovat a vybavit.



#### POPIS OPATŘENÍ

##### V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá v rozvoji a zkvalitňování paměťových mechanismů, které ovlivňují vzdělávání žáka a mají vliv na jeho školní úspěšnost. Paměť je nezbytná při osvojování nových dovedností a znalostí. Oslabení v jednotlivých částech paměti je možné trénováním zlepšit.

##### ČEMU POMÁHÁ

- Posílení různých druhů paměti.
- Posílení fází paměti.
- Nácviku technik vybavování.
- Nácviku technik uložení.



#### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

##### *Jak se aplikuje, postup zavedení a postup vlastní realizace*

Je nezbytné především nejprve posoudit a zjistit, zda problémy paměti mají své kořeny ve fázi percepce nebo ve fázi kódování informace (zda vůbec dochází k porozumění vstupní informaci) či ve fázi ukládání nebo vybavení si uložené informace. Dále je třeba zjišťovat, zda se problémy objevují v krátkodobé či dlouhodobé paměti, či při paměťových procesech při přechodu z krátkodobé do dlouhodobé paměti a při vybavování. Problémy s pamětí však vždy znamenají narušení kognitivního výkonu žáka včetně procesu učení. Podle zjištěných nedostatků v oblasti paměťových procesů je třeba posilovat oslabené paměťové funkce vhodnou volbou tréninku paměti. Při tréninku paměti je u žáků vždy výchozím bodem správná motivace – viz 2.7 Podpora motivace žáka.



Pro úspěch a dosažení zlepšení paměťových funkcí je u žáků naprosto nezbytná práce s motivací s ohledem na věk, předchozí zkušenosti žáka, jeho osobnost atd. Motivaci je nutné věnovat stejnou pozornost jako následnému výběru samotných paměťových cvičení. Dalšími podmínkami pro úspěch při trénování paměti jsou:

- zajištění klidného prostředí bez rušivých podnětů;
- pozitivní emoční klima;
- vhodná forma;
- přiměřenost (časová, obsahová);
- opakování cvičení;
- hodnocení a vyhodnocení, ocenění;
- samotný výběr paměťových cvičení dle typu oslabení paměťových funkcí jedince, popř. jejich kombinace, včetně kombinace činností (mluvení, zápis, nákresy, memorování pomocí rytmizace, propojení s gestikulací, hrou atd.).
- Kromě vlastní stimulace paměti při výuce učíme žáky tzv. mnemotechnickým postupům, technikám vybavení informací.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Žáka co nejvíce aktivizujeme, aby s informacemi pracoval a využíval formy zapamatování, které jsou pro něj efektivní (souvisí také s preferovaným učebním stylem – viz 2.6 Výuka respektující styly učení).
- Kdykoli je to nutné, učitel poskytuje žákovi informace navíc (v písemné podobě, několikerým opakováním instrukcí apod.), případně ho instruuje, aby si údaje zapisoval, a pohlídá, že se tak děje.



#### RIZIKA

- Zaměření jen na jeden druh či fázi paměti.
- Využívání mnemotechnických pomůcek bez propojení souvislostí.
- Volba složitých postupů zapamatování.
- Zatěžování velkým objemem informací.



#### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### MŠ, 1. st. ZŠ

Využití her všech typů s důrazem na pochopení informace, popř. její zopakování a do-  
vysvětlení.

Využití vizuálních (předměty, obrázky, piktoqramy), sluchových (rytmizace, zvuky  
hudebních nástrojů, melodie) a motorických (propojení se slovními a obrazovými prvky)  
podnětů a způsobů prezentace. Důležité je pracovat s motivací a zájmem žáka o aktivity.

#### 2. st. ZŠ, SŠ

Nastupuje větší podíl vědomého učení, včetně zapojování vědomé paměti žáků. S ohledem  
na to volíme postupy a metody práce ve všech oblastech. Přetrvává podmínka důležitosti  
práce s pozitivní motivací žáků, významnou roli hraje přiměřenost a vyhodnocení indivi-  
duálních možností žáků. S ohledem na to pak volíme konkrétní cvičení. Nezapomínáme  
na hodnocení; každý žák musí zažít úspěch, to právě u paměťového tréninku znásobuje  
šance na zlepšení v oblasti rozvoje kognitivních funkcí u žáka.

I v tomto věku se ukazuje jako účinné při trénování paměti alespoň občasné propo-  
jování oblastí vizuální, sluchové, pohybové a čistě kognitivní. Posilujeme logickou paměť,  
verbální schopnosti, systematizaci a kategorizaci a třídění věcí i vědomostí. Vždy klade-  
me důraz na ověření porozumění a opakovaně různými formami upevňujeme poznané,  
tak aby prokazatelně docházelo k vytvoření paměťových stop a schopnosti následného  
vybavení a užití.

### STUPEŇ 2

Opatření realizujeme formou skupinové či individuální práce s žákem nad rámec běžné  
výuky / výchovné činnosti v rozsahu stanoveném v doporučení školského poradenského  
zařízení.

### STUPEŇ 3

#### MŠ, ZŠ

Opatření realizujeme formou individuální práce s žákem nad rámec běžné výuky / vý-  
chovné činnosti v rozsahu stanoveném v doporučení školského poradenského zařízení.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0596-1.

2. REZKOVÁ, V.; TUMPACHOVÁ, L. *Cvičíme paměť*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2010.
3. SUCHÁ, J. *Trénujte si paměť*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-791-6.
4. EYSENCK, M.; KEANE, M. T. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1559-4.
5. SEDLÁKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie: mentální reprezentace a mentální modely*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0375-0.

## 3.5.6 ROZVOJ DÍLČÍCH FUNKCÍ

Oblast podpory: **INTERVENCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se projevují deficity v oblasti zrakového vnímání, sluchového vnímání, prostorové orientace, vnímání časového sledu nebo jemné motoriky.
- Žák má obtíže s osvojováním čtení, psaní a počítání.



### POPIS OPATŘENÍ

Opatření spočívá v pravidelném zařazování (nejlépe každodenním) činností zaměřených na rozvoj konkrétní funkce či funkcí formou skupinové či individuální práce v období před nástupem a na počátku školní docházky.

Jedná se o:

- funkci zrakového vnímání;
- funkci sluchového vnímání;
- funkci jemné motoriky a grafomotoriky;
- funkci prostorové orientace;
- funkci intermodality – schopnost spojovat sluchové a zrakové podněty;
- funkci seriality – schopnost vnímání časového sledu, schopnost vytvářet řady a soulednosti.

### ČEMU POMÁHÁ

- Prevenci obtíží při osvojování čtení, psaní a počítání.
- Prevenci rozvoje specifických poruch učení.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Pro aplikaci opatření zajistíme klidné prostředí, ve kterém se žák může na činnost plně soustředit (stimulace funkce je účinná jen při plném soustředění žáka na danou činnost). Kvalita provedení je důležitější než množství splněných úkolů. Doporučovaná délka činnosti je v předškolním a mladším věku 5 až 10 minut. V rámci skupinového nácviku je třeba zajistit, aby se žáci navzájem rušili co možná nejméně a všichni měli možnost úlohu svým individuálním tempem dokončit. Konkrétní aktivity volíme dle aktuální úrovně rozvoje oslabené funkce a schopnosti koncentrace pozornosti daného žáka. Při zahájení intervence začínáme s činností, kterou žák zvládá, abychom posílili jeho motivaci k další práci.

Nedostatečný rozvoj dílčích funkcí je častým projevem u žáků, kteří v předškolním věku neabsolvovali předškolní vzdělávání, a žáků, kteří v domácím prostředí neměli (nemají) dostatečnou příležitost k rozvoji těchto funkcí (nemají k dispozici didaktické hračky, dětské knížky a časopisy, pastelky atd.). Častým jevem je proto i neznalost pomůcek a jejich užití. Z uvedeného důvodu klademe velký důraz na srozumitelnost sdělovaných instrukcí a dostatečně dlouhý zácvik v požadované činnosti. Opakovaně se ujišťujeme, že žák ví, co má dělat. Absence zkušenosti s činnostmi úkolového typu je také příčinou snížené schopnosti koncentrace pozornosti. Zejména v počátku proto volíme úkoly vyžadující kratší dobu koncentrace pozornosti, než je u dětí stejného věku obvyklé.

Spolupráce rodiny spočívající v pravidelném nácviku s žákem efektivitu intervence zvyšuje. V případě rodičů, kteří neprojevují zájem o podporu svého dítěte, vyvineme snahu rodiče s vhodnými aktivitami seznámit. Nespoléháme však na to, že rodiče budou s žákem pravidelně pracovat, a těžiště postavíme na podporu žáka ve škole. Je také nevhodné podmiňovat podporu žáka ve škole (např. docházku do reedukačního kroužku) spoluprací rodičů. Pro intervenci ve škole zajistíme potřebné pomůcky. V případě, že rodiče chtějí spolupracovat, ale z ekonomických důvodů si nemohou dovolit zakoupení pomůcek, jim pomůcky zapůjčíme na základě písemné dohody.

#### **Příklady aktivit zaměřených na rozvoj vybraných složek sluchového vnímání:**

*Sluchová diferenciac* – rozlišování délek tónů (dítěti přehrajeme nebo pomocí bzučáku vytvoříme dva tóny, dítě určuje, zda jsou stejně dlouhé, nebo ne, určuje, který byl delší/kratší), rozlišování intenzity (hlasitosti) zvuků, určování zdroje zvuku, rozlišování podobných zvuků, sluchové pexeso, rozlišování zvukově podobných hlásek/slabik/slov.

*Sluchová analýza a syntéza* – určování počátečních hlásek ve slově, určování výskytu hlásky ve slově (žák tleskne nebo zvedne ruku, kdykoliv slyší hlásku nebo slabiku ve slovech, které mu říkáme), určování koncových hlásek ve slově, rozkládání slov na jednotlivé hlásky, skládání slov z jednotlivých hlásek, určování počtu slov ve větě/slabik ve slově/písmen ve slově.

#### **Příklady aktivit zaměřených na rozvoj vybraných složek zrakového vnímání:**

*Zaměření pozornosti na vybraný zrakový podnět* – rozlišování navzájem se překrývajících obrázků (písmen, slov), rozpoznávání obrázků/písmen/slov na rušivém pozadí.

*Zraková diferenciac* – vyhledávání rozdílů na obrázcích, rozlišování obrázků/symbolů lišících se detailem, rozlišování obrázků/symbolů lišících se polohou v prostoru (otočení podle horizontální/vertikální osy).

*Zraková analýza a syntéza* – skládání obrázků/symbolů/písmen z dílů, puzzle.

*Vizuomotorická koordinace* – obkreslování symbolů či obrázků podle vzoru.

V souvislosti s aplikací tohoto opatření je doporučeno absolvování kurzu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřeného na tuto oblast (školní zralost, prevence a reedukace specifických poruch učení).

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Délku cvičení vždy přizpůsobujeme aktuální schopnosti koncentrace pozornosti konkrétního žáka.
- V počátku intervence je vhodnější individuální práce s žákem, abychom eliminovali rušivé vlivy z okolí.



## RIZIKA

- Nevhodná volba aktivit (volba činnosti, kterou žák nezvládá, protože ještě nebyly zautomatizovány schopnosti vývojově nižší).
- Nepřizpůsobení délky činností aktuální úrovni koncentrace pozornosti.
- Nezajištění vhodného prostředí pro soustředěnou práci.



## PŘÍKLAD APLIKACE

Do přípravné třídy nastoupil chlapec, který neabsolvoval přípravu v mateřské škole. Během vstupní pedagogické diagnostiky paní učitelka zjistila, že chlapec má obtíže poznávat a rozlišovat základní geometrické tvary, měl obtíže s vyhledáváním rozdílů na obrázcích, nedokázal rozlišit polohu obrázku v prostoru (otočení podle horizontální a vertikální osy). Paní učitelka s pomocí jednoduchého diagnostického testu (B. Sindelarová: Předcházíme poruchám učení) vyhodnotila, že chlapec má problém ve zrakové diferenciaci. Pokud by se tento deficit neřešil, chlapec by velmi pravděpodobně měl potíže se čtením a psaním, protože by si pletl tvary písmen (zejména těch podobných – p, b, d, m, n, u, a, e).

Paní učitelka se proto rozhodla pravidelně s chlapcem realizovat aktivity na rozvoj zrakového rozlišování, využila při tom běžně dostupné materiály (např. ty uvedené v seznamu doporučené literatury). Aktivity zařazovala pětkrát týdně v rozsahu 3–5 minut, posléze je prodloužila na cca 8 minut. S chlapcem pracovala nejprve samostatně, později zadávala úkoly s pracovními listy i skupinově (v přípravné třídě bylo více dětí s obdobnými problémy). Pokusila se chlapcovy obtíže vysvětlit rodičům a pozvala je na ukázkovou lekci – chtěla jim ukázat, jak s chlapcem mohou doma pracovat. Rodiče tuto možnost nevyužili.

Chlapec nejprve trénoval schopnost **zaměřit pozornost na vybraný zrakový podnět** – zaměřit pozornost na jeden obrázek z mnoha, vyhledat obrázek na rušivém pozadí, rozpoznávat obrázky, které se navzájem překrývají.

Po zautomatizování schopnosti zaměření pozornosti učitelka zařadila úkoly zaměřené na rozvoj **zrakového rozlišování tvarů**.

Chlapec nejprve hledal rozdíly u konkrétních obrázků lišících se barvou – např. v řadě červených květin byla jedna květina modré barvy, chlapec měl určit, která květina se od ostatních liší.

Následně bylo trénováno rozpoznávání konkrétních obrázků lišících se zjevným detailem – v řadě stejnobarevných květin byla květina s jiným tvarem okvětních lístků, chlapec

měl určit, která se od ostatních liší. V jiné úloze chlapec rozlišovat, zda jsou předkládané dvojice obrázků shodné nebo ne. Následně byly zařazeny úlohy, ve kterých se obrázky lišily jen drobným detailem.

Posléze přišly na řadu úlohy, které již neobsahovaly konkrétní obrázky, ale symboly lišící se detailem. Nakonec byla trénována schopnost rozlišit identické tvary, které se lišily pozicí v prostoru. Poté byly zařazeny úkoly na **zrakovou paměť** (Kimova hra s předměty a obrázky, pexeso atd.), **spojování zrakového podnětu se sluchovým a vnímání časového sledu zrakem**. Díky systematické práci paní učitelky se podařilo žákovy obtíže ve zpracování zrakové informace do značné míry eliminovat.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### MŠ

Činnosti zaměřené na rozvoj jednotlivých dílčích funkcí zařazujeme pravidelně v rámci výchovné činnosti. Zvýšenou pozornost jim věnujeme zejména u dětí v posledním roce docházky do mateřské školy. Je vhodné na začátku školního roku provést pedagogickou diagnostiku předškoláků (např. s využitím níže uvedených metodických zdrojů). Zjistíme-li závažnější deficity, je vhodné pro děti připravit systematictější plán podpory a informovat rodiče o vhodných aktivitách, které s dětmi mohou pro rozvoj dané funkce realizovat. Aktivity realizujeme se všemi dětmi, protože jim pomáhají připravit na osvojování školních dovedností.

#### ZŠ

Činnosti zaměřené na rozvoj jednotlivých oblastí zařazujeme pravidelně v rámci výuky. V prvním ročníku dáváme dostatečný prostor pro rozvoj dílčích funkcí zejména v „předslabikářovém“ období. Průběžně však stimulační aktivity zařazujeme ve všech předmětech.

### STUPEŇ 2

#### MŠ, ZŠ

Opatření realizujeme formou skupinové či individuální práce s žákem nad rámec běžné výuky / výchovné činnosti v rozsahu stanoveném v doporučení školského poradenského zařízení.

## STUPEŇ 3

### MŠ, ZŠ

Opatření realizujeme formou individuální práce s žákem nad rámec běžné výuky / výchovné činnosti v rozsahu stanoveném v doporučení školského poradenského zařízení.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

### Příklady publikací pro pedagogickou diagnostiku a rozvoj dílčích funkcí v předškolním věku a na počátku školní docházky

1. SINDELAR, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3.
2. ŠVANCAROVÁ, D.; KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 2., dopl. vyd. Praha: DYS-centrum Praha, 2012. ISBN 978-80-904494-9-7.
3. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-802-5125-694.
4. FELCMANOVÁ, L. *Test zrakového vnímání*. Praha: DYS-centrum, 2013. ISBN 978-80-87581-02-5.

### Příklady publikací pro rozvoj dílčích funkcí

1. ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: D + H, 2007. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-809-0357-990.
2. BEDNÁŘOVÁ, J. *Zrakové vnímání: optická diferenciacce I a II*. 3. vyd. Praha: DYS-centrum Praha, 2010. ISBN 978-80-904494-3-52.
3. POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-807-3679-316.
4. BEDNÁŘOVÁ, J. *Co si tužky povídaly: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 4 do 6 let – 2. díl*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0046-6.
5. BEDNÁŘOVÁ, J. *Na návštěvě u malíře: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 5 do 7 let – 3. díl*. 2. vyd. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0047-3.
6. BEDNÁŘOVÁ, J. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 4 do 6 let: jak krtek Barbora našel cestu domů*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-802-5124-468.
7. LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807-3672-447.
8. MICHALOVÁ, Z. *Shody a rozdíly*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. ISBN 80-858-0860-9.
9. <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/16179/JAK-ROZVIJET-MOTORIKU-V-PRI-PRAVNE-TRIDE---3-DIL.html/>.
10. <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/15719/JAK-ROZVIJET-ZRAKOVE-VNIMANI-V-PRI-PRAVNE-TRIDE.html/>.
11. <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/15037/JAK-ROZVIJET-SLUCHOVE-VNIMANI-V-PRI-PRAVNE-TRIDE---1-DIL.html/>.



## 3.5.8 ROZVOJ EXEKUTIVNÍCH FUNKCÍ

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má obtíže s plánováním činností (např. stanovení postupu při řešení úkolu).
- Žák má obtíže se zapamatováním zadání úkolů.
- Žák má obtíže s dodržováním souslednosti jednotlivých kroků u složitějších činností.
- Žák má sníženou schopnost koncentrace pozornosti.
- Žák má obtíže s dokončováním činností.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá v cíleném rozvoji exekutivních funkcí. Jedná se o funkce, které odpovídají za schopnost vykonat cílevědomou činnost a utlumit v daný okamžik nevhodnou aktivitu. Zahrnují schopnost plánování a stanovení adekvátních cílů, schopnost předvídat, schopnost vykonávat několik činností současně, efektivní využívání pracovní paměti, flexibilitu myšlení a jednání a schopnost hodnotit průběh a výsledky vlastní činnosti. Jedinci, kteří nemají tyto funkce dostatečně rozvinuté, nejsou schopni efektivně řídit vlastní chování. Můžeme u nich pozorovat sníženou schopnost samostatně a účelně vykonávat běžnou činnost. Při cílevědomé činnosti potřebují povzbuzení, vnější strukturaci a dohled nad průběhem vykonávané činnosti.

Řada školních činností vyžaduje aktivizaci pracovní paměti, s jejím využitím jsou žáci schopni řešit úkoly vyžadující integraci informací vybavených z dlouhodobé paměti s informacemi aktuálně ukládanými v krátkodobé paměti. Snížení kapacity pracovní paměti má silný negativní vliv na školní úspěšnost žáků, proto je třeba ji vhodnými aktivitami stimulovat.

ČEMU POMÁHÁ

- Zlepšuje schopnost koncentrovat pozornost na vykonávanou činnost.
- Zlepšuje žákovu schopnost uplatnit vhodný postup plnění úkolu.
- Zlepšuje schopnost autoevaluace průběhu a výsledků činností žáky.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

S rozvojem exekutivních funkcí je spojen cílený rozvoj paměti, pozornosti, vnímání časového sledu a prostorového uspořádání. Dosažení dostatečné úrovně rozvoje těchto funkcí je nezbytným předpokladem rozvoje exekutivních funkcí.

Při plánování práce pomáháme žákovi tak, abychom rozvíjeli jeho schopnost volby adekvátního postupu a samostatnost, nikoli tak, abychom plánovali místo něj. Průběžně kontrolujeme dodržování postupu řešení úkolů, vedeme žáka k systematickému řešení úkolů „krok za krokem“ (zejména tehdy, když žák není schopen udržet v paměti souslednost jednotlivých kroků nebo není schopen rozlišit podstatné informace v instrukci). Kontinuálně podporujeme žáka v zaměření pozornosti na požadovanou činnost (verbálním povzbuzením, dotykem, diskuzí nebo přímým zapojením do činnosti žáka). Velmi důležitá je též podpora žákova vyhodnocování vlastní práce. Zaměřujeme se při tom nejen na výsledek práce, ale i na její průběh. Žáka vedeme k tomu, aby zhodnotil průběh činnosti (co bylo pro splnění úkolu důležité, jak se mu dařilo dodržet posloupnost kroků, do jaké míry se mu povedlo dosáhnout stanoveného cíle). Zde využíváme zejména techniky formativního hodnocení – viz 6.2.2 Formativní hodnocení.

Exekutivní funkce lze cíleně podpořit záměrným nácvikem v rámci komplexních programů rozvoje kognitivních funkcí (např. Feuersteinovo instrumentální obohacování). Pro rozvoj pracovní a krátkodobé paměti je vhodný např. program HappyNeuron – Brain jogging nebo tzv. N-back, resp. Dual N-back cvičení, kdy jsou postupně prezentovány vizuální a/nebo auditivní podněty a úkolem je vybavení dříve prezentovaných podnětů (např. o 2 či 3 položky nazpět) – více viz Metodické zdroje.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Žáka vedeme k samostatné aktivitě, neposkytujeme podporu předčasně.
- Klademe důraz na fázování činnosti (co je důležité při zahájení, v průběhu činnosti a pro úspěšné dokončení).
- Zasáhneme vždy, když zaregistrujeme, že žák neví, co nebo jak má dělat.



#### RIZIKA

- Využívání nevhodných způsobů podpory (např. převažující verbální instrukce u žáka s oslabenou sluchovou pamětí).
- Neposkytnutí dostatečného prostoru pro nácvik samostatnosti při činnosti (úplné převzetí aktivity učitelem či asistentem pedagoga ve fázi plánování, realizace či vyhodnocení činnosti).



#### PŘÍKLAD APLIKACE

*Žák měl v matematice problém s pochopením zadání slovních úloh a stanovením správného postupu výpočtu, v českém jazyce např. s postupem při určování větných členů. Obecně mu obtíže dělalo zapamatování delších instrukcí či složitějších postupů. Úlohy často nedokončoval. Učitelka žákovi pomáhala s orientací v zadání slovní úlohy zvýrazněním klíčových informací. Složitější verbální instrukce doprovázela zápisem klíčových hesel pro jednotlivé*

kroky řazených v požadované posloupnosti řešení. Žák seděl v dosahu učitelky, která tak mohla sledovat samostatnou činnost žáka a snadno zasáhnout, když přestal předčasně pracovat. Učitelka společně s žáky vytvářela u vybraných jevů karty/postery s pokyny pro usnadnění zapamatování správných postupů řešení úkolů či realizace činností [např. Sčítání dvojciferných čísel pod sebou: 1. Čísla zapisujeme pod sebe podle řádů (jednotky pod jednotky). 2. Začínáme sčítat jednotky „od zadu“. 3. Když při součtu překročíme desítku, zapíšeme jen druhou číslici, jedničku přičteme k následujícímu součtu]. Poster vyvěsili ve třídě tak, aby na něj nejlépe viděli ti žáci, kteří jeho využití nejvíce potřebovali. Jindy vytvářeli karty s postupy, které si žáci založili do sešitů, některým žákům je paní učitelka lepila na lavici.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

#### MŠ

S dítětem procvičujeme časové posloupnosti dějů s využitím obrázků či fotografií (dítě má obrázky seřadit podle toho, jak šel děj za sebou). Trénujeme správné používání pojmů „nejdříve“, „potom“, „nakonec“. Cvičíme správný slovní popis programu dne – jak jdou jednotlivé činnosti za sebou. Zpočátku k popisu programu využíváme obrázkovou oporu, můžeme také využívat piktogramy nebo reálné předměty, které s danou činností souvisejí (např. lžice, kartáček na zuby apod.). Nacvičujeme slovní sekvence – jmenování dnů v týdnu, měsíců v roce apod. Názorné pomůcky používáme i při představování plánovaných činností – jaké budou jednotlivé kroky.

Posilujeme také paměť. Trénujeme mechanickou paměť – zapamatování si říkanek, písní, básniček. Dále také hrami typu „Přijela babička z Číny a přivezla si...“, Kimovou hrou – dítě si má zapamatovat předměty nebo obrázky nebo sekvenci dotyků na těle, využíváme také obrázkové či zvukové pexeso apod. K posilování paměti využíváme všech smyslů. Vedeme dítě k dokončování cílevědomé činnosti.

#### ZŠ a SŠ

V rámci výuky žákovi průběžně poskytujeme podporu ve fázi plánování, realizace a vyhodnocení činností. U činností vyžadujících složitější postup žáka vyzveme, aby představil jednotlivé kroky postupu (např. u řešení složitějšího úkolu). Pokud žák vybral nevhodný postup nebo některé důležité kroky opomněl, správný postup mu představíme. Využíváme kombinaci verbální instrukce a vizuální opory. Vhodné je využívání přehledů pracovních postupů – u mladších dětí formou sekvencí obrázků nebo piktogramů, u starších pomocí hesel. V případě složitějších psaných instrukcí (např. slovních úloh)

nacvičujeme rozpoznání klíčových informací nezbytných pro realizaci úkolu (pokud to žákovi vyhovuje, může si je v zadání např. podtrhávat, cílem je, aby je uměl poznat). Starší žáky vedeme k tomu, aby si postup či seznam úkolů důsledně zapisovali. Žáka také vedeme k tomu, aby si přehledně a chronologicky zapisoval dílčí výsledky práce (např. mezivýpočty, záznamy měření apod.). Průběžně monitorujeme, zda žák plánovaný postup dodržuje. Podporu poskytujeme i při vyhodnocování činností tím, že mu sdělíme, na co se má při vyhodnocování zaměřit. Opět můžeme vytvořit přehled kroků kontroly nebo soupis otázek, které žák při hodnocení zodpovídá – žáka však vedeme k samostatnému vyhodnocování výsledků i průběhu činností. Cílem je, aby žák uměl samostatně popsat, co a jakým způsobem bude kontrolovat a jak pozná, že splnil očekávané cíle. Fixace postupů činností a kontroly průběhu a výsledků práce je vhodná pro všechny žáky ve třídě. Proto je vhodné příležitostně zařazovat uvedené kroky při práci s celou třídou. V rámci evaluace pak můžeme využívat činnost žáků ve dvojicích (např. můžeme žákům zadat několik otázek, které musejí zodpovědět ve vztahu k výstupu činnosti spolužáka – musejí tak v rozhovoru a analýzou výstupu zjistit, zda žák postupoval správně, co bylo pro dosažení cíle zásadní apod.). V případě činnosti ve dvojicích dáme žáka s deficitem exekutivních funkcí do dvojice se žákem, který daný postup ovládá.

Pracovní místo žáka s deficitem exekutivních funkcí by mělo být co nejbližší učiteli, aby mohl snadno kontrolovat, zda a jak žák pracuje.

## STUPEŇ 2, 3

### ZŠ, SŠ

V rámci skupinových či individuálních činností nad rámec běžné výuky zařazujeme aktivity zaměřené na rozvoj pracovní paměti (např. HappyNeuron – Brain jogging apod.) či komplexní programy rozvoje kognitivních funkcí (např. Feuersteinovo instrumentální obohacování) v rozsahu stanoveném v doporučení školského poradenského zařízení. Mimo výuku také nacvičujeme postupy popsané ve stupni 1, abychom pomohli zvýšit žákovu autonomii při plánování, realizaci i vyhodnocení činností. S žákem trénujeme fázi plánování činnosti (*jaký postup zvolí*), popis postupu (*jaké budou jednotlivé kroky*), vyhodnocení klíčových informací v instrukci (*co je v instrukci např. ke slovní úloze to podstatné*), hodnocení výstupu a průběhu činností (*jak to dopadlo, jak to probíhalo, co bylo k dosažení cíle nejdůležitější, co chybělo, proč je výsledek chybně apod.*).



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. BEDNÁŘOVÁ, J; ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. 100 s. ISBN 978-802-5125-694.
2. KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0596-1.

3. SINDELAR, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3.
4. Feuersteinovo instrumentální obohacování: <http://centrum-cogito.cz/index.php?-stranka=metoda-instrumentalniho-obohaceni&lang=cz>.
5. <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=lekce-osv> – Metodika Učíme se učit se.
6. [http://www.odyssea.cz/soubory/c\\_lekce/3\\_6.pdf](http://www.odyssea.cz/soubory/c_lekce/3_6.pdf) – Metodika Rozvíjíme vůli pohybem.
7. <http://www.cognitio.cz/happyneuron>.

## 3.6 NÁCVIK SEBEOSLUŽNÝCH DOVEDNOSTÍ

Oblast podpory: **INTERVENCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má problémy v koordinaci pohybů, vizuomotorice a vnímání tělesného schématu a z těchto deficitů plynoucí nedostatečně vyvinutou schopnost sebeobsluhy.
- U žáka se projevuje nerovnoměrný psychomotorický vývoj.
- Žák má sníženou úroveň vnitřní motivace.
- Žák pochází z nepodnětného domácího prostředí, kde není veden k samostatnosti a sebeobsluze.
- Žákovi nebyla zajištěna dostatečná předškolní příprava.
- Žák vyrůstá v ústavním prostředí.



### POPIS OPATŘENÍ

V opatření se jedná o cílený individuální nácvik sebeobsluhy žáka, a to buď na základní úrovni (osobní hygiena – umývání, používání toalety; oblékání, obouvání, stravování, stolování, orientace v prostředí školy, příprava pomůcek na vyučovací hodinu), nebo na vyšší úrovni (nákup, manipulace s penězi, použití dopravy, telefonování, domácí práce, sociálně praktické činnosti obecně).

Jde o intervenci, jejímž cílem je dosažení maximální možné míry samostatnosti žáka v sebeobsluze.

Důležité je, aby se žák naučil danou činnost **vykonávat samostatně a ve vhodných situacích**.

### ČEMU POMÁHÁ

- Předcházení negativním dopadům nerovnoměrného psychomotorického vývoje.
- Dosažení co nejvyšší možné nezávislosti žáka na druhé osobě v oblasti sebeobslužných dovedností.
- Celkovému rozvoji žáka, zejména jeho samostatnosti.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Opatření zavádíme v situacích, kdy žák určitou dovednost nezvládá nebo ji má osvojenou jen částečně a přitom je na takové vývojové úrovni, kdy je možné tuto dovednost rozvíjet. Pokud je žák vzděláván za podpory individuálního vzdělávacího plánu nebo má vytvořen edukační plán, opatření do něj uvedeme – viz 11.2.2 IVP a 11.2.3 Jiné vzdělávací plány.

Na základě provedené pedagogické diagnostiky stanoví pedagog úroveň sebeobslužných dovedností žáka a navrhne cíl, kterého chce dosáhnout. Návčik dovednosti probíhá v průběhu celého dne, po celé vyučování v každodenních reálných situacích, event. při individuálním návčiku. V rámci tréninku získaných dovedností a vedení k samostatnosti by měla být do návčiku zapojena i rodina žáka.

Doporučuje se postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, aby žák byl schopen vždy dosáhnout úspěchu. Pracujeme formou hry (metodou napodobování, v MŠ využíváme např. panenku při krmení, oblékání). Každou činnost můžeme usnadnit tak, že ji rozdělíme na dílčí kroky a nacvičujeme krok po kroku. Spojováním a opakováním celého sledu činnosti se podaří, aby žák zvládl aktivitu zcela samostatně. Pomáháme slovním komentářem, popisujeme všechno, co právě děláme, rozvíjíme tak porozumění řeči. Můžeme využít i tzv. procesuální schémata (rozkreslení činností do kroků). – viz 2.1.2 Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání a 2.3 Strukturalizace výuky, a to zejm. pro žáky, kteří mají deficit v porozumění pokynům, nebo žáky-cizince.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Zohledňujeme obtíže v komunikaci (zejména v porozumění řeči).
- Zohledňujeme aktuální potřeby žáka a jeho povahové zvláštnosti.
- Povzbuzujeme žáka a dáváme mu důvěru, že činnost zvládne.
- Pokud trénujeme samostatnost při domácí přípravě pomůcek do školy, netrestáme žáka, když občas něco zapomene, naopak oceníme jeho snahu o samostatnost.
- Respektujeme kulturní odlišnost prostředí, ze kterého žák pochází (není možné se žáka dotýkat apod.).



#### RIZIKA

- Nadhodnocení možností žáka – klademe na něj požadavky, které není schopen zvládnout.
- Menší trpělivost pedagoga – tendence poskytovat větší míru podpory, než je nutné (neboť časově efektivnější je činnost udělat za žáka).
- Scházející motivace žáka (vhodná je motivace odměnou za každý dílčí pokrok, popř. i snahu, postupně se snažíme více podporovat vnitřní motivaci žáka).
- Nespolupracující rodina, která nesleduje stejný záměr jako škola (např. pedagog trénuje spolupráci žáka při oblékání, zatímco rodič raději dítě sám svlékne i oblékne, připraví mu tašku do školy apod.)



#### PŘÍKLAD APLIKACE

*Chlapec nastupuje do MŠ ve 3,5 letech. Zatím má stále pleny, rodiče sdělují, že se na záchod chodit nedaří. Paní učitelky se intenzivně zaměřují na návčik této dovednosti. O návčiku*

byla informována i rodina a požádána, aby zavedené postupy aplikovala i doma. V první fázi se věnovali dovednosti „sedět“ na toaletě. Vodili chlapce na WC v pravidelných intervalech a v určitou dobu (po půl hodině, popř. po svačině, po návratu s procházky). Zpočátku odměňovali pochvalou i několik vteřin, po které vydržel sedět, aniž by potřebu vykonal. Postupně dobu prodlužovali a odměna následovala až po vykonání potřeby. V další fázi se zaměřili na to, aby si potřebu uvědomil a „řekl si“.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

V předškolních zařízeních a na 1. stupni ZŠ (zejm. po nástupu do 1. třídy) je nácvik sebeobsluhy každodenní součástí vzdělávání.

### STUPEŇ 2

Žák při rozvoji sebeobslužných dovedností vyžaduje občasnou kontrolu a verbální upozornění pedagoga, motivační stimuly. Drobnou dopomoc zajistí učitel, popř. spolužáci (v šatně, při svačině, na obědě apod.).

Pokud žák dlouhodoběji při nácviku selhává, využijeme vizuální podporu v podobě procesuálního schématu.

U žáků se závažnějšími problémy opatření realizujeme formou skupinové či individuální práce s žákem nad rámec běžné výuky / výchovné činnosti v rozsahu stanoveném v doporučení školského poradenského zařízení.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. LEEBER, J. a kol. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoj: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
2. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Sebeobslužné a praktické dovednosti*. Praha: APLA Praha a střední Čechy, o. s., 2010.



## 3.7 NÁCVIK SOCIÁLNÍHO CHOVÁNÍ

Oblast podpory: **INTERVENCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má nedostatečně rozvinuté sociální dovednosti.
- Žák má obtíže v komunikaci a sociální interakci.
- Žák není přijímán v třídním kolektivu.
- Žák vykazuje pasivitu či nepřiměřenou aktivitu v navazování sociálních vztahů.
- Žák nemá v dostatečné míře osvojena pravidla společenského chování.
- Žák má obtíže se zapojením do skupinových aktivit.
- Ve třídě se vyskytují konflikty mezi žáky.



### POPIS OPATŘENÍ

Rozvoj přiměřených sociálních a sociálně komunikačních dovedností u žáků je jednou z priorit při jejich vzdělávání. Důraz je kladen zejména na nácvik seberegulace – kontroly vlastního chování.

Opatření spočívá v nácviku pozitivních vzorců chování ve vztahu k ostatním lidem. Cílem je, aby se naučená dovednost přenesla do reálného života.

### ČEMU POMÁHÁ

- Umět vhodně komunikovat.
- Rozvíjet pozitivní vzorce chování (dodržování pravidel slušného chování).
- Přijetí norem sociálního chování ovlivňuje možnosti společenských aktivit a zapojení v kolektivu.
- Upevnění pozice žáka ve škole, v komunitě, skupině, společnosti.
- Posilování zdravého sebevědomí.
- Porozumět projevům chování lidí v různých souvislostech a přizpůsobit jim své chování.
- Prevenci rizikového chování.
- Posiluje sociální dovednosti žáků a přispívá ke zlepšení jejich školních výsledků.
- Pomáhá žákům naučit zvládat i subjektivně nepříjemné situace v interakci s druhými.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Opatření aplikujeme v souladu s potřebami konkrétního žáka, které zjistíme provedením pedagogické diagnostiky. Nácvik sociálního chování se odehrává v prostředí školy během vyučování, ale také při různých mimoškolních aktivitách (návštěva divadelního

představení, výstavy, jiného školního zařízení). Žáci se seznamují s pravidly slušného chování a zároveň napodobují přirozené vzory (rodiče, pedagogy...).

Opatření je rozděleno na:

3.7.1 Podpora rozvoje emocí

3.7.2 Podpora zvládnutí emoční zátěže spojené s nástupem do školy

### 3.7.1 PODPORA ROZVOJE EMOCÍ

Oblast podpory: **INTERVENCE**

#### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Emoční projevy žáka jsou vzhledem k věku nezralé.
- Žák pochází z dysfunkčního rodinného prostředí.
- Žák nerozumí emočním projevům u sebe samého ani u druhých lidí.
- Žák nevyjadřuje emoce vůbec nebo je nevyjadřuje adekvátním způsobem.
- Komunikace s žákem je problematická a konfliktní, dochází k častým nedorozuměním a nepochopení.
- U žáka a celého kolektivu se vyskytují potíže ve vztahové dynamice.



#### POPIS OPATŘENÍ

##### V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá ve vytváření bezpečného prostoru ve škole, aby žáci mohli projevit a kultivovat vlastní emoce a vhodným způsobem spolupracovat se svým sociálním okolím během celého výchovně-vzdělávacího procesu. Viz též 2.1.3 Cílené vytváření prostoru / příležitostí pro seberealizaci žáků.

Emoční inteligence (pojem poprvé uveden v r. 1990) je schopnost rozpoznat a zvládat své emoce a umění vcítit se do emocí ostatních jedinců (empatie) a na základě těchto dovedností rozvíjet schopnost sebemotivace k jakékoli činnosti a uspokojivě zvládat mezilidské vztahy.

##### ČEMU POMÁHÁ

- Zlepšuje klima v kolektivu žáků.
- Zvyšuje porozumění žákům a jejich potřebám na straně pedagoga.
- Rozvíjí emoční složku osobnosti žáků, a tím napomáhá k rovnoměrnému vývoji.
- Zkvalitňuje komunikaci žák–pedagog.
- Je prevencí sociálně patologických jevů.
- Pomáhá zvládnutí krizových situací.
- Pomáhá žákům dosáhnout vzdělávacího maxima.
- Pomáhá žákům uvědomit si a srozumitelně vyjádřit své potřeby.



#### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Pedagog učí žáky vnímat probíhající emoce vlastní i ostatních lidí a své usměrňovat tak, aby mohly být projeveny adekvátním způsobem v rámci vyučování nebo mimo ně (např.

učit žáky vyjádřit vztek způsobem, který neohrožuje spolužáky), a reagovat empaticky. Pedagog průběžně rozvíjí také dovednost žáků uvědomit si a srozumitelně vyjádřit své potřeby.

Žák, který si své emoce uvědomuje, rozumí jim a umí je adekvátně vyjádřit, může lépe komunikovat a spolupracovat s ostatními.

Pedagog si během vyučování všímá emocí žáků a registruje projevy, ze kterých lze usuzovat na kvalitu vztahů mezi žáky. Na emoční projevy reaguje:

- **Adekvátní mimikou, aktivním nasloucháním.**
- **Verbálně vyjadřuje, že situaci porozuměl** („to chápu“, „dokážu si představit, jak ti teď je“).
- **Projev emocí se nesnaží potlačovat nebo ignorovat** (při takovém postupu může dojít ke zvýšení napětí a konflikty se mohou vyhrotit více).
- **Emoce pojmenovává, upozorňuje na ně.** (Pokud jde o jednoznačné emoce – jako projevený vztek nebo smutek žáka – může pedagog přímo emoce pojmenovat: „vidím, že jsi teď hodně smutná a brečíš, klidně můžeš plakat, pokud se ti chce“. U emočně nabitých situací, kde není snadné odhadnout, o jaké pocity se jedná, může pedagog reagovat obecněji: „narazili jsme na hodně citlivé téma a nemuselo by nám teď být úplně příjemně... podle toho, jak se teď tváříš, mám dojem, že jsem se tě něčím dotkl“).
- **Emoce chápe jako něco, co k člověku neodmyslitelně patří a co má logicky své místo i ve školním prostředí a čeho se nechceme zbavit.** (Za projevené emoce žáky zásadně netrestá, ale snaží se ovlivnit a usměrnit to, jakým způsobem je projeví, a upozorňuje žáky na důsledky svého chování. Např. Šárka se rozbere nad oznámkovanou písečkou. Pedagog dívku neutěšuje, ale její projev registruje, jde přímo k Šárce a polohlasem jí říká: „Vidím, že jsi z toho smutná nebo možná i naštvaná. Mě to taky hodně mrzí, ale nebylo to na lepší známku. Můžeš se, prosím, za mnou zastavit, abychom společně vymysleli, co dál s tím, aby se to už nestávalo?“).
- **Emoce normalizuje** – tj. považuje a označuje je za pochopitelné („Nedivím se, že se ti chce smát, to člověka často přepadne, zrovna když se to moc nehodí.“, „Klidně můžeš teď brečet. Je to normální reakce na složitou situaci.“).
- **Učí žáky, že projev emocí není slabost**, nýbrž přirozená reakce a projevy emocí podporuje („Dádo, ty se nudíš? Je jasné, že obratlovci nemusí bavit každého. Co byste ostatní poradili někomu, kdo se teď při hodině nudí, aby si z výuky vzal co nejvíc? Čím to může být, že se nudíme?“; „Květo, slyším dobře, že mi nadáváš? Co tě naštvalo? Zkus mi to, prosím, říct jinak než takhle a můžeme to probrat.“; „Jsem rád, že když je tady někomu smutno, tak může plakat a nikdo se mu za to nesměje. Naštěstí už dávno neplatí, že je ostuda, když lidi pláčou, ale že je to normální věc.“).
- **Je si vědom, že emoce žáků jsou individuální a že stejná situace vyvolá v jednotlivých žácích různé emoce** (včetně ambivalentních = protichůdných emocí v jeden okamžik u jednoho žáka). „Nakreslete každý na papír smajlíka podle toho, jak se po zhlédnutí toho filmu cítíte“; „Někomu to možná přijde směšné, někdo ale může být třeba znuděný, nebo i v rozpacích. A je to tak v pořádku, každý jsme jiný.“

- **Pomáhá najít žákům bezpečný způsob, jak mohou emoce ventilovat.** Učí žáky jejich pocity ventilovat takovým způsobem, který neohrožuje ani je samotné, ani jejich okolí. Platí to zejména u agrese. Zároveň usiluje o to, aby žáci byli schopni takové situace předvídat a své chování postupně lépe ovládat. („To by mě teda taky pěkně naštválo, ale není fér kvůli tomu někoho mlátit. Co takhle si zadupat a co nejvíc zakřičet? Nebo co by se ti chtělo udělat?“; „Kluci, minule, když jste pracovali spolu, pořád jste se hádali a prali. Máte plán, co dělat, pokud to zase nastane?“).
- **Je si vědom toho, že emoce mohou lidé sdílet pouze v prostředí důvěry a bezpečí,** proto se snaží budovat s žáky vztah, který je na těchto principech založený.
- Aktivně se ptá žáků, **co by v dané situaci potřebovali,** a spolu s nimi hledá, jak potřebám vyjít vstříc.

V případě, že pedagog zachytí negativní emoce a vztahové potíže v kolektivu, zařazuje dle potřeby do vyučování některou z technik práce s dynamikou třídy a emocemi žáků – viz 9.1 Klima třídy. Patří sem zejména:

- Pojmenování emocí, které žáci mohou v tu chvíli zažívat (jde o různé emoce, prožívání je individuální).
- Jejich normalizace (je normální a v pořádku zažívat takové pocity).
- Hledání sociálně a situačně přijatelných způsobů, jak mohou žáci emoce prožít, ventilovat a zvládnout (např. Je vhodnější zmačkat papír, když mám vztek, než bít spolužáka.).

Pedagog dále může využívat nejrůznějších specifických technik, které hravou formou otvírají téma práce s pocity a téma vztahů s ostatními. Jedná se například o techniky s využitím neverbálních technik, jako je malování, kreslení, modelování, zpěv, tanec, hraní rolí, hraní her apod. Jejich použití je vhodné při hodinách občanské nauky, výchovy ke zdraví, prvouky, během třídních kruhů, na adaptačních pobytech a kurzech, v rámci projektové výuky apod. Žáci zkoumají, jak se mění jejich pocity v průběhu vyučovací hodiny. V závěrečném kruhu každý ukazuje ostatním připravený namalovaný obličej na malém kartonovém kolečku – smutný, veselý nebo neutrální. Pokud chce, může ostatním sdělit, jakou jednu věc má v plánu udělat, aby svou náladu zlepšil nebo udržel, pokud je dobrá – viz 3.3 Intervenční techniky.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Na autenticitu a nepředstíraný projev pedagoga. Cílem není být bezchybný, ale pokusit se s emocemi pracovat tak, jak jsme nejlépe schopni. Samotná práce s emocemi vede k rozvinutí empatie a k osobnostnímu růstu nejen žáků, ale také pedagoga.
- Ve třídě s problematickými vztahy je nutné postup konzultovat s odborníkem na sociodynamiku (proškolený metodik prevence, školní psycholog, psycholog z externího poradenského zařízení apod.), který provede diagnostiku vztahů a navrhne další kroky.

- V případě jakékoliv nejistoty svůj přístup konzultovat v rámci supervize pro pedagogy se zkušenějšími kolegy, s psychologem apod. a hledat podporu. Užitečné jsou také kurzy podporující osobní růst, zlepšování náhledu na sebe, svou práci, hranice.
- Pedagog by měl znát síť dalších odborníků, na které se může obracet.
- Při řešení konfliktních vztahů je vhodné provést nejprve vztahovou diagnostiku (sociometrie), na základě které bude odborník další práci ve třídě vybírat. Diagnostickou činnost by měl pedagog provádět pouze po odborném zaškolení pod dohledem odborníka (nejčastěji psychologa) nebo ji odborníkovi přenechat.



## RIZIKA

- Pokud pedagog s emocemi nepracuje nebo se je snaží potlačit, může docházet ke zvýšení napětí a eskalaci konfliktů ve skupině dětí.
- Emočně vyhocené situace, které pedagog nezvládne adekvátním způsobem zpracovat (pomůže intervize, supervize, psychoterapie).
- Osobnostní nezralost pedagoga, výrazná nezkušenost.



## PŘÍKLAD APLIKACE

1. Příkladem aplikace je práce pedagoga, který se rozhodl ve třídě pravidelně zařazovat pětiminutová okénka práce s emocemi. Pokaždé využije jinou techniku. Snaží se žáky zaujmout, ale zároveň je i vzdělávat. Na závěr techniky pár slovy shrne „poučení“ z techniky. Dnes se žáci snaží odhadnout ve dvojicích pocity spolužáka podle výrazu tváře. Uvědomují si, že lze s emocemi a jejich projevy manipulovat – že se můžeme přetvařovat a pravé pocity skrýt. Také zjišťují, že někdo citlivější je i tak dokáže rozpoznat atd.

2. Jako druhý příklad aplikace uvedeme následující: Během promítání filmu o mateřském chování savců se rozpláče jedna žákyně. Pedagožka uvažuje, jestli na to reagovat a jakým způsobem. Protože nechce dívku uvést do rozpaků, počká, až bude vhodná příležitost po vyučování, a osloví ji: „Všimla jsem si, že jsi plakala. Nechci být vlezlá a nějak tě uvádět do rozpaků, ale leží mi to na srdci. Nemusíš mi říkat, co se děje, jestli nechceš. Jen je to teď už lepší? Nebo je něco, o čem by sis chtěla promluvit?“ Dívka vysvětluje, že jí zemřel pes a film jí připomněl, ale že o nic nejde. Pedagožka projevuje pochopení a děkuje dívce za důvěru, že se jí svěřila. „Však zvíře může být stejně velký kamarád jako ten člověčí. To vůbec není jen tak, já to chápu, taky mám ráda psy. Tak se drž, Eliško, a díky, že jsi mi to řekla.“



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

U tohoto opatření neuplatňujeme dělení do stupňů, protože rozvoj emoční inteligence by měla podporovat každá škola v rámci výchovně-vzdělávacího procesu u každého žáka.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. GAJDOŠOVÁ, E.; HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.
2. LISÁ, E. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-746-6.
3. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-426-7.
4. HÁJEK, K. *Práce s emocemi pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0221-9.
5. VODÁČKOVÁ, D. A kol. *Krizová intervence*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0212-7.
6. RADKIN, H. *Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření*. Praha: Vyšehrad, 2013. ISBN 978-80-7429-331-3.
7. GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
8. <http://www.supervize.eu/>.
9. <http://nidv.cz/>.
10. <http://www.ferovaskola.cz/poradna-pro-pedagogy.html>.
11. <http://www.msmt.cz/ministerstvo/poradenska-linka-pro-pedagogy>.

### 3.7.2 PODPORA ZVLÁDÁNÍ EMOČNÍ ZÁTĚŽE SPOJENÉ S NÁSTUPEM DO ŠKOLY

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má pomalejší psychomotorický vývoj.
- Žákovi nebyla zajištěna dostatečná předškolní příprava.
- Žák je úzkostný v sociálním kontaktu.
- Žák je nesamostatný, projevuje zvýšenou závislost na rodičích.
- Žák má nedostatečně rozvinuté sociální a komunikační dovednosti.
- Žák pochází z málo podnětného prostředí.
- Žák se syndromem CAN (syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte).
- Žák pochází z odlišného sociokulturního prostředí.
- Žák má odlišný mateřský jazyk.
- Žák má obtíže v rozpoznávání emocí druhých.
- Žák má sníženou schopnost autoregulace emocí a vůle k plnění povinností.



#### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Nástup dítěte do školy je velký zlom v životě jeho samého, ale i celé rodiny. Dobrý start na počátku školní docházky ovlivňuje přístup dítěte ke školní práci na dlouhou dobu, může dokonce ovlivnit celkové uplatnění člověka v životě. Ve škole jsou na dítě kladeny zcela nové požadavky – musí se účastnit společného zaměstnání, musí se učit nové dovednosti a poznatky a pozorně sledovat vyučování, podřizovat se. To vše s sebou nese zvýšené nároky na psychickou i fyzickou kondici dítěte.

ČEMU POMÁHÁ

- Dobrému startu školní docházky.
- Úspěšnému začlenění do nově zformovaného kolektivu.
- Přijetí školy jako přátelského prostředí.



#### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Aplikace tohoto opatření začíná pečlivou pedagogickou (příp. speciálně pedagogickou) diagnostikou ve škole, identifikací žákových individuálních potřeb. Důležitá je průběžná spolupráce s rodinou – viz 3.1 Spolupráce rodiny a školy.



Po nástupu žáků do první třídy je prioritou navykání žáků na prostředí školy, pomoci jim, aby se ve škole orientovali a pochopili, co se od nich očekává. Pokud škola pořádá přípravné kurzy pro budoucí prvňáčky, je situace ulehčená. Děti i rodiče vědí, co je ve škole čeká, znají prostředí i některé zaměstnance školy, někdy i svou budoucí paní učitelku.

Hned zpočátku docházky je třeba znát jména dětí a oslovovat je tak, jak jsou zvyklé z domova. To je možné vyřešit třeba tak, že před příchodem dětí do třídy jsou na lavicích rozdány připravené jmenovky. Některé děti už zvládnou přečíst své jméno, tak si místo najdou samy, ostatní paní učitelka na místa dovede. Jmenovky mají i tu výhodu, že se ke jménu dítěte dá připsat i tvar, kterým by chtělo být oslovováno.

Dále je třeba s dětmi vytvořit pravidla a dbát na jejich dodržování – viz 9.1.10 Tvorba pravidel třídy a hodnocení jejich dodržování.

V první třídě je třeba věnovat zvýšenou pozornost dodržování hygienických návyků (papírové kapesníky k dispozici všem, informace ohledně používání toalet, umývání rukou, pořádek ve svých věcech, pravidla kolem svačiny, pitný režim, přezouvání, pohyb v relaxačním koutku apod.). Vyhneme se tak tomu, že by mohly být posmívané děti z prostředí, kde jsou odlišné kulturní a společenské normy.

Osvědčené je zavést nějaké společné rituály, např. ranní kruh po příchodu do školy, společná písnička či krátká rozcvička na probuzení do nového školního dne. Na konci vyučování zase společné zhodnocení toho, co se povedlo a za co by se pochválily, jak se dětem dařilo spolu navzájem, za co by se mohly pochválit apod. Pro stydlivé děti je možné využít loutky, maňásky – mohou s nimi snáz komunikovat. Z takové hračky se může stát třeba třídní talisman.

V průběhu dne monitorovat výskyt únavy a stav pozornosti žáků a zařazovat relaxační chvílky, dechová cvičení, jógu pro děti nebo naopak aktivizovat a rozpohybovat jednoduchými cviky u lavice – viz 2.8 Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti.

Pokud se objeví výkyvy v chování (agrese, úzkost, apatie), je zapotřebí pátrat po příčinách, nejlépe ve spolupráci s rodiči, a společně hledat řešení. V případě intenzivnějších projevů nasměřovat na vhodné odborníky (psycholog, speciální pedagog ze ŠPP nebo ŠPZ, klinický psycholog, pediatr apod.). Ve škole je vhodnější místo napomínání a výtek ihned řešit spolu s žákem jeho potřebu – doptávat se, nabízet alternativy, příp. pojmenovat, že nerozumíme jeho chování, a společně hledat řešení – viz 3.8 Zvládání náročného chování.

V případě výukových nezdarů ihned zahájit vhodnou intervenci, není potřeba čekat na výsledky vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (někdy jsou dlouhé objednací lhůty). Pomáhá posadit žáka do první lavice blíž k učiteli, přizpůsobit práci žákovu tempu, modifikovat školní práci i domácí úkoly. Poskytnout víc času na práci, v závislosti na žákových možnostech upravit obsah i rozsah vzdělávání – viz 2.9 Pravidelná kontrola pochopení osvojovaného učiva, 7.1 Jiné formy přípravy na vyučování, 5.2 Úprava rozsahu a obsahu učiva.

Připomenout přípravu pomůcek před hodinou místo kritiky za to, že žák není připraven – hlavně pro hyperaktivní žáky.

Pokud se na nástěnky ve třídě vybírají práce žáků, ohlídat, aby se postupně vystřídaly práce všech žáků. Pokud do vyučování zařazujeme soutěže, dbát na to, aby „zvítězili všichni“.

V každém případě nešetřit pochvalou, místo nezdarů sledovat pokroky.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Nešetřit pochvalou.
- Místo nezdarů sledovat pokroky.
- Používat klidný, ale rozhodný tón hlasu.
- Zadávat spíš krátké, jednoznačné pokyny.
- Na nároky školy děti zvykat postupně a s velkou trpělivostí.
- Pracovat s vědomím, že nejdůležitějšími partnery pro řešení situace žáků jsou jejich rodiče.
- Pokud žák pochází z nepodnětného prostředí, je nutné vzdělávat i pečující osoby v tom, jak žáka podpořit ve zvládnání nároků školy. Osvědčují se zcela konkrétní návody. Spolupráce s ŠPP je velmi efektivní.



### RIZIKA

- Nedostatek zkušeností pedagoga s prací elementaristy, specificky s prvními třídami.
- Příliš početné třídy, a tím pádem omezená možnost individuálního přístupu k žákům.



### PŘÍKLAD APLIKACE

*Ukázky vhodných aktivit pro celou třídu:*

#### **Kdo jsem já**

*S žáky si povídáme, co mají lidé společné (vlasy, oči, ústa) a jaké znaky je odlišují (barva vlasů, očí, velikost úst). Žáci zkoumají vlastní tvář, barvu očí, ústa, nos, vlasy. Mohou být po jednom nebo ve dvojici vedle sebe, aby si mohli klást otázky a povzbuzovat se navzájem. Pohledem do zrcadla si zkoušejí, jak vypadá jejich tvář při radosti, smutku, úžasu, hněvu, štěstí, strachu. Následně z nabídnutých vystřižených částí lidské tváře (různých tvarů, velikostí a barev) vyberou a nalepují na předkreslenou tvář svůj autoportrét podle toho, jak se momentálně cítí, jakou mají náladu. Na závěr každý žák představí svůj autoportrét a povídají o tom, jakou emoci znázornili a proč se právě takto cítí.*

#### **Citové přeladování**

*Žáci vyprávějí, jak se dnes cítili, když přišli do školy, co je potěšilo, co se jim podařilo, případně co je rozesmutnilo. Zapojí se i učitelka, také vypráví, co ji potěšilo atd., o svých pocitech, náladě, prožívání.*

### **Mám strach**

Učitelka se ptá žáků, co znamená „mít strach“. Uvede přitom několik alternativních výrazů pro strach. Vypráví žákům skutečný příběh ze svého dětství, kdy se něčeho bála, který připomíná něco, co mohli zažít žáci ze skupiny. Co jste tehdy prožívali? Třásli jste se, bylo vám zle? Bušilo vám srdce? Co vám hrozilo, jak jste se zachovali? Žáci se střídají v rozhovoru, kdy zažívali strach. Po rozhovoru je učitelka naučí básničku „Když dostanu strach, svět se plný nástrah zdá, chci se někam schovat ach, pomůže mi snad, dobrá rada tvá.“ Učitelka se pak ptá, čeho se bojí, co s tím můžou dělat, baví se s nimi o možnostech pochopení a překonání strachu, jaká je alternativní možnost požádání dospělé osoby, rozhovor o strachu apod. Je důležité dbát, aby návrhy byly přiměřené strachu, o kterém hovoří sami žáci. Při těchto aktivitách je možné cíleně hovořit o strachu ve škole a co s ním je možné udělat. Zmínit osoby, za kterými je možné ve škole přijít – tř. učitelka, školní psycholog, paní vychovatelka ve ŠD. A samozřejmě doma rodiče.



### **CÍLOVÉ SKUPINY**

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



### **VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY**

Aplikuje se bez stupňů, neboť v každém stupni žák vyžaduje podporu zvládnání emoční zátěže. Intenzita a rozsah podpory by měly klesat v závislosti na délce docházky do školy. V případě, že se podpora dotkne úprav rozsahu a obsahu vzdělávání, řídíme se informacemi uvedenými v příslušném opatření – 5.2 Úprava rozsahu a obsahu učiva.



### **METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA**

1. ELLIOTT, J.; PLACE, M. *Dítě v nesnázích*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0182-0.
2. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. (eds.). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.
3. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. (eds.). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2010. ISBN 979-80-7308-347-2.
4. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
5. STUHLÍKOVÁ, I.; PROKEŠOVÁ, L.; KREJČÍ, M.; MAZEHOVÁ, Y. *Zvládnání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.
6. <http://www.inkluzivniskola.cz>.
7. <http://www.spolecnetodokazeme.cz/>.

## 3.8 ZVLÁDÁNÍ NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ

Oblast podpory: **INTERVENCE**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má nedostatečně rozvinuté sociální a komunikační dovednosti.
- Žák má problémy s navazováním vztahů se spolužáky.
- Žák má narušené sebepojetí a sebehodnocení.
- Žák vykazuje problematické chování a jednání z různých důvodů (pro vydělení ze skupiny vrstevníků např. u dětí se špatnou hygienou, z nenaplnění základních potřeb, z přetížení).
- Žák trpí poruchami nálady.
- Žák projevuje nevhodné chování vyplývající z odlišných hodnotových a výchovných východisek v rodině.
- Žák projevuje nevhodné chování kvůli prožitému traumatu (svědci násilných střetů mezi rodiči, oběti CAN a trestných činů obecně, děti odebrané z nejrůznějších důvodů z péče rodičům apod.).
- Žák projevuje nevhodné chování s částečnou nebo úplnou příčinou v odlišnostech somaticko-psychického vývoje nebo zdraví (děti matek zneužívajících psychotropní či jiné škodlivé látky v době těhotenství, děti experimentující s psychotropními látkami, děti živé až hyperaktivní apod.).



### POPIS OPATŘENÍ

Ve škole se u žáků setkáváme s pestrou škálou chování, které narušuje proces jejich vlastního učení nebo výuku v celé třídě a komplikuje jejich úspěšné začlenění. Náročné chování může vyplývat z mnoha odlišných příčin, a je proto nutné, aby byl učitel vybaven dostatečnou zásobou jednoduchých účinných postupů, které může uplatnit v situaci, kdy potřebuje chování žáka korigovat.

Podstatou těchto intervencí je cílené a situaci přiměřené usměrnění nevhodných projevů a motivace žáka k jejich postupnému systematickému nahrazení sociálně přijatelnými vzorci chování tam, kde tak učinit lze.

Tam, kde je chování žáka skutečně obtížně zvládnutelné, vždy volíme týmovou spolupráci při jeho řešení.

### ČEMU POMÁHÁ

- Nalézt vhodné přístupy pro předcházení, resp. snížení výskytu nežádoucího chování u žáka.
- Zmírnit dopady nežádoucího chování na klima třídy a na proces začleňování žáka do kolektivu.

- Podporuje rozvoj sociálních dovedností u žáků ve třídě.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

**Nejprve hledáme příčinu chování.** Sledujeme a zaznamenáváme situace a podmínky, při nichž se problémové chování objevuje (ve kterých předmětech, při jakých činnostech, organizačním uspořádání výuky, s jakými lidmi, po jakých událostech, při jakém zdravotním a psychickém stavu žáka apod.). Věnujeme pozornost tomu, co žáka v daném chování zastavilo a které zásahy okolí se naopak zcela mýjely účinkem. Ideální je vést si o náročném chování žáka pečlivé záznamy, ze kterých bychom měli být brzy schopni poznat „spouštěče“, preventivní faktory, „brzdy“ a účel chování, které bychom chtěli zmírnit nebo odstranit. Nedílnou **součástí této fáze je také zjišťování informací o žákovi samotném**, o jeho osobnosti, vlastnostech, hodnotách, zájmech, zálibách, silných a slabých stránkách, rodinném zázemí a zdravotním stavu. Soustředíme se také na to, co by případně mohl žák vnímat jako „odměnu“ a co jako „trest“ a tyto prostředky pak můžeme přiměřeně využívat k posílení žádoucích projevů chování (prostředky vnější motivace, zejména sankce, by měly být využívány uvážlivě a na základě předem stanovených pravidel). Sledujeme, zda a jakým způsobem žák dokáže komunikovat o svých potřebách a jak reaguje na způsob komunikace různých zaměstnanců školy.

Paralelně **uvvažujeme o tom, v jaké míře a stupni závažnosti se nevhodné chování u daného žáka (v dané třídě) objevuje.** Zda si s ním jsme schopni poradit zařazením cílených preventivních aktivit do běžné výuky nebo zda již budeme potřebovat pomoc dalších osob (a kterých). Tyto osoby přizveme ke spolupráci, stanovíme si koordinátora celé spolupráce a domluvíme se na její konkrétní podobě.

**Složitější intervence by měly vždy probíhat v týmové spolupráci učitelů, rodiny a přizvaných odborníků dle typu problematiky a dostupnosti služeb v místě bydliště žáka.** Při takových intervencích zařazujeme např. pokročilejší programy pro narovnání vztahů/pravidel ve třídě, osvětové besedy pro žáky, při nichž pracujeme např. s metodikem prevence nebo se školním psychologem. Při práci s jednotlivcem sem patří mj. využití behaviorálních technik usměrňování chování, zvýšení efektivity komunikace mezi učitelem a žákem cestou videotréninku, terapeutická práce s žákem nebo jeho rodinným systémem ve spolupráci s psychologem nebo jiným odborníkem, ambulantní zapojení psychiatra, sociálních služeb, režimové pobyty ve střediscích výchovné péče a v jiných typech výchovných zařízení, případně terapeutické pobyty v psychiatrické léčebně. S rodinou můžeme pracovat v rámci případových konferencí nebo skrze přizvané odborníky.

V krajních případech dlouhodobého nevhodného vlivu rodinného zázemí na zdravý vývoj dítěte mohou tyto intervence ústít i do podnětu k ústavní výchově dítěte.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Víme dopředu, proč po žákovi chceme to, co po něm chceme. Snažíme se vžít do jeho situace a hledat, čím jej motivovat k náhledu na potřebnost změny.
- Pamatujeme na to, že naším hlavním cílem je podpora žákovy vnitřní motivace ke změně chování.
- Klademe věku a možnostem žáka přiměřené požadavky. Zohledňujeme jeho osobnost, schopnosti, možnosti rodinného zázemí. Požadavky vždy formulujeme v co nejkonkrétnější a nejjednoznačnější podobě. Měly by být v čase stabilní, racionálně odůvodnitelné, z pohledu žáků ve třídě spravedlivé a v souladu se školním řádem.
- Pokud využíváme odměny a sankce, rozdělujeme je co nejdříve po demonstraci sledovaného chování (čím více je odložíme, tím menší dopad nejspíše budou mít). Odměna by vždy měla výrazně převažovat nad sankcí, pochvala nad kritikou. Je naším úkolem najít i u žáků s výrazně problémovým chováním něco, zač je můžeme kladně hodnotit.
- Pamatujeme na to, že žáci s problémy v chování mají často narušené sebehodnocení, pozitivní přijetí a hodnocení druhým (zejm. dospělým) napomáhá změně v přijímání sebe sama. Žák na počátku školní docházky (ve věku 6 až 7 let) nedokáže hodnotit sebe sama a v plné míře přejímá hodnocení druhých (myslí si o sobě to, co o něm říkají zejména rodiče a další dospělé authority). Sebehodnocení se učí postupně v průběhu celé povinné školní docházky a je zásadně ovlivněno tím, jak je žák hodnocen svým okolím. Pokud využíváme systém odměn a sankcí, pamatujeme na to, že každý žák je trochu jiný, a to musíme zohlednit i při volbě těchto prostředků. Odměna musí žáka zajímat, jinak nemá smysl. Může mít například podobu pochvalného diplomu, zvýšené pozornosti učitele, malé sladkosti, dočasného privilegia ve třídě (např. posadit se vedle paní učitelky za katedru), povolení oblíbené činnosti, případně i vyvázání se z nepříjemné povinnosti nebo její zkrácení (např. domácí úkol v polovičním rozsahu). Sankce, je-li to možné, provazujeme s charakterem provinění – prostřednictvím sankce žáky vedeme k uvědomění si následků vlastního chování (umytí počmárané lavice, oprava či úhrada záměrně rozbité školní pomůcky, sepsání stránky vhodnějších oslovení dospělého, než je slovo „krávo“, apod.). Efektivitu výrazně zvyšuje nastavení školních pravidel a důslednost učitele v tom, aby žák naprosto jasně věděl, že určité konkrétní chování bude mít přesný konkrétní důsledek – viz 9.1.10 Tvorba pravidel třídy a hodnocení jejich dodržování.
- Máme na paměti, že to, že žák ví, co dělat nemá, neznamená vždy, že automaticky bude vědět, co má dělat namísto toho. To jej musíme naučit.
- O náročném chování žáka komunikujeme intenzivně s rodinou. Nevystupujeme v roli expertů, respektujeme kulturní a hodnotové tradice rodiny, stejně jako objektivní možnosti rodičů v oblasti spolupráce se školou. Ptáme se na postoje rodičů k plánovaným výchovným opatřením školy a snažíme se respektovat i jejich náhled při volbě vhodných motivačních prostředků k práci s žákem (jsou rodiče, kterým bude vadit, že by dítě mělo v reakci na školní vandalismus pomáhat ve škole s úklidem, jiní rodiče to naopak uvítají).
- Dodržujeme ohlašovací povinnost v rozsahu, jaký nám ukládá aktuálně platná legislativa.

- Nepouštíme se do činností, o kterých si nejsme jisti, zda je zvládneme. Především se vyhýbáme otvírání hluboce soukromých, niterných problémů žáka, pokud nemáme komplexní terapeutické vzdělání – takovou práci přenecháváme externím odborníkům.
- Pracujeme jako tým, podporujeme se navzájem.
- U závažnějších případů vždy informujeme vedení školy.
- Externí odborníky aktivně kontaktujeme a domluvíme se na takové podobě spolupráce, aby vyhovovala oběma stranám. Pokud nám poskytovatelé služeb nemohou k případu podat potřebné informace, využijeme je pro získání metodické podpory v rozsahu, který mohou poskytnout.



## RIZIKA

- Příliš důrazný, nebo naopak příliš shovívavý přístup, stejně jako neochota učitele náročné chování řešit, mohou nežádoucí projevy v chování žáka stupňovat. V krajním případě může situace končit závažným ohrožením bezpečnosti žáka samotného nebo dalších osob v jeho okolí (včetně dopadu na vztahy ve třídě).
- Učitel sám může být v ohrožení, pokud mu kolegové a vedení školy neposkytují dostatečnou podporu, případně pokud musí opakovaně jednat s vysoce agresivním žákem nebo agresivními rodiči.



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Příkladem dobré praxe je Pepa, který nastoupil do 1. třídy přímo z rodiny. Doma žil s dalšími čtyřmi živějšími sourozenci, rodiče je příliš výchovně neusměrňovali. Ve škole začalo brzy docházet ke konfliktům se spolužáky – paní učitelka vyzorovala, že příčinou byla neobratná snaha chlapce zapojit se do skupinových činností. Zařadila proto činnosti pro nácvik sociálních dovedností a podporu spolupráce mezi žáky – používala k tomu hry nalezené na internetu, které zařazovala do hudební, tělesné a výtvarné výchovy.*

*Přečetla například žákům příběh na téma vzájemné pomoci a vybídla je k tomu, aby vymysleli, jak si vzájemně umíme pomáhat a zlepšovat náladu. Z nápadů udělali velký plakát, který si vyvěsili ve třídě. Vedle si vyvěsili ještě seznam pravidel chování ve třídě. Vymysleli 20 možných odměn, které si žáci mohli zasloužit, když budou plnit třídní pravidla, denní úkol učitelky, nebo když si vzájemně pomohou a zlepší náladu. Každý žák měl na lavici přilepenou skleničku, do které paní učitelka házela po každé aktivitě barevné knoflíky – „body“. Na konci každého dne si paní učitelka posadila žáky dozadu na koberec a 15 minut společně hodnotili uplynulý den. Žáci se měli zamyslet, jestli pro ně ten den neudělal někdo ze třídy něco z plakátu vzájemné pomoci a poradili paní učitelce, komu má tedy ještě přidat body. Pak si body sečetli, a pokud jich měli dostatek, směnili je za nějakou z nabízených odměn. Třeba bonbón si mohli vyzvednout okamžitě, některé odměny měly platnost až příští den*

(hra namísto posledních pěti minut výuky), někteří si mohli vybrat kdykoli daný týden (zkrácení domácího úkolu).

Pepa na systém odměn reagoval velmi rychle – brzy mu jen stačilo před činností zopakovat pravidla a občas mu názorně při hraní rolí ukázat, jak mohl situaci řešit lépe. Rychle se naučil, jak se mezi ostatní zapojit bez vyvolání konfliktu, a do školy se nesmírně těšil.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Náročné chování lze řešit zapojením jednodušších preventivních intervencí do výuky učitelem. Pracuje se většinou průběžně s celým kolektivem (potřeby žáka zohledníme výběrem aktivit a volbou motivačních prvků) v kombinaci s cílenějšími zásahy, mířenými přímo na vybrané projevy žáka. Problémy v chování jsou řešitelné více cílenou péčí v týmu učitelů, případně s podporou ŠPP; v případě potřeby organizujeme pravidelné schůzky se žákem a/nebo rodiči v rozsahu podle aktuální situace, nebo upozorníme orgán péče o dítě.

Dle konkrétní podoby náročného chování saháme např. po následujících intervencích:

- a) **Zesílení dozoru** ve třídě o přestávkách.
- b) **Cílené předcházení vzniku těch situací, které již v minulosti u žáka problémové vzorce chování vyprovokovaly.** Víme například ze zkušenosti, že se při pohybových hrách žák příliš „rozdvádí“ a v zápalu hry začne druhým nechtěně ubližovat. Proto žáka při prvních známkách rozdváděnosti požádáme, jestli by nám nepomohl s důležitým úkolem, a nenápadně přesměrujeme jeho pozornost a energii na činnost, která mu pomůže se zklidnit.
- c) **Organizační úpravy prostředí a podmínek k učení:** Patří sem například dopomoc při organizaci pracovního místa, úpravy v prostředí třídy [1.1 Úprava režimu výuky (časová, místní)], důmyslnější systém podpory při zaznamenávání domácích úkolů (7.1 Jiné formy přípravy na vyučování), poskytnutí místa pro uskladnění pomůcek přímo ve škole apod. Dráždivějšího a snáze vyrušitelného žáka tak posadíme dál od žáků s podobnou dispozicí nebo od žáků hodně živých. Ošetříme, aby si sousedé nezasahovali do osobního prostoru. U žáka soustavně nenosícího domácí úkoly domluvíme alternativní způsob zadávání a kontroly domácí práce – můžeme například přímo informovat rodiče pomocí internetu. Pro žáka, který si často nenosí pomůcky, si vyžádáme od rodičů zvláštní sadu, kterou uschováme u sebe, na hodinu ji žákovi zapůjčíme a přesvědčíme se, že ji poté vrátil. Snadno rozbitné předměty ve třídě dáme mimo dosah živějších žáků, nenecháváme je ve třídě přes přestávku.



- d) Podpora sociálního učení **modelováním sociálních situací, hraním rolí, nácvikem sociálních dovedností** v rámci připravených hrových aktivit a **modelem správného jednání učitele**. Může se stát, že žák provede něco nehezkého a je pro něj příliš těžké se omluvit. Přehrajeme si proto podobnou situaci s žáky pomocí dramatizace (divadelní scénky) a vedeme je k tomu, aby vymysleli co nejvíce způsobů, jak ji řešit. Vymyšlená řešení si společně přehrajeme, necháme si žáky vyzkoušet různé role v příběhu. V závěru si popovídáme o našich dojmech ze hry, o našich zkušenostech s omlouváním se / neomlouváním se. Hloubku této reflexe přizpůsobujeme věku. Uzavřeme shrnutím, co je tedy možné v podobných situacích dělat. Podobných aktivit můžeme vymyslet nepočítaně a pomáhají nám dobře ilustrovat užívání sociálních dovedností v konkrétních životních situacích. Více viz 3.8 Nácvik sociálního chování.
- e) **Selektivní zpevňování žádoucích vzorců chování** – pozorností, pochvalou, odměnou, výhodami.
- f) **Tlumení nežádoucích vzorců** používáním preventivních varovných signálů a na základě předem stanovených pravidel smysluplných sankcí (např. náprava důsledků nevhodného chování, odnímání výhod).
- g) **Promyšlená práce s pravidly ve třídě a s motivací**. Chceme např. nacvičit u žáka, aby nevykřikoval (tedy aby se přihlásil a čekal na vyvolání učitelem). Žáka, který se přihlásí, vyvoláme a věnujeme mu pozornost. Naopak žáka, který vykřikuje, ignorujeme (tedy mu odepřeme „odměnu“ ve formě pozornosti a pochvaly). Až v momentě, kdy se začne hlásit, se k němu s úsměvem otočíme a začneme mu věnovat pozornost. Můžeme ale narazit na žáka, který potřebuje intenzivnější motivaci než jen samotnou pozornost učitele. Např. se domluvíme, že pokud vydrží bez vykřiknutí po předem stanovenou dobu (u žáků mladších a impulzivnějších ji stanovujeme na aktivitu, nikoli na celou vyučovací hodinu), dostane předem domluvenou odměnu nebo body, které si později za odměnu může směnít. Dáváme naprosto jasnou zpětnou vazbu – např. dostane na lavici připravený žeton, který je z jedné strany bílý, z druhé červený. Na začátku každé aktivity si jej otočí bílou barvou nahoru. Pokud vykřikne, varujeme ho, že porušuje pravidlo otočením žetonu na barvu červenou. Pokud i tak vyruší znovu, ztratí nárok na odměnu. Zpočátku nácviku vždy odměňujeme častěji a tak, aby bylo odměnu relativně snadné získat, postupně mírně navyšujeme nároky.
- h) **Time out**: odřízneme žáka od veškeré pozornosti a potenciálních dalších zdrojů posilování nežádoucích prvků chování dočasnou izolací při jejich demonstraci.
- i) **Přesycení**: nutíme žáka opakovat problémový prvek v chování tak dlouho, až jeho samotného obtěžuje (žáka, který kopl do lavice, vedeme k tomu, aby si do ní kopl ještě a ještě..., až je mu to nepříjemné).
- j) **Prvky relaxace, pohybového odreagování, jednoduché imaginační techniky** (žák např. zavře oči, má pravidelně dýchat a představit si něco příjemného) viz 2.8.1 Prevence únavy.
- k) **Podpora sebereflexe a komunikace vlastních pocitů a potřeb** zařazováním aktivit, cílených na tyto dovednosti (např. psaní sebereflexí s hledáním řešení pro budoucí podobnou situaci namísto poznámek u dětí se zvládnutým čtením a psaním).

- l) **Individuální výchovné rozhovory s žákem, případně dohoda o chování s konkrétním žákem** – např. formou individuálního výchovného plánu.
- m) **Rozhovory s rodiči**, podpora rozvoje rodičovských kompetencí, navázání na instituce poskytující potřebné sociální služby.

## STUPEŇ 2

Náročné chování se opakuje a má závažnou podobu. Samotné zásahy školy k řešení nepostačují – požadujeme spolupráci s externími odborníky (pracovník ŠPZ, SVP, behaviorální terapeut apod.), kteří doporučují konkrétní podobu intervencí.

## STUPEŇ 3

Dítě vykazuje opakované závažné problémy v chování, které jsou v rozporu se zákony, ustanovenými povinnostmi nebo s právy ostatních osob. Pokud jsme dosud nespolupracovali s OSPOD, zapojíme nyní. Pracujeme s odborníky formou případové konference, případně zvažujeme pobyt v SVP, diagnostickém ústavu či v psychiatrické léčebně.

Pokud je problémové chování dítěte natolik závažné, že vyžaduje korektivní pobyt v zařízeních, která se zabývají systematickou prací s extrémními poruchami chování, pak spolupracujeme podle instrukcí těchto zařízení.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2013.
2. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. (eds.). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2010.
3. LAZAROVÁ, B. *První pomoc při řešení výchovných problémů*. Praha: Agentura Strom, 1998.
4. KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005.
5. TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2005.
6. ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha: ISV, 2003.
7. ESSA, E. *Jak pomoci dítěti. Metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově*. Brno: Computer Press, 2011.
8. MICHALOVÁ, Z. *Předškolák s problémovým chováním*. Praha: Portál, 2012.
9. *Vybrané formy rizikového chování: [materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ]*. Praha: Raabe, 2011. *Dobrá škola. Výchovné poradenství*; 4. ISBN 978-80-87553-25-1.
10. ZAPLETALOVÁ, J. *Monitorovací systém problémových projevů chování*. Praha: IPPP, 2001.
11. *Metodické doporučení MŠMT pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků*. Praha: MŠMT, 2013. (Dostupné z: na <http://www.msmt.cz>).

## 3.9 METODICKÁ INTERVENCE K PEDAGOGŮM ZE STRANY ŠPZ A ŠPP

Oblast podpory: **INTERVENCE**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má vzdělávací a výchovné potíže různého typu i etiologie.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Metodická podpora učitelů ze strany školských poradenských zařízení i školního poradenského pracoviště je učitelům poskytována na vyžádání, a to především v oblastech poradenství při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

ČEMU POMÁHÁ

- Pomáhá učitelům přizpůsobovat výuku speciálním vzdělávacím potřebám žáků.
- Pomáhá učiteli orientovat se v doporučeních poskytovaných školským poradenským zařízením.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

*Jak se aplikuje, postup zavedení a postup vlastní realizace*

Rozsah služeb školního poradenského pracoviště (ŠPP) závisí především na rozsahu personálního zabezpečení pozic. Školní poradenské pracoviště zahrnuje v širším rozsahu výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pedagoga, popř. také logopeda. V případě že na škole nejsou zastoupeny všechny tyto pozice, dochází k přenosu kompetencí na zbývající poradenské pracovníky (v nejužším obsazení výchovného poradce a metodika prevence), s čímž samozřejmě souvisí i rozsah služeb. Následující text popisuje metodickou podporu ŠPP při jeho plném obsazení.

**Výchovný poradce** (dále jen VP):

- Obsahová a metodická pomoc třídnímu učiteli (dále jen TU).
- Usměrnování a sjednocování diagnostické činnosti TU.
- Předávání informací a návrhů týkajících se výchovy, vzdělání, prevence a nápravy problémových žáků vedení školy.

- Podle potřeby uskutečňuje vlastní diagnostickou činnost u žáků, kteří ji vyžadují z výchovných, sociálních a vzdělávacích důvodů.
- Seznamování ped. sboru s dalším pedagogicko-psychologickým vzděláváním.
- Seznamování ped. sboru s poznatky a závěry ze školení a schůzek VP.
- Sledování všech změn v právních předpisech, které se týkají výchovného poradenství.
- Organizace (v součinnosti s ŠPP) výchovných komisí a individuálních porad s rodiči při řešení výchovných a výukových problémů.
- Spolupráce s odborníky z PPP, SPC, popř. dalšími externisty.

#### **Metodik prevence (dále jen MP):**

- Spolupráce s TU při zachycení varovného signálu souvisejícího s rozvojem sociálně patologických jevů.
- Metodická podpora učitelům při tvorbě a realizaci selektivní primární prevence – práce s menšími skupinami, případně jednotlivci, u kterých jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory (klub prevence, spolupráce s rodiči a dalšími organizacemi).
- Předávání odborných informací o rizikovém chování a o nabídce programů pedagogickým pracovníkům školy, žákům, rodičům.
- Pravidelná aktualizace informací v přehledu SVP žáků (rizikové chování, hygienické potíže).
- Koordinace a realizace aktivit prevence rizikového chování ve výuce, preventivní práce s třídními kolektivy.
- Koordinace nespecifické primární prevence (celodenní program), zařazování prvků specifické primární prevence.
- Metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování (vyhledávání problémových projevů chování).
- Koordinace a spolupráce s orgány, které mají na starost problematiku rizikového chování (policie, OSPOD).

#### **Školní psycholog (dále jen ŠP):**

- Skupinová práce s učiteli – komunitní kruhy, besedy.
- Participace na vedení preventivních programů pro třídy ve spolupráci s třídními učiteli a metodikem prevence (adaptační programy, prevence sociálně patologických jevů).
- Participace na vedení podpůrných programů pro oblast spolupráce třídního učitele se třídou.
- Konzultace v oblasti metodických postupů pro žáky s výchovnými problémy.
- Konzultace v oblasti metodických postupů pro žáky s výukovými problémy.
- Individuální (popř. skupinová) práce s pedagogy jako prevence syndromu vyhoření.

#### **Speciální pedagog (dále jen Spec. ped.):**

- Poradenství učitelům a rodičům v oblasti vzdělávání a reedukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

- Pomoc při individualizaci péče o žáka se SVP, např. metodická podpora při tvorbě vzdělávacích plánů a plánů osobního rozvoje.
- Práce se třídami, skupinami a jednotlivci jako prevence sociálně patologických jevů ve třídách ve spolupráci s učiteli.
- Spolupráce se školním psychologem a třídním učitelem na tvorbě a realizaci adaptačních programů.
- Podpora spolupráce třídy s třídním učitelem (např. adaptační programy).

#### **Sociální pedagog (dále jen Soc. ped.):**

- Pomoc v situacích, kdy je narušené rodinné prostředí, disharmonie vztahů a nevhodná rodičovská výchova – spolupráce s TU, ŠPP a mimoškolními organizacemi.
- Pomoc při řešení konkrétních problémů (např. zlepšení prospěchu a chování dětí, pomoc při budování hygienických návyků, zprostředkování komunikace mezi rodinou a školou apod.).
- Přímé řešení absence žáků s rodiči (spolupráce s TU a VP).
- Participace na vedení preventivních programů pro třídy ve spolupráci s třídními učiteli a metodikem prevence (adaptační programy, prevence sociálně patologických jevů).
- Koordinace, metodická podpora učitelům ve složitějších případech dětí, na které se vztahuje § 6 zákona o sociálně-právní ochraně dětí (např. děti se syndromem CAN, výskytem rizikového chování, při zajišťování a vyřizování zák. zástupce dítěti, které se ocitá ve faktické péči jiné osoby než rodiče, aj.).
- Metodická podpora začínajícím učitelům při řešení případů žáků s výskytem záškoláctví, skrytého záškoláctví a žáků vyžadujících sociálně-právní ochranu z dalších důvodů.

#### **Logoped:**

- Poradenství učitelům v oblasti vzdělávání a reedukace žáků s narušenou komunikační schopností.
- Tvorba a realizace skupinových cvičení k prevenci a reedukaci poruch řeči.

#### **Školská poradenská zařízení (ŠPZ):**

- ŠPZ poskytují metodickou podporu školám a učitelům na základě žádosti. V praxi se jedná především o diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb a metodické vedení učitelů při aplikaci podpůrných opatření dle doporučení ŠPZ. Jedná se také o metodické vedení členů školního poradenského pracoviště (financovaných ze státního rozpočtu) – školního metodika prevence a výchovného poradce.
- V praxi se při dostatečném personálním obsazení školního poradenského pracoviště přenáší funkce metodické podpory z PPP či SPC na ŠPP, popř. je poskytována učitelům ve spolupráci ŠPZ s ŠPP na škole. Metodická podpora učitelům je aktuálně popsána příloze 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Vzájemný respekt a důvěra pracovníků.
- Metodické služby je potřeba učitelům nabízet v pravidelných intervalech.
- Je třeba zároveň zabezpečit dostatečné personální obsazení tak, aby měli poradenští pracovníci na tuto činnost dostatek času.



## RIZIKA

- Nedostatečné personální obsazení poradenských zařízení.
- Negativní nastavení učitelů vůči ŠPZ (ŠPP).



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Příkladem dobré praxe je metodická intervence školní psycholožky a speciální pedagožky v případě Daniela, chlapce s SPU a ADHD. Dan přišel na tuto ZŠ jako na svou třetí školu. Často se dostával do konfliktů nejen se spolužáky, ale také s učiteli, pro svou „drzost“ a „neposednost“. Třídní učitelka měla s Danem také těžkosti a nevhodné chování řešila poznámkami. Intervence ze strany ŠPP přišla v podobě nastavení smlouvy s rodiči, kde byl Danovi zaveden deníček k chování (tzv. zpětné zrcátko, kam se denně zaznamenávalo hodnocení Danova chování) a na základě domluvy s maminkou začal pravidelně docházet ke školní psycholožce na individuální terapii. Jasné nastavení pravidel a kontrola chování, kterou třídní učitelka spolu s ŠPP, rodiči a Danem nastavila, mu pomáhaly usměrňovat jeho chování. Danovi se zlepšil prospěch a také se výrazně zlepšilo jeho chování k dospělým i spolužákům.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Poradenství a metodická podpora je ŠPZ a ŠPP poskytována nezávisle na závažnosti SVP. Rozsah poskytování poradenských služeb na škole by měl odpovídat počtu žáků se SVP.

### STUPEŇ 2, 3

Rozsah poskytování poradenských služeb na škole odpovídá počtu žáků se SVP.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. ŠTECH, S.; ZAPLETALOVÁ, J. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013.
2. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005.

## 4.4 OBLAST PODPORY Č. 4: POMŮCKY

### 4.1 DIDAKTICKÉ POMŮCKY

Oblast podpory: **POMŮCKY**

#### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacím jazyku.
- U žáka se projevuje snížený kognitivní výkon.
- Žák má deficity v oblasti kognitivních i motorických funkcí.
- Žák má deficity v oblasti jazyka, jazykové komunikace a sociálních dovedností.
- Žák má deficity v oblasti smyslového vnímání.
- Žák má deficity v oblasti představivosti.
- Žák žije v nepodnětném domácím prostředí.
- Žák není v domácím prostředí podporován ke vzdělávání.



#### POPIS OPATŘENÍ

##### V ČEM SPOČÍVÁ

Didaktické pomůcky jsou předměty, které zprostředkovávají a napodobují realitu způsobem, kterému žáci rozumějí, napomáhají k větší názornosti a usnadňují výuku. Jejich využití zvyšuje efektivitu vzdělávacího procesu a umožňuje žákům vytvořit si konkrétní představu o probíraném učivu, pomáhá jim zevšeobecňovat nabyté vědomosti a využívat je v praktických situacích. Často to jsou předměty, se kterými mohou žáci manipulovat a uplatnit tak více smyslů k osvojení učiva.

Mezi didaktické pomůcky patří i moderní výpočetní technika včetně interaktivních tabulí, jejímž využitím se rozšiřují možnosti použití běžných pomůcek.

##### ČEMU POMÁHÁ

- Aplikovat teoretické poznatky do praxe.
- Lépe porozumět učivu a udržet u něj žákovu pozornost.
- Prostřednictvím pomůcek se stává učivo zajímavější.
- Práce se zajímavou pomůckou je zpravidla pro žáky motivující.
- Vhodně zvolené pomůcky prohlubují spolupráci mezi žáky a podněcují přirozenou zvědavost žáků.
- Prostřednictvím pomůcek se stává učivo zajímavějším.



- Pro žáky s odlišným mateřským jazykem představují často jedinou cestu, jak se porozumět ve škole.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Opatření aplikujeme v souladu s potřebami konkrétního žáka, s ohledem na jeho vývojovou úroveň a v souvislosti s aktuálně probíraným učivem. Při vlastní aplikaci je důležité věnovat zvýšenou pozornost volbě vlastní pomůcky, posoudit její vhodnost (např. zda s ní žák dokáže dobře manipulovat, rozumí jí, dokáže ji použít v situacích, pro které je určena).

Některé pomůcky je nutné upravit vzhledem ke konkrétním potřebám žáka, někdy je třeba individuálního nácviku, aby žák zvládl pomůcku funkčním způsobem používat.

Pro žáky, kteří nemají zajištěné učební pomůcky z domova z důvodu nedostatečné podpory či tíživé ekonomické situace rodiny **zajistíme pomůcky k zapůjčení** (jedná se např. o výtvarné, psací a rýsovací náčiní, pomůcky na tělesnou výchovu apod.) a poskytneme je žákům ve výuce a v odůvodněných případech i pro domácí přípravu.

V následujícím textu jsou uvedeny skupiny vhodných pomůcek a některé jejich konkrétní příklady:

- Pomůcky a materiály pro všestrannou přípravu na školní docházku (např. Logico piccolo –předčtenářské dovednosti I, II; Bednářová, J. *Mezi námi pastelkami*).
- Pomůcky a pracovní listy pro rozvoj oslabených funkcí (např. sluchového, zrakového vnímání, paměti apod.).
- Hry pro rozvoj sociálních dovedností.
- Knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného rozhledu.
- Názorné dvojrozměrné a trojrozměrné pomůcky a modely.
- Výukové počítačové programy (např. Méda, Altík, Mentio).
- Materiály pro podporu učení s porozuměním.
- Přehledy učiva.
- Slovníky.

Velké množství vhodných pomůcek a pracovních listů čtenář nalezne např. v nabídce organizace Dyscentrum (<http://www.dyscentrum.org/> a <http://www.eshop-rychle.cz/dyscentrum>), počítačové programy – v nabídce např. <http://www.petit-os.cz/> nebo <http://www.terasoft.cz/>.

Pro žáky s odlišným mateřským jazykem je určeno opatření 4.1.1 Výukové materiály pro žáky s OMJ, kde se čtenář (pedagog) dozví informace o vhodných materiálech k rozvoji češtiny jako druhého jazyka.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Volbu pomůcky odpovídající vývojové úrovni a specifikům žáka



### RIZIKA

- Nevhodně zvolená pomůcka.
- Nadbytek pomůcek může vést k rozptýlení pozornosti žáka.



### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



### VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

#### STUPEŇ 1

Škola průběžně zajišťuje vhodné didaktické pomůcky a vytváří fond základních běžných pomůcek k případnému zapůjčení potřebným žákům. Učitel vybírá a vytváří vhodné pomůcky a didaktické materiály na základě pedagogické diagnostiky podle aktuální potřeby žáka, s přihlédnutím k jeho věku, příp. dalším okolnostem.

#### STUPEŇ 2, 3

Pro žáka jsou zajištěny didaktické a učební pomůcky stanovené v doporučení školského poradenského zařízení nebo pomůcky a vybavení k zapůjčení ve výuce. V případě žáků s OMJ jsou zajištěny učebnice, učební texty a další pomůcky, které jsou nezbytné pro výuku češtiny jako druhého jazyka – viz PO 4.1.1 Výukové materiály pro žáky s OMJ.



### METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. *Metodický portál RVP* [online]; diskuse, nápady, rady, materiály; Dostupné z: <http://www.rvp.cz>.

## 4.1.1 VÝUKOVÉ MATERIÁLY PRO ŽÁKY S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Oblast podpory: **POMŮCKY**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má odlišný mateřský jazyk.
- Žák má deficity v oblasti jazyka, jazykové komunikace a sociálních dovedností.



### POPIS OPATŘENÍ

Při výuce žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ) je potřeba si neustále uvědomovat, že čeština je pro žáky druhým, případně dalším jazykem a je potřeba věnovat dostatečnou pozornost jejímu rozvoji. Žáci bezpodmínečně potřebují zajistit výuku zaměřenou na rozvoj češtiny jako druhého (dalšího) jazyka, k čemuž potřebují vhodné výukové materiály – viz 3.2.6 Jazyková podpora v češtině jako druhém jazyce a 3.4.1 Jazyková příprava pro žáky s odlišným mateřským jazykem.

ČEMU POMÁHÁ

- Pomáhá kvalitnímu rozvoji českého jazyka u žáků s OMJ.
- Toto opatření učitelům šetří čas s vyhledáváním dostupných materiálů a jejich ověřováním v praxi.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

V následujícím textu jsou uvedeny seznamy učebnic češtiny pro cizince a dalších materiálů vhodných pro výuku češtiny jako druhého jazyka.

**Učebnice pro děti-cizince – vhodné pro děti do 3. třídy na začátečnické úrovni:**

Hanzová, M. *Učíme se česky 1*. Pansofia.

Kamiš, K. *Učíme se česky 2*. Pansofia.

Kotyková, S.; Lejnarová, I. *Čeština pro malé cizince 1/2*. Praha: Knižní klub, 2005.

Schrimpfová, J. M. *Můj první slovník českého jazyka*. Plzeň: Fraus, 2008.

Škodová, S. *Domino. Český jazyk pro malé cizince 1, 2* (učebnice, pracovní sešit, metodika).

Wolters Kluwer ČR, a. s., 2010.

**Učebnice pro dospělé cizince – vhodné k využití i pro děti-cizince**

**Pro začátečníky:**

Cvejnová, J. *Česky, prosím*. Praha: Karolinum, 2008.

Holá, L. *NEW Czech Step by Step*. Akropolis, 2004.

Holá, L. *Čeština Express 1*. Akropolis, 2011.

Matula, O. *Český den – materiály pro učitele češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2007 – online ke stažení.

Nekovářová, A. *Čeština pro život 1, 2*. Akropolis, 2006, 2012.

Štindlová, B. *Česky v Česku I*. Akropolis, 2008.

### **Pro pokročilé:**

Holá, L.; Bořilová, P. *Česky krok za krokem. (B1)*. Akropolis, 2009.

Štindlová, B. *Česky v Česku II*. Akropolis, 2008.

### **Hry a aktivity do hodiny:**

Andrášová, H.; Podepřelová, A. a kol. *Na cestě za češtinou*. Klett, 2008.

Gjurová, N. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky*. Praha: Portál, 2011. – zajímavé didaktické čtení kombinující metody práce s žáky s SPU a s cizinci.

Malá, Z. *Hry a aktivity pro výuku češtiny pro cizince*. Lingea Ludus, 2009.

Víška, V., Nováková, L. *Čeština nás baví*. Triton, 2005.

### **Online zdroje:**

[www.cicpraha.org](http://www.cicpraha.org) (videa a pracovní listy tematicky se vztahující k tzv. češtině do školy).

[www.czechstepbystep.cz](http://www.czechstepbystep.cz) (aktivity pro výuku).

[cestinaprocizince.wbs.cz](http://cestinaprocizince.wbs.cz) (ukázky aktivit z publikace Z. Malé ke stažení).

<http://www.youtube.com> (videa).

<http://www.bloczech.cz/> (aktivity, pracovní listy a nápady, jak oživit výuku, sdílené materiály).

[www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz) (pracovní listy, aktivity).

### **České učebnice a materiály vhodné pro žáky s OMJ:**

#### **Materiály pro žáky s poruchami učení:**

Pávková, B. *Logopedické pexeso a obrázkové čtení B-P-N-D-F-V-K*. Brno: Computer Press, 2008.

Pokorná, V. *Šimonovy pracovní listy*. Praha: Portál, 2007.

Zelinková, O. *Cvičení pro dyslektiky I.–VI. – rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek*.

#### **Materiály „ze života“:**

Články z dětských časopisů, případně z novin, které žáky tematicky zaujmou, písně, inzeráty, letáky, nahrávky z rádia, televize.

### **Slovníky**

## NA CO KLÁST DŮRAZ

Téměř nikdy není možné využívat pouze jednu pomůcku či soubor pracovních listů, materiály musíme kombinovat a výsledkem bývá tvorba vlastních pracovních listů. Tento způsob práce je časově poměrně náročný, byť pro výuku velmi efektivní.



### RIZIKA

- Nedostupnost vzdělávání učitele pro aplikaci PO.
- Nedostupnost materiálů pro výuku.
- Nedostatek metodické podpory při vzdělávání žáků s OMJ.



### PŘÍKLAD APLIKACE

*Základní škola, do které docházeli žáci s OMJ, poslala jednu ze svých stávajících učitelek a jednu asistentku pedagoga na kurz pro učitele češtiny jako druhého jazyka. Jejich úkolem bylo vyučovat žáky s OMJ češtinu jako druhý jazyk a docházet do tříd, kde pracovaly na tomto rozvoji společně s učiteli daného předmětu. Škola zároveň vybavila svou knihovnu vhodnými materiály pro výuku češtiny pro cizince, které učitelky využívaly při výuce a zároveň podle nich tvořily pracovní listy pro žáky s OMJ, které následně sdílely na školním serveru.*



### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



### VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

#### STUPEŇ 1

Učitel vybírá a vytváří vhodné pomůcky a didaktické materiály na základě pedagogické diagnostiky podle aktuální potřeby žáka, s přihlédnutím k jeho věku, příp. dalším okolnostem.

#### STUPEŇ 2, 3

Pro žáka škola zajišťuje didaktické a učební pomůcky nezbytné pro výuku češtiny jako druhého jazyka v rozsahu stanoveném v doporučení školského poradenského zařízení. Pomůcky žák využívá ve výuce a v odůvodněných případech i v domácím prostředí.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. *Metodický portál RVP* [online]; diskuse, nápady, rady, materiály; Dostupné z: <http://www.rvp.cz>.
2. *Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka* [online]; články, aktuality, další užitečné odkazy a kontakty; Dostupné z: <http://www.auccj.cz>.

## 4.2 SPECIÁLNÍ DIDAKTICKÉ POMŮCKY

Oblast podpory: **POMŮCKY**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se projevuje snížený kognitivní výkon.
- Žák má deficity v oblasti motorických funkcí.
- Žák má deficity v oblasti jazyka, jazykové komunikace a sociálních dovedností.
- Žák má deficity v oblasti smyslového vnímání.
- Žák má deficity v oblasti představitosti.
- Žák žije v nepodnětném domácím prostředí.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá v používání speciálních nebo běžných didaktických pomůcek, které jsou přizpůsobené pro konkrétního žáka či skupinu žáků (v závislosti na jejich aktuálních potřebách) a které jim pomáhají lépe zvládnout vzdělávací proces.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Ke snižování závislosti na pomoci druhých.
- Použití některých pomůcek přispívá k rozvoji spolupráce mezi spolužáky.
- Zmírnění žakových deficitů, které snižují jeho školní úspěšnost.
- Zajišťuje žákovi možnost individuálního rozvoje za použití pomůcek i mimo prostory školy (v případě pomůcek k zapůjčení).
- Lepší spolupráci se zákonnými zástupci – např. pomoc rodičů při výrobě nebo obstarávání netypických pomůcek apod.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Do této kategorie pomůcek zařazujeme např.:

- pracovní materiály pro rozvoj předčtenářských dovedností a pro přípravu ke školní docházce,
- průhledné, rozložitelné a pohyblivé modely a názorné pomůcky,
- pomůcky a pracovní listy pro rozvoj smyslového vnímání, grafomotoriky, paměti, myšlení a řeči,
- materiály pro podporu čtení s porozuměním,
- vizualizované a strukturované přehledy učiva,
- interaktivní učebnice pro výuku českého jazyka,

- hry a pomůcky pro rozvoj sociálních kompetencí.

Významnou pomůckou pro školní práci jsou mobilní zařízení (iPady, notebooky, tablety apod.), se širokou škálou jak výukových programů, tak aplikací pro vytváření učebních materiálů i pro využití překladových slovníků pro žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Ve škole je vhodné mít k dispozici dataprojektor a projekční plátno nebo interaktivní tabuli.

Další vhodnou pomůckou je diktafon, který může být využíván ve škole nebo pro domácí přípravu (doma, i ve spolupráci s neziskovou organizací, dobrovolníky apod.).

Výčet speciálních pomůcek a výukových materiálů pro žáky s odlišným mateřským jazykem je v PO 4.1.1 Výukové materiály pro žáky s OMJ.

#### **Příklady vhodných pomůcek:**

- CD ROM Chytré dítě – Hry pro rozvoj myšlení a řeči.
- CD ROM Chytré dítě – Slabikář.
- CD ROM Chytré dítě – IQ hry.
- CD ROM Naslouchej a hrej si.
- ABC do školy CD-ROM.
- Objevitel CD-ROM.
- Připraven ke startu I, II, III, IV.
- HAPPYneuron Brain Jogging.
- Sindelarová, B. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál, 2013.
- Bednářová, J.; Šmardová, V. *Školní zralost*. Brno: Computer Press, 2010.
- Bednářová, J. *Zrakové vnímání: Optická diference I. + II.* DYS-centrum Praha, 2010.
- Pokorná, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. Rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál, 2007.
- Bednářová, J.; Šmardová, V. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press.
- Lipnická, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007.
- Michalová, Z. *Shody a rozdíly. Pracovní listy pro rozvoj zrakového vnímání*. Tobiáš, 1998.
- Jucovičová, D; Randáková, K. *Interaktivní učebnice ČJ. 1. až 5. díl*. Nakladatelství D + H.
- Barevné hranoly a miskové počítadlo.
- Programy Logico Primo, Logico Piccolo.
- Program MiniLŮK.
- Bzučák.

#### **NA CO KLÁST DŮRAZ**

- Průběžné vyhodnocování aktuálních potřeb žáků.
- Zhodnocení individuálních schopností žáka.



- Volba vhodné pomůcky a její vyzkoušení (např. ve spolupráci se specializovaným prodejcem je možné zapůjčení pomůcky k vyzkoušení ve školním prostředí, u SW pořídit demoverze).
- V případě používání technicky náročnější pomůcky proškolit (zacvičit) pedagogy v jejím používání.
- Vést k využívání pomůcek v mimoškolním prostředí.
- Spolupráce s rodinou žáka, zejm. u rodin, které neznají fungování české školy.
- Dbát na to, aby žáci udržovali pomůcky v pořádku; aby je neztráceli a nezapomínali v případě jejich používání i mimo prostory školy.
- Pro pořízení finančně náročných pomůcek využívat také projekty, nadační fondy, sponzorské dary apod.



## RIZIKA

- Nevhodný výběr pomůcek.
- Nechť vyučujících didaktické pomůcky využívat (při používání nových didaktických pomůcek musí vyučující zvládnout manipulaci s nimi, která je mnohdy složitá).
- Nedostatek proškolených pedagogů pro práci s danými pomůckami.
- Riziko poškození pomůcek při manipulaci žáky.
- Znalosti, osobnost, zaměření pedagoga – ne každý má kladný vztah k technickým pomůckám.
- Nedostupnost pracovníka, který bude ve škole obsluhu těchto pomůcek zajišťovat a poskytovat servis.
- Neochota zákonných zástupců ke spolupráci.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Pedagog dle aktuální situace (dispozice žáka) vybírá vhodné doplňující pomůcky, které pomohou žákovi po určitou dobu: tabulky s přehledy písma, tabulky s abecedou, tabulky s gramatickými jevy pro český jazyk, pro cizí jazyk, vyjmenovaná slova na kartách; slovníky, tabulka násobilky, matematické přehledy, piktogramy pro porozumění sociálním situacím, slovníčky pojmů pro žáky s OMJ. Výběr může konzultovat se školním speciálním pedagogem, je-li ve škole přítomen.

Žáci mohou podle záměru pedagoga využít i pomůcky technického charakteru (PC, notebook, tablet) s programy pro doplnění, osvětlení učiva, osvojení si učiva jinou formou.

V MŠ paní učitelky dbají na výběr vhodných pomůcek pro předškolní přípravu (pracovní listy a materiály na rozvoj dílčích funkcí, didaktické hry a stavebnice apod.) s důrazem na potřeby dětí, které pocházejí z méně podnětného prostředí. Vhodné je informovat zákonné zástupce o přínosech využívání vhodných hraček a pomůcek pro rozvoj dítěte příp. zaškolení zákonných zástupců v jejich využívání.

## STUPEŇ 2 3

Žák využívá pomůcky doporučené školským poradenským zařízením.

Vybrané pomůcky má žák neustále k dispozici, aby s nimi mohl pracovat ve výuce a používat je i pro domácí přípravu. Zapůjčení pomůcky pro domácí přípravu je vhodné ošetřit písemnou dohodou se zákonnými zástupci žáka (zletilým žákem).



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. ČADOVÁ, E. a kol. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3308-0.
2. VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-137-1.
3. Otevřená komunita rodičů, pedagogů, terapeutů, IT odborníků a dalších profesí, sdílejících informace o využití iOS zařízení k výuce, rozvoji a komunikaci dětí a žáků nejen se speciálními vzdělávacími potřebami – <http://www.i-sen.cz/>.
4. ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: D + H, 2007.
5. ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Metody reedukace specifických poruch učení. Smyslové vnímání*. Praha: Nakladatelství D + H, 2007.

Speciální a programy a pomůcky:

6. <http://www.petit-os.cz/>.
7. <http://www.dyscentrum.org/>.
8. <http://mentio.cz/>.
9. <http://www.terasoft.cz/>.
10. <http://www.fragment.cz/>.

## 4.5 OBLAST PODPORY Č. 5: ÚPRAVA OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ

### 5.1 RESPEKTOVÁNÍ SPECIFIK ŽÁKA

Oblast podpory: ÚPRAVA OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák pochází z odlišného kulturního prostředí.
- U žáka se projevují atypické/neadekvátní reakce na specifická témata, kulturní tabu.
- Žák se nemůže účastnit tělesné výchovy, sexuální výchovy, obědů apod. z náboženských důvodů.



#### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá v úpravě vzdělávání žáka z kulturně odlišného prostředí, přičemž zároveň respektujeme jeho kulturní a individuální odlišnosti, které se mohou různým způsobem projevat ve vzdělávacím procesu a při kontaktu s vrstevníky a vyučujícími.

ČEMU POMÁHÁ

- Upravuje obsah vzdělávání způsobem umožňujícím respektování specifických potřeb žáka z kulturně odlišného prostředí.
- Zlepšuje připravenost spolužáků a učitelů na kulturní specifika v projevu žáka (např. na rozdíly ve verbálním vyjadřování a projevování emocí, na odlišný pohled na otázky soukromí a intimity, praktikování náboženských rituálů).
- Pomáhá pochopit kulturní odlišnost, respektovat ji a účinně ji zakomponovat do vzdělávacího procesu.



#### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Pokud do třídy nastoupí žák z kulturně odlišného prostředí, měli bychom vědět:

- Jak dlouho je žák v České republice (některé způsoby chování, které jsou podmíněné kulturním zázemím žáka, se nemusí projevovat u všech žáků stejně, zejména pokud se jedná o žáka, který se narodil nebo dlouhodobě pobývá na území ČR).

- Z jaké rodiny pochází (jestli jsou z odlišného kulturního prostředí oba rodiče nebo jen jeden z rodičů) – pokud oba rodiče žáka pocházejí ze stejného kulturního prostředí, lze předpokládat, že svému dítěti budou vštěpovat vlastní kulturní návyky a hodnoty.

Pro pedagogické účely a projevování kulturní odlišnosti ve výuce je důležité předem znát dva základní typy kultur a jejich znaky, které se významně odlišně projevují nejenom v pedagogické praxi, ale i v běžném životě. Jedná se o **individualistickou a kolektivistickou kulturu**.

**Projevy individualistické kultury:** Individualismus; orientace na vlastní osobu; jedinec se rozhoduje sám za sebe nezávisle na jiných; otevřené projevování citů a jejich verbalizace; samostatnost; svoboda projevu; menší interpersonální blízkost. Hlavními představiteli individualistické kultury jsou západní kultury (angloamerická, většina kultur střední a severní Evropy).

**Kolektivistické kultury:** Identita individua je tvořena ve vztahu ke skupině; odpovědnost je rozdělena v rámci kolektivu; zdrženlivost ve verbálním projevu; vyhýbání se otevřeným projevům citů; kontrola emocí; větší interpersonální blízkost apod. Hlavními představiteli kolektivistické kultury jsou asijské země, země jižní Evropy, země Latinské Ameriky, africké země, arabské země, jedinci romského etnika.

### **Dopad individualistické a kolektivistické kultury ve vzdělávání**

#### **Vzdělávání z perspektivy individualistické kultury:**

Při individuální práci žáci pracují samostatně, pomoc od jiného může být chápána jako podvádění.

Žáci aktivně diskutují a argumentují, jsou vedení ke kritickému myšlení.

Osobní majetek patří jednotlivcům a ostatní se předem musejí zeptat, zda si něco mohou vypůjčit.

Učitelé vedou žáky nedirektivním způsobem, podporují je v samostatnosti a odpovědnosti za své činy. Rodiče žáků se aktivně podílejí na jejich vzdělávání.

#### **Vzdělávání z perspektivy kolektivistické kultury:**

Žáci pracují především ve skupině, myslí kolektivně, vzájemně si pomáhají, radí se mezi sebou, pokud něčemu nerozumějí.

Žáci jsou potichu a málo aktivní, spíše naslouchají, jsou zvyklí především memorovat učební látku.

Majetek je společný, není třeba se ostatních ptát na dovolení.

Učitel je primární autoritou. Rodiče žáků považují učitele za hlavní autoritu ve vzdělávání, podřizují se jeho požadavkům.

Výše uvedené projevy obou typů kultur jsou zobecňující (**projevy každého žáka jsou individuální**), mohou být však určitým vodítkem pro lepší pochopení vzdělávacích potřeb

žáků z odlišného kulturního prostředí. Při volbě vhodných opatření vždy vycházíme z konkrétních projevů žáka, které pozorujeme.

**Vybrané projevy chování ve škole v důsledku kulturní odlišnosti a možnosti řešení: Žáci zvýšeně inklinují ke vzájemné spolupráci v rámci výuky.** Tuto tendenci žáka podporujeme a využíváme v rámci skupinové práce. Při činnostech, které vyžadují samostatnou práci (např. psaní testů), může mít žák větší sklon spolužáky do své práce zapojovat (např. opisovat), proto je třeba jim dostatečně vysvětlit rozdíl mezi skupinovou a samostatnou prací (zdůvodnit, proč je třeba, aby pracovali samostatně). Zvážíme i častější kontrolu v průběhu samostatné práce.

**Odlišné chápání času může vést k nedodržování stanovených termínů a časů pro určité činnosti** (např. častějším pozdním příchodům do školy). Žákům i jejich rodičům je nutné vysvětlit (někdy i opakovaně) časový harmonogram ve vztahu k docházce do školy (kdy se co děje, nezbytnost dodržování časového harmonogramu). K tomuto účelu můžeme zejména zpočátku využít i názorné pomůcky (např. obrázek hodin se záznamem časového údaje a popisem činnosti). V komunikaci preferujeme používání konkrétních časových údajů (kdy se co bude dít), informace obecného charakteru (dopoledne, odpoledne, později) při sdělování konkrétních požadavků raději nepoužíváme.

**Mechanický způsob memorování informací.** Je třeba věnovat velkou pozornost ověřování, zda žáci, kteří jsou zvyklí učením prostřednictvím memorování učiva, učivu skutečně rozumějí (neodříkávají nazpaměť naučené informace bez hlubšího porozumění). V tomto případě je dobrou volbou klást otevřené otázky (*Proč?, Jak bys vysvětlil?*) – viz 6.2.2 Formativní hodnocení, volit učební cíle z různých hladin taxonomií vzdělávacích cílů – viz 6.1.1 Diferenciace učebních cílů dle možností žáků, rozvíjet u žáků kritické myšlení volbou vhodných metod výuky – viz 2.5 Metody aktivního učení.

**Nižší aktivita a nesamostatnost při plnění individuálních úkolů.** Zařazujeme úkoly vyžadující současně individuální odpovědnost a kooperaci žáků – viz 2.4 Kooperativní učení.

**Verbální a citové projevování.** Žák může být v domácím prostředí veden k tomu, že s dospělým může hovořit pouze tehdy, když ho dospělý osloví. Proto je vhodné s žákem aktivně zahajovat komunikaci, vyzývat ho k projevu (např. vyjádření názoru ve vztahu k probíranému učivu), klást mu otázky a průběžně ověřovat, zda rozumí sdělovaným instrukcím a pokynům.

**Respektovat oční kontakt.** Pro některé kultury (např. asijské) je upřený oční kontakt s osobou, která má autoritu, projevem neúcty a arogance. Proto u žáka respektujeme jeho způsob neverbální komunikace a zpočátku žáka nenutíme do pro naše kulturní

prostředí obvyklé způsoby neverbální komunikace. Zároveň jej však s nimi seznamujeme a podporujeme jejich postupné osvojení žákem.

**Odlisný náboženský systém.** Znalost jednotlivých náboženských systémů nám pomůže se orientovat při zadávání individuálních úkolů – např. ve výtvarné výchově nezadááme kresbu nebo malbu lidské postavy žákům islámské víry, ale zvolíme náhradní úkol s jinou tematikou. Respektujeme i určitá omezení v rámci hodin tělesné výchovy (např. povolení úboru, který respektuje náboženské vyznání žáka, zároveň však umožňuje bezpečný pohyb a využívání tělocvičných pomůcek), v období oslavy náboženských svátků, např. půstu v období Ramadánu, netrváme na tom, aby žák jedl a pil, apod.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Pro úspěšnou realizaci podpůrného opatření je třeba dobře znát charakteristiku rodinného prostředí žáka.



#### RIZIKA

- Identitu žáka je třeba vnímat v celé její šíři (kulturní či etnická identita je pouze jedním z jejích segmentů).
- Význam etnického, resp. kulturního původu je poměrně relativní; často se stává, že jiné prvky osobní situace jedince převáží význam etnické identity (např. psychické vlastnosti, rodinná situace, vzdělání a sociální postavení).
- Kulturní odlišnost žáka-cizince může sloužit ke zjednodušené interpretaci žákových projevů chování, příkladem může být posouzení agresivního chování žáka řeckého původu s odkazem na jeho „jižanský“ temperament.
- Uváděné charakteristiky typické pro danou kulturu se u žáka vůbec nemusejí projevit (projevy každého žáka posuzujeme individuálně).



#### PŘÍKLAD APLIKACE

*Do první třídy základní školy nastoupil mongolský žák bez znalosti vyučovacího jazyka. Paní učitelka si stěžovala především na jeho chování ve třídě. Žákovi byla vytýkána jeho agresivita, často měl konflikt s ostatními žáky a neměl žádné kamarády. Učitelka doporučovala vyšetření pedagogicko-psychologickou poradnou. Do případu se zapojili pracovníci zajišťující výuku češtiny jako druhého jazyka a začali pátrat po příčinách nevhodného chování. V rámci hospitace bylo zjištěno, že nejčastější příčinou konfliktů byla skutečnost, že si mongolský žák bral osobní věci ostatních spolužáků (tužky, pastelky apod.) bez dovolení a následně je často nevracel. Spolužákům se takové chování nelíbilo. Rovněž zde hrála svoji roli i jazyková bariéra.*

Problém tedy spočíval v odlišném pojetí vlastnictví, které vyplývalo z kulturních odlišností. V Mongolsku (zemi s převažující kolektivistickou kulturou) je běžné, že majetek v rodině nebo v širší sociální skupině patří všem, všichni ho mohou užívat, aniž by museli žádat o svolení. Protože žák podle svého přesvědčení a výchovného vzoru postupoval správně, cítil se po odmítavé reakci spolužáků ukřivděný a stupňoval se v něm vztek. Z pohledu českého modelu vlastnictví a rozdělování osobních věcí na moje-tvoje bylo toto jednání ze strany spolužáků chápáno jako krádež.

Paní učitelce byly vysvětleny příčiny žákova chování (neznalost pravidel užívání majetku druhých) a bylo jí doporučeno, aby příčiny nedorozumění a konfliktů vysvětlila spolužákům žáka. Zároveň jí bylo doporučeno realizovat aktivity zaměřené na stmelování třídního kolektivu a přijímání různosti. Paní učitelka však nebyla takovému řešení nakloněna a situace nakonec vyústila v přeřazení žáka do jiné základní školy. Vedení nové školy i nová třídní učitelka žáka se rozhodli situaci žáka účinně řešit. Žák se zde adaptoval v relativně krátké době bez zásadnějších obtíží.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

**Opatření není děleno do stupňů podpory.**

Aktivně se seznamujeme s kulturními specifiky žáků, monitorujeme dopady projevů odlišných kultur do vztahů mezi žáky i vztahu učitel–žák. Žáky seznamujeme se specifiky jednotlivých kultur prostřednictvím zážitkových aktivit. Všechny žáky vedeme k **přijímání odlišností ve společnosti** (je přirozená věc, že nejsme všichni stejní). Vysvětlujeme příčiny odlišných projevů žáků (žákovi z odlišné kultury vysvětlujeme příčiny reakcí jeho spolužáků a naopak). V rámci třídnických hodin věnujeme prostor vyjasnění případných nedorozumění.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. MUHIČ, J. *Interkulturní poradenství 2004*. Projekt MŠMT. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2004.
2. PUNČOCHÁŘ, M.; BERNÁTKOVÁ, T. *Začlenění a vzdělávání dětí cizinců. Vzdělávání dětí cizinců v Ústeckém kraji*. Metodická příručka pro pedagogy. Ústí nad Labem: 2011.
3. ŠINDELÁŘOVÁ, J.; ŠKODOVÁ, S. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT, 2012.
4. <http://www.meta-os.cz/> – zkvalitňování podmínek podporujících rovné příležitosti migrantů, a to především v oblasti vzdělávání.

## 5.1.1 PODPORA ROZVOJE MATEŘSKÉHO JAZYKA U ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Oblast podpory: ÚPRAVA OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má odlišný mateřský jazyk (OMJ).



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá v poskytování příležitostí pro rozvoj mateřského jazyka ve vztahu k obsahu vzdělávání (např. čtením či rozborem věku přiměřených textů, vypracováním písemných prací na dané téma apod.). Žáci vzdělávající se v jiném jazyce, než je jejich mateřský jazyk, potřebují pro plnohodnotný rozvoj podporu nejen ve vyučovacím jazyce, ale nadále i v jazyce mateřském (nejen na komunikační úrovni v rámci rodiny, ale i po akademické stránce).

ČEMU POMÁHÁ

Rozvoj mateřského jazyka výrazně podporuje schopnost vzdělávat se prostřednictvím vyučovacím jazyka.

- Posiluje motivaci k učení.
- Zajišťuje kontakt s informacemi z domácího prostředí žáka (poznávání kultury apod.).



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

U žáků původem z členského státu Evropské unie plnění povinnou školní docházku vyplývá aplikace opatření z ustanovení § 20 odst. 5 písm. b) školského zákona. Pro žáky, kteří jsou občany jiného státu EU, krajský úřad ve spolupráci se zřizovatelem školy zabezpečí podle možností ve spolupráci se zeměmi původu žáka podporu výuky mateřského jazyka a kultury země jeho původu, která bude koordinována s běžnou výukou v základní škole. Opatření je vhodné realizovat u všech žáků s OMJ.

Podporu zabezpečuje rodilý mluvčí formou externí spolupráce se školou.

Způsob organizace výuky může být různý:

- Žák dochází na výuku v mateřském jazyce po vyučování (výuka probíhá v budově školy, externí lektor pravidelně dochází do školy, škola lektorovi umožní vstup do školy a zajistí odpovídající prostor).



- Žák dochází na výuku po vyučování mimo školu (škola zajistí lektora, vzdělávání probíhá mimo školní budovu).
- Žák dochází na výuku o víkendu (škola zajistí lektora, vzdělávání probíhá mimo školní budovu mimo dny, ve kterých probíhá vyučování).

Lektor má možnost komunikace s třídním učitelem žáka o obsahu výuky. Externí lektor vede záznamy o obsahu a průběhu realizované výuky.

Obsah výuky:

- Výuka se zaměřuje na práci s odbornými texty a texty vztahujícími se k obsahu výuky dle věku žáka (čtení, analýza, interpretace, psaní). Témata se ideálně shodují s tématy probíranými při běžné výuce žáka.
- Podporu je částečně možné aplikovat i v rámci běžného vyučování (např. žák používá encyklopedie nebo internet pro vyhledávání informací ve svém jazyce, čte články či knihy ve svém jazyce a pak o nich referuje apod.).

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- V rámci běžné výuky dáváme žákovi dostatečnou možnost pracovat s informačními zdroji v jeho rodném jazyce.



#### RIZIKA

- Nedostupnost lektora pro výuku v daném jazyce.
- Absence motivace žáka pro toto vzdělávání (neochota věnovat se této činnosti po vyučování, neochota rozvíjet kompetence v mateřském jazyce např. z důvodu prožitého traumatu v zemi původu).



#### PŘÍKLAD APLIKACE

*ZŠ s rozšířenou výukou jazyků nabízí žákům studium francouzštiny již na 1. stupni. Žáci ze smíšeného česko-francouzského manželství absolvují hodiny francouzštiny s vyššími ročníky (např. dívka z 2. třídy chodí na francouzštinu s 5. třídou) a učí se francouzsky psát.*

*Islámská nadace v Praze umožňuje žákům studium arabštiny. Centrum sídlí na Černém Mostě, kam mohou žáci v sobotu dojíždět a s lektorem se věnovat studiu spisovné arabštiny. <http://www.praha.muslim.cz/about.html>.*



#### CÍLOVÉ SKUPINY

ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Žákům s OMJ umožňujeme především v naukových předmětech využívat informační zdroje v jeho jazyce (zejména ve fázi zprostředkování a fixace nového učiva). Žáka vedeme k samostatné práci s informačními zdroji (nacvičujeme postup analýzy textu, zjištění klíčových informací a jejich interpretace) a k samostatnému tvořivému psaní v mateřském jazyce (např. zpracování eseje na dané téma).

### STUPEŇ 2, 3

Žákovi zajistíme výuku s lektorem v mateřském jazyce v rozsahu doporučeném školským poradenským zařízením. Poskytujeme součinnost při volbě obsahu vzdělávání (po dohodě s lektorem mu např. elektronicky zasíláme informace o aktuálním obsahu učiva).



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz).
2. <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogika-aneb-cizinec-v-tride/specifika-bilingvnych-zaku>.

## 5.2 ÚPRAVA OBSAHU A ROZSAHU UČIVA

Oblast podpory: ÚPRAVA OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku.
- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- Žák má sníženou schopnost porozumění zprostředkovanému učivu.
- U žáka se projevují deficity v oblasti paměti.
- Žák vykazuje sníženou schopnost koncentrace pozornosti.
- Žák je unavený, jeví známky přetížení.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá ve snížení nároků na žáka dle jeho individuálních možností, které zahrnují redukcii obsahu i rozsahu učiva. Opatření může být realizováno dočasně (např. u žáků s odlišným mateřským jazykem po nástupu docházky do české školy) nebo dlouhodobě (z důvodu deficitů v kognitivní oblasti).

#### ČEMU POMÁHÁ

- Nastavení rozsahu a obsahu osvojovaného učiva odpovídajícímu reálným možnostem žáka.
- Prevenci dlouhodobého selhávání a předčasného ukončení vzdělávání.
- Zvýšení motivace k učení (když je cíl přiměřený, žák je více motivován k jeho dosažení).
- Eliminaci rizika rozvoje negativních projevů chování žáka v důsledku dlouhodobé frustrace z neúspěchu (reakcí na dlouhodobou frustraci bývá únik nebo útok v různých podobách).



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Ke krátkodobé úpravě rozsahu a obsahu učiva přistupujeme např. po dlouhodobé absenci žáka, upravení učebních cílů je vhodné vypracovat písemně. Obecně platí, že opatření je aplikováno na základě doporučení školského poradenského zařízení. Úpravu rozsahu a obsahu učiva lze provést v jednom či více předmětech nebo se může týkat jen určité části konkrétního učiva.

U žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka přistupujeme k výraznějším úpravám obsahu i rozsahu učiva v prvním roce docházky do školy. Zejména v období

prvních šesti měsíců je primárním cílem adaptace na školu, zvýšení kompetencí v komunikaci v češtině a seznámení se základy probíraného učiva.

Při dlouhodobějším selhávání žáka v daném učivu/předmětu, kdy žákovi nepomohla úprava forem a metod práce ani jiné formy podpory, doporučíme zákonným zástupcům vyšetření ve školském poradenském zařízení (ŠPZ). Na základě doporučení ze ŠPZ provedeme stanovené úpravy, které zaneseme do individuálního vzdělávacího plánu žáka.

Při aplikaci tohoto opatření je také třeba seznámit spolužáky s důvody jiných cílů a očekávaných výstupů u daného žáka, aby toto opatření nevnímali jako nespravedlnost. V rámci třídnické hodiny můžeme s žáky např. vést diskuzi o tom, že každý máme v různých oblastech různé možnosti (je to přirozená věc, všichni nemůžeme být stejní). A že úkolem školy také není naučit všechny to stejné, ale pomoci každému žákovi dosáhnout maximálního vzdělávacího rozvoje, který je v jeho možnostech. Každý je v něčem dobrý a něco mu jde hůře. Můžeme žáky vést k reflexi toho, co jim jde dobře a co méně (někomu jde dobře fotbal, hůře počítání atd.). Můžeme navázat i diskuzí o tom, jaké profese potřebují jaké schopnosti (např. hudebník potřebuje mít hlavně dobrý sluch, truhlář nebo šperkař šikovné ruce a dobrou představivost, tlumočnická dobrou znalost cizího jazyka atd.). Obecně vedeme žáky k uvědomění a akceptaci heterogenity společnosti.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Při úpravách obsahu a rozsahu učiva respektujeme doporučení školského poradenského zařízení.
- V návaznosti na realizaci tohoto opatření je třeba zvolit vhodné metody výuky a formy hodnocení vzdělávacích výsledků resp. učebního pokroku žáka.



#### RIZIKA

- Nastavení nároků neodpovídá možnostem žáka (jsou příliš nízké nebo vysoké).
- Úpravy nepostihují správný obsah či přiměřený rozsah učiva.
- Nezohlednění úprav obsahu a rozsahu učiva při hodnocení.



#### PŘÍKLAD APLIKACE

*Pro žáka ve 3. ročníku ZŠ zpracovala učitelka společně s výchovnou poradkyní a na základě doporučení a konzultací se speciální pedagožkou z PPP individuální vzdělávací plán, jehož součástí byla i úprava rozsahu a obsahu učiva v českém jazyce a matematice. Při zpracování IVP jí byla velkou pomocí publikace uvedená níže v metodických zdrojích. V matematice bylo nutné do cílů promítnout nedostatečné zautomatizování učiva předchozího ročníku. Cílem pro první tři měsíce od zpracování IVP byla právě fixace učiva z předchozího ročníku (zejm. sčítání a odčítání v oboru do sta s přechodem přes desítku a pochopení principu násobení a dělení). Bylo zajištěno doučování žáka, cíle v rámci doučování byly v souladu s cíli*

stanovenými v IVP. Aby ostatní spolužáci nevnímali negativně jiná očekávání, která paní učitelka v průběhu školního roku na žáka začala klást, zařadila v rámci třídnických hodin aktivity zaměřené na pozitivní přijímání jinakosti ve společnosti (viz Metodické zdroje, odkazy, odborná literatura). Žáky vedla v rámci zážitkových aktivit k uvědomění si toho, co mají s ostatními společného a čím se liší, proč je dobré, že nejsme všichni stejní, že všichni nemáme rádi stejné věci atd. V závěrečné reflexi činnosti jí udělal radost výrok jednoho žáka: „Kdybychom byli všichni stejní, byla by to pěkná nuda.“



## CÍLOVÉ SKUPINY

ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Opatření realizujeme krátkodobě a v omezené míře v reakci na obtíže žáka způsobené dlouhodobější absencí. Cílem je umožnit žákovi postupně se doučit zameškanou látku. Žákovi vymezíme vzdělávací cíle, sdělíme mu, co a kdy od žáka budeme požadovat. Žáka seznámíme s tím, co je v daném učivu to podstatné, co bude následně předmětem hodnocení. Netrváme na osvojení méně podstatných či nadstavbových informací, zejména tehdy, nemají-li vztah k následně probíranému učivu. Přílišné zahlcení žáka požadavky vede k demotivaci a ve svém důsledku ke zhoršování vzdělávacích výsledků, které žák může kompenzovat nevhodným chováním (vyhýbáním se školním povinnostem, rušením či šaškováním, zvýšenou agresivitou apod.). Opatření kombinujeme např. s dočasným doučováním.

V odůvodněných případech zohledňujeme v rámci hodnocení dílčí nedostatky ve zvládnutí učiva, které jsou způsobeny mírnými deficity kognitivních funkcí.

### STUPEŇ 2

Opatření v tomto stupni má již dlouhodobější charakter a reaguje na potřeby žáků s trvajícím neprospěchem či nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Při konkrétních úpravách vycházíme z doporučení školského poradenského zařízení. Úpravy provádíme tak, aby pokud možno nebyla narušena kontinuita učiva – cíle v daném předmětu (učební látce) nastavujeme tak, aby umožnily alespoň základní osvojení navazujícího učiva. Při nastavování učebních cílů lze využít informace uvedené v 6.1.1 Diferenciace učebních cílů dle možností a potřeb žáků. Z učiva, jehož osvojení není nezbytnou podmínkou osvojení navazujícího učiva, vybíráme základní podstatné informace. Není-li zautomatizované učivo z nižších ročníků, rozložíme aktuální požadavky do delšího časového období a poskytneme prostor pro osvojení učiva z předchozího období (zejména je-li podmínkou

úspěšného osvojení učiva vyšších ročníků). Opatření kombinujeme s doučováním, viz 7.1 Jiné formy přípravy na vyučování. V rámci hodnocení v těch předmětech, kde bylo nutné přistoupit k obsahové redukci, hodnotíme výkon žáka ve vztahu k redukovanému obsahu a individuálně nastaveným cílům. Kritéria hodnocení jsou zapracována v IVP. V rámci hodnocení využíváme individuální vztahovou normu (posun žáka ve vztahu k jeho předchozímu výkonu) a hodnotíme také snahu žáka. Cíleně mu dáváme možnost uspět v oblastech a činnostech, které zvládá bez potíží nebo jen s menšími obtížemi. Hodnocení známkami kombinujeme se slovním hodnocením, ve kterém popíšeme míru splnění stanoveného cíle (co se podařilo, co ještě nebylo zvládnuto) a na co je třeba se dále zaměřit.

### STUPEŇ 3

Realizujeme vše výše uvedené v kontextu závažnosti obtíží žáka. U žáků s neznalostí českého jazyka po nástupu školní docházky vymezíme základní cíle související s adaptací na školu (organizace výuky, orientace po budově, komunikační strategie apod.), zvýšení kompetence v komunikaci v českém jazyce – viz 3.4.1 Jazyková příprava pro žáky s odlišným mateřským jazykem, a základních informací z učiva – viz 2.1.2 Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání a 2.9 Pravidelná kontrola pochopení osvojovaného učiva. Dle platné legislativy v rámci hodnocení ve všech předmětech zohledňujeme úroveň znalosti českého jazyka. Je důležité zdůraznit, že závažné nedostatky v osvojených vědomostech (v tomto případě z důvodu neznalosti češtiny) jsou důvodem pro neklasifikaci žáka pouze v prvním pololetí docházky do školy v ČR. V druhém pololetí již je třeba klasifikaci provést nejpozději v náhradním termínu určeném ředitelem školy. Je tedy žádoucí společně s intenzivním vzděláváním v češtině jako druhém jazyce postupně a s ohledem na žákův pokrok v osvojování češtiny rozšiřovat rozsah a obsah učiva v ostatních předmětech. Hodnocení žáka provádíme vždy v kontextu individuálně nastavených cílů, do kterých promítáme míru aktuální jazykové kompetence. V rámci IVP můžeme také snížit očekávané výstupy na úroveň nižších ročníků (závažné jsou v 5. a 9. ročníku).



### METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
2. JUCOVIČOVÁ, D. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H, 2009. ISBN 978-808-7295-007.
3. KLAPKO, D. *Mapování cílů kurikula: posuzovací arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87652-07-7. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/22\\_Mapovani\\_cilu\\_kurikula.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/22_Mapovani_cilu_kurikula.pdf).

4. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů.
5. <http://www.inkluzivniskola.cz>.
6. [www.czechkid.cz](http://www.czechkid.cz).
7. [http://www.odyssea.cz/soubory/c\\_lekce/2\\_2.pdf](http://www.odyssea.cz/soubory/c_lekce/2_2.pdf).
8. <http://www.varianty.cz>.
9. <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/a02ikv.pdf>.

## 5.4 ROZLOŽENÍ UČIVA PRO ŽÁKY OHROŽENÉ PŘEDČASNÝM ODCHODEM ZE VZDĚLÁVÁNÍ

Oblast podpory: ÚPRAVA OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák vykazuje nezralost dílčích funkcí podmiňujících úspěšné osvojování školních dovedností.
- Žák pochází z nedostatečně podnětného rodinného prostředí, neabsolvoval předškolní vzdělávání.
- Žák má obtíže s dosahováním očekávaných výstupů vzdělávání.
- Žák má závažné problémy mimoškolního charakteru (např. rodinné, zdravotní).



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

**Předškolní věk** – Opatření spočívá v odkladu povinné školní docházky z důvodu závažných deficitů dílčích funkcí a nedostatečného rozvoje schopností a dovedností podmiňujících úspěšné osvojování školních dovedností. Je-li po splnění legislativně stanovených podmínek (žádost zákonného zástupce, doporučení školského poradenského zařízení a odborného lékaře) udělen dítěti odklad školní docházky, je třeba po dobu trvání odkladu podpořit rozvoj dítěte pravidelným zařazováním aktivit zaměřených na rozvoj oblastí, ve kterých se nezralost projevuje (viz např. 3.5.6 Rozvoj dílčích funkcí podmiňujících osvojení trivia, 3.5.8 Rozvoj exekutivních funkcí, 3.5.2 Podpora rozvoje myšlenkových operací, 3.7 Návčik sebeobslužných dovedností apod.). Odklad školní docházky by měl být výjimečným opatřením, realizovaným ve prospěch dětí se závažnými obtížemi.

Další variantou opatření je zařazení dítěte do přípravné třídy (podmínkou zařazení je doporučení školského poradenského zařízení).

Nejefektivnější podpora v tomto období spočívá v dlouhodobé (několikaleté) docházce do mateřské školy či jiné formy předškolního vzdělávání.

**Základní vzdělávání** – Pro mladistvé i dospělé, kteří ukončili docházku do základní školy v nižším než devátém ročníku a nezískali základní vzdělání, může základní škola (i střední škola) po projednání se zřizovatelem a krajským úřadem otevřít kurz pro získání základního vzdělání. Kurzy trvají většinou jeden školní rok a lze je organizovat v denní i dálkové formě. Jsou ukončeny závěrečnou zkouškou. Některé školy nabízejí možnost přihlásit se přímo k závěrečným zkouškám bez nutnosti absolvování kurzu. Pro frekventanty jsou kurzy bezplatné.



**Střední vzdělávání** – Ředitel školy může povolit žákovi, který splnil povinnou školní docházku, vzdělávání přerušit po dobu nejvýše dvou let. Ředitel také může povolit žákovi na základě podané žádosti opakování ročníku, pokud na konci druhého pololetí neprospěl nebo nemohl být hodnocen. V případě žáků se zdravotním postižením může ředitel školy ve výjimečných případech prodloužit jejich vzdělávání na střední škole až o 2 roky.

Pro zajištění finanční podpory vzdělávání romských žáků se sociálním znevýhodněním může střední škola podat žádost o dotaci v rámci dotačního programu MŠMT „Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol a studentů vyšších odborných škol“. Finanční prostředky lze využít na úhradu plateb spojených se stravováním, ubytováním, cestovným či nákupem učebních pomůcek. Tíživá ekonomická situace rodin je častým důvodem předčasného ukončení vzdělávání na střední škole.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Zvýšení připravenosti dětí na vzdělávání v základní škole.
- Ukončení základního vzdělání.
- Ukončení středního vzdělání.
- Zvýšení možnosti uplatnění na trhu práce.



#### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Opatření je aplikováno dle platné legislativy.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Průběžně využíváme všech možností podpory snižujících riziko předčasného odchodu ze vzdělávání.



#### RIZIKA

Nedokončení základního vzdělání (středního vzdělání) i přes poskytnutou podporu.



#### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření není děleno do stupňů. K jednotlivým opatřením se přistupuje dle zjištěných potřeb dětí a žáků, v souladu s postupy stanovenými platnou legislativou.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
2. <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/roma-ss-a-vos>.

## 5.5 OBOHACOVÁNÍ UČIVA

Oblast podpory: ÚPRAVA OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák pochází z odlišného kulturního prostředí.
- U žáka se projevují atypické/neadekvátní reakce na specifická témata.
- U žáka se projevuje rizikové chování (rasismus, xenofobie).
- Žák má nedostatečně rozvinuté sociální kompetence.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá v obohacení učiva o oblast **získávání interkulturních dovedností** pro lepší sebeuvědomění a sebepoznání vlastní osobnosti ve vztahu k jiným kulturám. Rovněž se zaměřuje na získávání interkulturní senzitivity a napomáhá v učení vhodným způsobům komunikace a interakce se členy z jiné kulturní skupiny, což je nutné pro úspěšné uplatnění v dnešní globalizované společnosti.

ČEMU POMÁHÁ

- Zlepšit třídní klima a vytvářet bezpečné prostředí pro učení.
- Zvnitřnit pozitivní vnímání různorodosti.
- Žákům z minority pomáhá: adaptovat se v cizím prostředí, pochopit prožívání kulturního šoku, snažit se o řešení interkulturních nedorozumění, orientovat se a začlenit se v nové životní situaci.
- Žákům z majority pomáhá: poznat lépe vlastní osobnost a být si vědom vlastních prožitků, možností a limitů ve vztahu ke kulturní odlišnosti, úspěšně zacházet s „odlišností“ a „jinakostí“.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Interkulturní dovednosti lze vysvětlit jako komplex dovedností, do kterých se promítají především osobnostní předpoklady (sebereflexe, empatie, kulturní citlivost, míra úzkostlivosti, sebedůvěra apod.) a jejichž trénink vede k tomu, že člověk ob stojí v interkulturní situaci.

Důležité je mít dobře propracovaný výcvikový program orientovaný na práci s osobností dítěte a umožnit tak žákům získat hlubší interkulturní zkušenosti pomocí prožitku.

Učitel aplikuje opatření v rovině informační (žáci získávají teoretické poznatky a znalosti) a postojové (žáci prožívají formou her a příběhů různé situace).

### **Teoretická výbava žáků pro zvládání interkulturních odlišností**

Žáci jsou náchylní k jinakostem a mají potřebu se vůči nim vymezovat. Napříč předměty (v rámci průřezového tématu Multikulturní výchova) proto s žáky probíráme témata, která se dotýkají kulturních odlišností (oblékání, stravování, způsob komunikace, tabu v některých kulturách apod.). Důraz je zde kladem na poznání jiných zvyklostí a uvědomění si vlastních, nikoli na hodnocení.

Např. na 1. stupni se s žáky věnujeme oslavě světel v různých kulturách (židovský svátek světel Chanuka, oslava Nového Čínského roku a svátek lampiónů), kdy žáci poznají, že existují různé formy oslav a pro každého člověka je důležitá jiná.

Pokud máme ve třídě žáka z odlišného kulturního prostředí, zprostředkováváme poznání (o ČR) směrem k němu. Přestože se žáci v české škole učí o významných dnech a svátcích již na prvním stupni, žákovi, který přišel do českého vzdělávacího systému ve starším školním věku, poskytneme dostatečné informace o tom, jaké tradice jsou v naší kultuře důležité. Vhodné je využít mezipředmětové vztahy a např. v rámci estetických předmětů zpracovávat témata důležitá pro naši kulturu.

Učitel, který žáky podporuje v přijímání interkulturních odlišností, využije všech přirozených podnětů, aby obohatil všechny žáky. Pokud je ve třídě žák původem z jiné země může např. do hodin hudební výchovy zařadit poslech tradičních českých skladeb (s rozbořem toho, k jaké události se vztahují – např. koledy, Má vlast atp. dle věku žáků) i skladby či rytmy ze země původu žáka.

Jako velmi užitečné se ukazuje umožnit žákovi rozvoj mateřského jazyka (jeví-li o to zájem). Výuka by měla být přístupná všem žákům, kteří o daný jazyk projevují zájem (i těm, jejichž mateřským jazykem je jazykem majority). Toto opatření rovněž může pomoci pochopit odlišné komunikační styly a bližšímu porozumění dané kultury skrze rozmanitá témata (více viz 5.1.1 Podpora mateřského jazyka u žáků s odlišným mateřským jazykem).

Průběžně také můžeme zařazovat rozvíjející aktivity, může se jednat např. o přednášky a diskuze o tématech spojených s hlubším poznáním kulturních odlišností (může se např. jednat o témata odlišných komunikačních stylů, výchovných stylů, odlišností vzdělávacích systémů, způsobech projevování emocí, pojetí mužské a ženské role apod.). Vhodné je ponechat žákům možnost si témata vybírat, pomáhat při naplnění jejich obsahu reflexí jejich vlastních zkušeností.

### **Emocionální a postojové zvládání interkulturních odlišností**

Pro tyto účely volíme především zážitkové a sebezkušenostní hry a aktivity zaměřené na oblast poznávání vlastní osobnosti, rozvoj sebepojetí, bližší poznání vlastní identity a poznávání vztahu k lidem. Jedná se o témata, kterými se zabývá **Osobnostní a sociální výchova**.

Aktivity můžeme vést samostatně či za pomoci školního psychologa, výchovného poradce nebo externího pracovníka specializovaného na tuto oblast.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

Učitel je svým chováním a jednáním (i mimo budovu školy) vzorem svým žákům.

- Snažíme se odbourávat stereotypy v myšlení: vyhýbáme se generalizujícím výpovědím o osobě nebo skupinách osob a připisování stálých vlastností skupinám osob na základě jednání jednotlivců.
- Budujeme prostředí spolupráce: motivujeme ke spolupráci, společným aktivitám a zážitkům, učíme se respektu k odlišným projevům druhých, pracujeme s postoji.
- Změna postoje neprobíhá ze záporného na kladný, ale prochází stadiem „neutralizace“.



### RIZIKA

- Pokud se aktivity zaměřené na tuto problematiku konají jen občas či jednou do roka a zpravidla v rámci projektových dnů, obvykle nemají trvalou účinnost.
- Vyhnout se povrchnímu uchopení opatření a nastínění pouze viditelných aspektů kultur (jídlo, tanec, hudba, umění apod.) bez možnosti vytvoření vlastní zkušenosti a názoru na základě autentického prožitku.
- Učitel by sám měl projít sebezkušenostním výcvikem v této oblasti.



### PŘÍKLAD APLIKACE

*Paní učitelka (ČJ, občanská výchova) na ZŠ v malém městě pracuje v 6. třídě, která je velmi homogenní. Paní učitelka do výuky zařazovala prvky interkulturní výchovy (např. na jaře pracovala s portálem Czechkid.cz). Do výuky zařazovala hry na sebezpoznání a diskuse. Např. v literatuře s žáky četli knihu Hanin kufřík (Karen Levin), která byla zároveň východiskem pro podnětné diskuze.*



### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



### VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření není děleno do stupňů. Aktivity a vzdělávací obsah spojený s interkulturním výcvikem přizpůsobené věku žáků zařazujeme systematicky a průběžně v rámci výuky, třídnických hodin či v MŠ v rámci výchovných činností.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. PREISSOVÁ KREJČÍ, A.; ŠOTOLA, J. (eds). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Filozofická fakulta UP, 2012. Dostupné z: [www.protipredsudkum.upol.cz](http://www.protipredsudkum.upol.cz).
2. GEERTZ, C. *Interpretace kultur*. Praha: Slon, 2000. ISBN 80-85850-89-3.
3. PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3677-091.
4. MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L. a kol. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: nakladatelství Karolinum, 2007. ISBN 978-802-4613-611.
5. ŠIŠKOVÁ, T. et al. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8648-9.
6. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Příručka nejen pro učitele*. Praha: TRITON, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
7. [www.varianty.cz](http://www.varianty.cz).
8. [www.mkc.cz](http://www.mkc.cz).
9. <http://www.inkluzivniskola.cz>.
10. [www.czechkid.cz](http://www.czechkid.cz).
11. <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php>.
12. <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/a02ikv.pdf>.

## 4.6 OBLAST PODPORY Č. 6: HODNOCENÍ

### 6.1 INDIVIDUALIZACE HODNOCENÍ

Oblast podpory: **HODNOCENÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má nevyrovnané schopnosti v jednotlivých doménách kurikula (kognitivní, psychomotorické, afektivní, osobnostně-sociální).



#### POPIS OPATŘENÍ

##### V ČEM SPOČÍVÁ

Individualizace hodnocení je součástí individuálního přístupu ke každému žákovi a také nacházení cesty pro co nejefektivnější učení. Zohledňujeme svébytnost a individuální rozvoj každého žáka, dokážeme stanovit a popsat požadavky a jasná pravidla pro hodnocení míry a kvality jejich plnění.

Víme, co hodnotíme a jakou prioritu má hodnocení vzhledem k rozsahu činnosti či věku žáka. Hodnocení je spravedlivé díky jasně stanovenému referenčnímu rámci – víme tedy, co s čím srovnáváme, ke kterému měřítku vztahujeme výstupy žáka.

Upřednostňujeme **slovní, kriteriální hodnocení**, učíme žáky rozvíjet vlastní **sebe-hodnocení**. V rámci celého pedagogického sboru systematicky provádíme **hodnocení klíčových kompetencí**.

V případě, že dlouhodobě sledujeme vývoj žáka, jeho hodnocení také odráží a reflektuje vhodnost zvoleného způsobu výuky, neboť žákův neúspěch může poukazovat právě na to, že mu způsob výuky nevyhovuje. Hodnocení se takto prolíná také do evaluace samotné práce učitele. Individualizace hodnocení je tedy nejen v zájmu žáka, ale také učitele.

##### ČEMU POMÁHÁ

- Zajišťuje individuální přístup k žákovi.
- Pomáhá při volbě adekvátních vzdělávacích cílů odpovídajících možnostem daného žáka.
- Poskytuje také žákovi různé možnosti zhodnocení jeho práce a má motivační funkci.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Při volbě vhodných forem a kritérií hodnocení je nutné, abychom si odpověděli u každého žáka na následující otázky:

- Co potřebuji hodnocením o svém žákovi zjistit?
- Jaká jsou očekávání mého žáka od hodnocení?
- Co a jak chci u žáka průběžně hodnotit?
- Jaké hodnocení u mého žáka zachytí nejlépe pokrok nebo naopak nejlépe zachytí překážky a neúspěchy?
- Jak mohu tohoto žáka nejlépe motivovat a stimulovat k dalšímu rozvoji?
- Jakým hodnocením mohu monitorovat a vyhodnocovat svou pedagogickou strategii k dosahování vzdělávacích cílů u tohoto žáka?
- Při realizaci opatření s ředitelem školy dojednáme používání rozšířené formy hodnocení a na základě pedagogické diagnostiky zvolíme vhodnou formu či formy hodnocení (více k jednotlivým formám hodnocení v 6.3 Rozšířené formy hodnocení). Individualizaci hodnocení konzultujeme také s ostatními pedagogy (zejm. s výchovným poadcem a asistentem pedagoga), ale také se samotným žákem a jeho rodiči, které seznámíme se vzdělávací strategií, individualizací vzdělávacích cílů a formou a kritérii hodnocení jejich dosahování.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Nepodcenit analytickou a diagnostickou fázi, kdy **mapujeme žákovy potřeby**.
- Formu a kritéria hodnocení vysvětlíme **žákovi** i jeho **rodičům**.
- Vytváříme vhodný **prostor a podmínky** pro zvolený typ hodnocení.
- Postupně **posilujeme sebehodnocení žáka**.
- Využíváme tzv. **portfolio žáka**, kde máme zachyceny nejen vzdělávací plány, ale také průběžné hodnocení dosahování vzdělávacích cílů a jeho vývoj.
- Můžeme také využít metodu **progress map** – mapa vývoje (Foster, Masters, 1997), tedy mapovat vzdělávací pokrok (je zde vizualizován pokrok i další vývoj), nebo program **Mapy učebního pokroku** (Scio) pro vybrané vzdělávací oblasti.
- Nutná je **spolupráce** učitelů a **pravidelnost** ve společných rozborech dosahování cílů žáka.



### RIZIKA

- Nedostatečná komunikace rodiny a školy o konkrétních aspektech individualizace hodnocení.
- Volba nevhodných forem a kritérií hodnocení vyplývající z nedostatečného zmapování potřeb a možností žáka.



- Individuální hodnocení s sebou přináší riziko nepochopení od ostatních žáků. Je důležité žákům vysvětlit, že nejde o proces srovnávání žáka s žákem, ale o zhodnocení vzdělávacího pokroku konkrétního žáka.
- Různý přístup pedagogů k žákovi, k jeho sebehodnocení, popř. nejednotný typ hodnocení v jednotlivých předmětech vyučovaných různými učiteli.
- Při zaměření se na některé předměty může u žáka docházet k polevování a nesoustředění na předměty jiné.



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Na jedné základní škole se velmi dobře osvědčily tzv. týdenní plány, kde je žákovi vymezen vzdělávací obsah a k němu vztažené učební cíle (ukázkou možnosti zpracování týdenního plánu naleznete v odkazu uvedeném v metodických zdrojích).*

*Týdenní plán žák nosí u sebe, denně si kontroluje plnění cílů a úkolů. U některých žáků (zejm. ve vyšších ročnících ZŠ a na SŠ) je nutné ošetřit vysokou pravděpodobnost ztráty takového dokumentu (např. nechávat ve škole a kontrolu plnění plánu provádět spolu s vyučujícími.) Na konci týdne je plán vyhodnocen žákem. V plánu jsou vždy uvedeny otázky ke konkrétnímu učivu v rámci jednotlivých předmětů. Žák ke každé otázce v plánu uvádí míru plnění – do jaké míry danou znalost/kompetenci ovládá (zaškrtně příslušné políčko v plánu: neumím, umím s dopomocí, umím částečně, umím) a zhodnotí tak míru plnění cílů v uplynulém týdnu. U starších žáků je již možné zavést písemnou evaluaci míry plnění stanovených cílů. Týdenní plán si může žák vyplnit doma nebo společně s učitelem. Vyplněný plán předá žák učiteli, který žákovo hodnocení doplní o své vyjádření – zhodnotí žákovu práci, úspěchy, chování a napíše doporučení pro jednotlivé oblasti. Podle míry úspěšnosti plnění plánu si učitel připraví týdenní plán na další období. Tato aktivita umožňuje velkou individualizaci při výběru cílů a oblastí učiva pro dané období. Žák získává pravidelnou zpětnou vazbu, zároveň není vystaven srovnávání s ostatními žáky. Žáci si týdenní plány zakládají do svých portfolií. Týdenní plány s vyjádřením žáka i učitele zůstávají ve škole a jsou přístupné také rodičům. Slouží jako jeden z nástrojů pro slovní hodnocení žáků. Díky této aktivitě se žáci učí plánovat a naplňovat cíle, hodnotit se a přijímat hodnocení.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření není diferencováno do stupňů. V každém stupni podpory se využívá individualizace hodnocení reflektující vzdělávací potenciál daného žáka. Realizace opatření úzce souvisí s 6.1.1 Diferenciace učebních cílů dle možností žáků.

U žáků v 1. stupni podpory vycházíme při individualizaci hodnocení z pedagogické diagnostiky, u žáků s vyššími stupni podpory vycházíme z doporučení školského poradenského zařízení.

Individualizace hodnocení (zejm. formy a kritéria hodnocení) je žákovi i rodičům vysvětlena a popsána (v plánu pedagogické podpory nebo individuálním vzdělávacím plánu). S individualizací hodnocení seznámíme všechny vyučující daného žáka i asistenta pedagoga (je-li ve třídě přítomen). V rámci hodnocení se snažíme co nejkonkrétněji pojmenovat hodnocené oblasti, pojmenovat úspěchy, které zmiňujeme zejména pro posílení motivace žáka, ale také zhodnotit a pojmenovat překážky a neúspěchy a formulovat doporučení pro úspěšné dosažení stanovených cílů. Aplikujeme například týdenní plány umožňující také sebehodnocení žáka, kde průběžně zaznamenáváme cíle a hodnocení jejich plnění.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. FORSTER, M.; MASTERS, G. *Portfolios – assessment Resources Kit*. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1997.
2. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
3. JAROŠOVÁ, Z. Známkování nebo slovní hodnocení. *Moderní vyučování*, č. 9, 2004.
4. JAROŠOVÁ, Z. Známka nebo slovní hodnocení? *Učitelství noviny*, roč. 107, č. 26, 2004.
5. KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
6. KOVAŘOVIC, J. Evaluace v práci školy. In: Walterová, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
7. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-022-7.
8. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školní třídy a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7041-699-2.
9. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
10. MAREŠ, J. *Učební a studijní styl žáka*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
11. NELEŠOVÁ, A.; SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Palackého univerzita, 2005. ISBN 80-244-1236-5.
12. [http://www.zslacnov.svitavy.cz/skola/eu/partnerstvi\\_bez\\_predsudku/individualni\\_plany.pdf](http://www.zslacnov.svitavy.cz/skola/eu/partnerstvi_bez_predsudku/individualni_plany.pdf) – ukázka týdenních plánů.
13. <http://mup.scio.cz/> – program pro žáky, učitele a rodiče umožňující sledování učebního pokroku ve vzdělávacích oblastech český jazyk, čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, přírodovědná gramotnost, angličtina a společenské vědy.

## 6.1.1 DIFERENCIACE UČEBNÍCH CÍLŮ DLE MOŽNOSTÍ ŽÁKŮ

Oblast podpory: **HODNOCENÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má obtíže v dosahování učebních cílů.
- Žák má nedostatečnou motivaci k učení z důvodu chronického neúspěchu.
- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- Žák nerozumí (částečně nebo úplně vyučovacím jazyku).



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá ve volbě učebních cílů v jednotlivých oblastech kurikula, které odpovídají možnostem žáka, s využitím existujících taxonomií vzdělávacích cílů. Zároveň také spočívá ve volbě vhodných úloh/aktivit, kterými je dosažení cíle ověřováno.

ČEMU POMÁHÁ

- Snižuje riziko chronického neúspěchu žáka.
- Posiluje motivaci k učení.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Učební cíle pro určitý časový celek (vyučovací hodina, týden) nebo tematický celek (vybraná látka učiva) formulujeme konkrétně, jednoznačně a srozumitelně (žáci rozumí tomu, co se od nich očekává). Cíle formulujeme tak, aby byly měřitelné a kontrolovatelné (můžeme průběžně ověřovat aktuální úroveň plnění) a diferencujeme je podle významu – zásadní, důležitý, vhodný, a podle možností žáků (různá míra náročnosti). Cíle žákům sdělujeme.

Cíle formulujeme a ověřujeme ve všech složkách kurikula:

- **V oblasti kognitivní** (znalosti a strukturace informací – zapamatování podstatných informací, aplikace znalostí v nových úlohách, řešení problémových úloh).
- **V oblasti afektivní** (citové prožívání, zvnitřňování pozitivních životních hodnot).
- **V oblasti psychomotorické** (přijímání a zpracování smyslových informací, motorické a senzomotorické dovednosti – manuální dovednosti, kresba, tanec).
- **V oblasti osobnostně-sociální** (rozvoj sociální inteligence a sociální kompetence, sebeovládání, jednání v sociální interakci) (Klapko, 2013).

Na základě stanovených cílů definujeme, co konkrétně mají žáci s učivem dělat – připravujeme pro ně konkrétní otázky a úkoly. Důležitý je nejen výsledek, ale i proces plnění cílů. Cíle definujeme z pozice žáka a používáme při tom aktivní slovesa. Cíle je vhodné hierarchizovat dle dostupných taxonomií.

Revidovaná Bloomova taxonomie v kognitivní oblasti a příklady aktivních sloves pro jednotlivé úrovně (*příklad povodní*):

**Zapamatování:** definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, reprodukovat, seřadit, vybrat, vysvětlit, určit.

*Žák vyjmenuje příčiny povodní.*

**Pochopení:** dokázat jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, opravit, přeložit, převést, vyjádřit vlastními slovy, vyjádřit jinou formou, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat, změřit.

*Žák svými slovy objasní příčiny povodní.*

**Aplikace:** aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje, načrtnout, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah mezi, uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet.

*Žák určí, které z příčin povodní jsou relevantní pro místo jeho bydliště / určitou oblast.*

**Analýza:** analyzovat, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, specifikovat.

*Žák rozhodne, které oblasti jsou náchylné k povodním.*

**Hodnocení:** argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, provést kritiku, posoudit, prověřit, srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit.

*Žák obhájí svůj názor – např.: Proč je nutná prevence povodní (výsadba stromů apod.).*

**Tvoření (syntéza):** předložit, objevit, nalézt řešení, napadnout, zkonstruovat, zhotovit, vynalézt, sestrojít, zabezpečit, dokázat, vytvořit, přepracovat, modifikovat, vylepšit/optimalizovat.

*Žák navrhne nový způsob ochrany území před povodněmi.*

Taxonomie pro další domény kurikula jsou uvedeny v doporučených informačním zdrojích.

Při vzdělávání třídních kolektivů, kde jsou žáci s velkými rozdíly v možnostech rozvoje vzdělávacího potenciálu nebo různou mírou znalosti vyučovacího jazyka, je diferenciací cílů dle náročnosti nezbytná. V těchto třídách je účelné dělit cíle alespoň podle pravidla „všichni musejí“, „většina by měla“, „někteří by mohli“. V cílech z kategorie „všichni musejí“ nastavujeme minimální požadavky, které by měli zvládnout všichni žáci třídy (výjimkou

jsou žáci s podporou ve formě redukce vzdělávacího obsahu, kteří mají zpracován individuální vzdělávací plán na základě výrazných kognitivních deficitů či mentálního postižení; tito žáci mají cíle nastaveny individuálně). Kategorie „většina by měla“ zahrnuje cíle pro žáky s průměrnými vzdělávacími výsledky v daném předmětu a kategorie „někteří by mohli“ cíle pro žáky nadané či žáky s mimořádnou znalostí tématu látky (i žák s celkově průměrnými vzdělávacími výsledky může mít díky vlastnímu zájmu prohloubené poznatky v určité oblasti).

Při formulování učebních cílů bychom měli vycházet z informací získaných prostřednictvím formativního hodnocení (viz 6.2.2 Formativní hodnocení), abychom co nejpřesněji nastavovali učební cíle odpovídající možnostem a vzdělávacím potřebám konkrétních žáků. Výše popsané pravidlo tvorby cílů dle vzdělávacích výsledků žáků by se rozhodně nemělo stát dogmatem. **Cíle nastavujeme tak, aby umožňovaly rozvoj žákova potenciálu a postupné dosahování cílů vyšších.**

Žákům učební cíle i kritéria hodnocení sdělujeme. Každý žák by měl pracovat na své nejvyšší možné úrovni, čehož docílíme specifickými zadáními i hodnocením. Např. na závěr učebního celku při práci ve výkonnostně odlišných skupinách žáci zpracovávají postery a každá sekce má odlišné zadání. Zatímco jedna skupina zpracovává příčiny povodní, jiná prezentuje místa, na kterých k povodním dochází, apod. Každá skupina má svá kritéria hodnocení.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Cíle jsou definovány z pozice žáka, nikoliv učitele (*Žák na modelu popíše jednotlivé části trávicího systému člověka, nikoliv Představit žákům trávicí systém člověka*).
- Cíle definujeme dostatečně konkrétně s využitím aktivních sloves (pomáhá to při ověřování splnění cíle, lepší je žák *předvede, popíše, provede...*, než *zná, umí...*).
- Není vždy nutné za každou cenu dosáhnout cíle pro stanovenou hodinu, někdy je účelnější nechat prostor spontánnímu vývoji a improvizaci.



#### RIZIKA

- Trvalá převaha cílů v kognitivní oblasti kurikula (nejsou v dostatečné míře ošetřeny ostatní domény kurikula).
- Trvalá převaha cílů na nižších úrovních (např. v oblasti kognitivní na úrovni zapamatování, porozumění, ne už aplikace a řešení problémových úloh).
- Nepochopení diferenciací cílů žáky (např. proč jeden žák je za stejnou práci chválen a u druhého je práce hodnocena jako průměrná).



## PŘÍKLAD APLIKACE

**Ukázka z přípravy na hodinu (definování cílů + 1 aktivita):** 3. ročník ZŠ, předmět: anglický jazyk, téma: Colours

V předchozí hodině učitelka v rámci evokace zjistila, že 6 žáků z 12 zná anglicky alespoň dvě barvy, 2 žáci znají základní barvy, jeden žák je již schopen tvořit krátké věty se slovesem „to be“.

<b>Zamýšlené cíle výuky</b>		
Všichni musejí	Většina by měla	Někteří by mohli
Poznat barvy: blue, red, black, white, green, yellow, brown,	Pojmenovat barvy: blue, red, black, white, green, yellow, brown	Pojmenovat základní barvy a barvy doplňkové: pink, grey, purple, silver, gold. Utvořit krátkou větu s pro- cvičovaným slovem Např. This is...

**Speciální vzdělávací potřeby žáků** (ve třídě jsou dva žáci se SVP)

Podpora žáků se SVP: zapojení do skupiny/dvojice s žákem, který základní požadovanou znalost již ovládá

Cíle pro žáky se SVP:

**Žák 1 – hraniční intelekt, ADHD**

U žáka 1 je očekávaným cílem **poznat základní barvy**. Při zprostředkování učiva budou využity názorné pomůcky (barevné karty) a pohybový prvek (manipulace, řízený pohyb po třídě).

**Žák 2 – specifická porucha učení**

U žáka 2 je očekávaným cílem **pojmenovat základní barvy**.

### Aktivita

Žáci jsou rozděleni do dvou skupin, v každé skupině je žák, který zná základní barvy. V dostatečné vzdálenosti jsou rozmístěné hromádky barevných karet. Cílem je, aby žáci co nejvíce barev pojmenovali a názvy si zapamatovali. Mají možnost si k učitelce dojít pro nápovědu. V rámci instrukce se dozvěděli, že všichni ve skupině musejí být připraveni zodpovědět otázku na konkrétní barvu (v první fázi aktivity barvu poznat, v druhé barvu pojmenovat). Za každou správně zodpovězenou otázku dostane skupina dva body. Pokud některý žák nebude vědět, může využít nápovědu od kamaráda, skupina pak získá jeden bod (ke zvýšení zájmu o nové učivo je využit motivační prvek soutěže mezi skupinami).

### **Diferenciace činnosti žáků a ověřování**

<p><b>Diferenciace pro žáka 1</b> Žák se účastní skupinové práce přijímáním informací od spolužáků; v rámci ověřování žáka zbytečně nevystavujeme neúspěchu. Pokud zaznamenáme, že si některou z barev v rámci úvodní aktivity zapamatoval, záměrně jej necháme tuto barvu poznat/pojmenovat.</p>	<p><b>Diferenciace pro žáky s průměrnou připraveností v tématu / průměrnými vzdělávacími výsledky</b> Žáci se aktivně zapojují při pojmenovávání barev, které znají, přijímají informace od spolužáků. V rámci ověřování je vyvoláváme u základních barev.</p>	<p><b>Žáci s nadprůměrnou připraveností v tématu</b> Žáci se aktivně zapojují při pojmenovávání barev. V rámci ověřování je přednostně vyvoláváme u doplňkových barev. Povzbuzujeme je v rámci odpovědí v použití krátkých vět (<i>This is pink.</i>).</p>
---	--	--



### **CÍLOVÉ SKUPINY**

ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ



### **VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY**

#### **STUPEŇ 1**

V rámci stupně 1 diferencujeme učební cíle dle existujících taxonomií, vyváženě sledujeme rozvoj ve všech doménách kurikula. Při formulaci učebních cílů vycházíme z reálných možností jednotlivých žáků. Aplikujeme postupy uvedené výše.

#### **STUPEŇ 2 A 3**

Diferenciace dílčích učebních cílů dle míry obtížnosti je nezbytnou součástí pedagogické práce. Aplikujeme postupy popsané výše. Je-li přítomen žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, cíle pro něj nastavujeme individuálně podle **tempa rozvoje jeho jazykových kompetencí v češtině**. V rámci finálního ověřování využíváme verze testů obsahující stručné formulace obsahující podstatné informace (žák např. volí, zda je tvrzení pravdivé, či ne), vhodné jsou i testy, ve kterých žák doplňuje slova dle významu. V první fázi uvádíme výběr slov, které má žák do jednotlivých vět doplnit, aby dávaly smysl, v dolní části testu. V pozdější fázi už slova žák doplňuje sám, následně podporu umenšujeme, aby mohl rozvinout vyjadřovací schopnosti v písemném projevu.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KLAPKO, D. *Mapování cílů kurikula: posuzovací arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87652-07-7. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/22\\_Mapovani\\_cilu\\_kurikula.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/22_Mapovani_cilu_kurikula.pdf).
2. Bloomova taxonomie v 6 stupních. Dostupné z: [http://wiki.ped.muni.cz/index.php?title=Bloomova\\_taxonomie\\_v%C3%BDukov%C3%BDch\\_c%C3%AD1%C5%AF](http://wiki.ped.muni.cz/index.php?title=Bloomova_taxonomie_v%C3%BDukov%C3%BDch_c%C3%AD1%C5%AF).



## 6.2 PODMÍNKY A METODY DLOUHODOBÉHO SLEDOVÁNÍ ŽÁKŮ

Oblast podpory: **HODNOCENÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák je nedostatečně připravený na školní docházku.
- Žák nemá dostatečně rozvinuté dílčí funkce.
- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacím jazyku.
- Žák vykazuje prudké změny prospěchu.
- Žák má nízkou aspiraci na dosahované vzdělání.
- Mezi rodinou žáka a školou nefungují nastavené komunikační nástroje.
- Žák má nevhodný styl učení.
- U žáka se projevují výkyvy v přípravě do školy (např. během střídavé péče).
- Žák má nedostatečně rozvinuté sociální a komunikační dovednosti.
- Žák má nedostatečnou pracovní zralost.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Každý žák by měl ve škole dosáhnout svého maximálního učebního pokroku a k tomu výrazně přispívá dlouhodobé sledování jeho školní i domácí práce. Jedná se o komplexní systém metod, které tvoří **vstupní analýza** potřeb dítěte, práce s **týdenními plány** včetně jejich vyhodnocení, vedení žákovského portfolia, sestavení **plánu pedagogické podpory** nebo **individuálního vzdělávacího plánu**, **individuální konzultace s rodiči** i kolegy v rámci školy. Na základě dlouhodobého sledování získává učitel přehled o dosažených pokrocích u jednotlivých žáků, a může tak efektivně stanovit další vzdělávací cíle a postupy, jak jich dosáhnout.

ČEMU POMÁHÁ

- Uplatňuje individuální přístup k žákovi, protože vychází z jeho potřeb, schopností a možností.
- Podporuje u žáků sebevědomí, zadané úkoly zohledňují aktuální úroveň žáka v daném předmětu.
- Podněcuje vnitřní motivaci žáka, protože mu ukazuje dosažené dílčí pokroky.
- Vede učitele i žáka ve fázi plánování učení prostřednictvím jasně formulovaných vzdělávacích cílů a přináší jim zpětnou vazbu o jejich dosahování.
- Metody dlouhodobého sledování pomáhají žákům naplňovat a rozvíjet klíčové kompetence k učení (organizace práce, plánování, sebehodnocení, korektivní práce s chybou).

- Dává příležitosti aktivně spolupracovat s rodinou, nabízí konkrétní formy pomoci.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

*Jak se aplikuje, postup zavedení a postup vlastní realizace*

**Vstupní analýzu potřeb** dítěte (např. v podobě osobního záznamu o žákovi) sestavuje škola společně se zákonnými zástupci na základě rozhovoru, v němž jsou zdůrazněny individuální potřeby a schopnosti dítěte. Důležitou součástí tohoto rozhovoru je i zjištění údajů o rodinném zázemí, možnostech rodičů zapojit se do domácí přípravy a nabídka konkrétní formy pomoci ze strany školy (např. asistent na doučování, konzultace se sociálním pracovníkem apod.).

**Popisování** individuální práce žáka či jeho zapojení ve skupinové činnosti, při které si učitel průběžně dělá poznámky, může být využito coby podklad pro popisnou zpětnou vazbu.

**Popisnou zpětnou vazbu** poskytuje učitel žákovi ústně v průběhu jeho vzdělávání, podporuje a pojmenovává důležité dílčí pokroky, jichž žák dosáhl, součástí zpětné vazby může být i korekce případných chyb a nástin jejich řešení. Takto pojatá zpětná vazba může mít formálně podobu pravidelné konzultace učitele a žáka.

**Plánování učiva** v jednotlivých předmětech v daném časovém rozmezí, např. denní, týdenní, měsíční. Plán sestavuje obvykle učitel, jasně a srozumitelně v něm formuluje cíle tak, aby bylo možné vyhodnotit jejich dosažení. Vyhodnocené plány si žák zakládá do svého žákovského portfolia. Osvědčilo se zpřístupnění týdenních plánů v elektronické podobě např. na webu školy nebo rozeslání rodičům formou e-mailu. V rodinách některých žáků však nejsou k dispozici počítače či mobilní telefony. Tato okolnost ztěžuje komunikaci se školou a je třeba ji ošetřit jiným způsobem.

Důležitým dokladem sledování žáka jsou také systematické **záznamy o splněných úkolech** ve vyučování a domácí přípravě. Ty mohou mít podobu samostatné tabulky, do níž si učitel zapisuje údaje o sledovaném cíli, nebo mohou být součástí žákova týdenního plánu. V tomto případě jsou záznamy pořízené žákem součástí jeho sebehodnocení.

Žákovské portfolio obsahuje soubor prací, plánů, hodnocení jednoho žáka a poskytuje konkrétní a ucelený přehled o jeho učebním pokroku za sledované období. Materiály v portfoliu slouží také jako písemné podklady pro motivační rozhovor se žákem nebo rodiči v rámci konzultace.

K výraznější aktivizaci žáka přispívá možnost **uplatnění volby** při vlastní organizaci práce v rámcovém plánu a případná individuální podpora ze strany učitele. Záznamy jsou součástí hodnocení žákovy práce a jsou zakládány např. v žákovském portfoliu.

Písemná forma hodnocení za určitý časový úsek (týden, měsíc, čtvrtletí, pololetí), v níž se odráží dlouhodobé sledování žáka, vychází především z **důkazů o učení** (písemné práce, záznamy o splněných úkolech, průběžné hodnocení, záznamy pozorování aj.) a je pro žáka i jeho učitele ukazatelem dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Slovní hodnocení může mít různou podobu, u krátkodobého úseku (týden, měsíc) může být

součástí týdenního či měsíčního plánu nebo záznamu v žákovské knížce, hodnocení za delší sledované období (čtvrtletí, pololetí) bývá zpravidla vyjádřeno na samostatném formuláři, který si většinou vytváří škola.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Vytvoření vhodných podmínek, podnětného a **bezpečného prostředí** je nezbytné především u poskytování zpětné vazby, hodnocení a případné práce s chybou; eliminuje u žáka strach ze selhání a účinně u něj podporuje ochotu na svých nedostatcích pracovat.
- **Pozitivní zpětná vazba** motivuje žáka k dalším činnostem, pomáhá mu pojmenovat jeho silné stránky, zdůrazňuje zaměření na úspěšné zvládnutí úkolů.
- **Důslednost** na straně učitele, např. při vyžadování splnění zadané práce a její následné evidence; dodržování termínů v zadávání plánovaných úkolů.
- Vedení záznamů či dokumentace sloužící jako důkazy o učení **nesmí být formální**; žádoucí je propojení s různými formami hodnocení a následné aktivní využití v dalším vzdělávacím období.
- Nastavení dalšího vzdělávacího cíle na **základě splnění cílů předchozích** posiluje u žáka jeho vnitřní motivaci („když jsem zvládl tento úkol, zvládnou i ten následující“).
- Zadávat žákům **přiměřeně náročné úkoly** tak, aby jejich úspěšné zvládnutí vyžadovalo vyvinutí žádoucího úsilí a po jejich dosažení se v nich odrážel učební pokrok.
- **Zohlednit** individuální schopnosti a dovednosti žáka ve fázi plánování, stanovování cílů i hodnocení.
- Ponechat žákům **adekvátní čas** pro zvládnutí daných vzdělávacích záměrů, zbytečně nespěchat.
- U žáků, kde je nebezpečí ztráty pracovních listů a jiných materiálů, je vhodné zakládat práce ve škole a rodiče s pracemi seznámit během konzultací.



## RIZIKA

- Nepodaří se (zejména ze začátku) vytvořit z plánování činností a hodnocení žáků kompaktní systém práce učitele, jedná se (pouze) o nahodilé aktivity.
- Žáci (zejména zpočátku) nedokážou provádět své sebehodnocení nebo ho konají (pouze) formálně.
- Rodiče (na základě své osobní zkušenosti se školou) odmítají změny v systému hodnocení.
- Opatření se nedaří učitelům realizovat z důvodu velkého počtu žáků ve třídě.



## PŘÍKLAD APLIKACE

Paní učitelka si ze své dřívější pedagogické praxe v 5. ročníku přinesla zkušenosti s využitím týdenních plánů, žákovského portfolia a konzultacemi mezi učitelem, žákem a rodičem. Poté, co začala učit na jiné škole v novém šk. roce žáky 1. ročníku, rozhodla se zmíněné formy a metody dlouhodobého sledování žáků uplatnit, jejich užití však rozšířila o další možnosti.

Týdenní plány obsahovaly aktuální probírané učivo v jednotlivých vyučovacích předmětech a díky jejich nastavené četnosti (týdenní cyklus) se paní učitelce dařilo podle potřeby obsah učiva upravovat tak, aby odpovídal skutečnosti. Protože se jednalo o žáky mladšího školního věku, kteří zpočátku neuměli číst, posílala paní učitelka týdenní plány pravidelně na e-mail rodičů tak, aby měli přehled o dění ve škole. Součástí těchto plánů byl i tzv. domovníček – rozpis domácích úkolů na jednotlivé dny v týdnu. Zadané domácí úkoly byly předem promyšlené tak, aby vhodně doplňovaly probírané učivo ve škole a nabízely žákům možnost vyzkoušet si i jiné formy práce (např. tvořivé úkoly), nejednalo se o pouhé „mechanické“ procvičování, a s vypracovanými úkoly žáci následující den aktivně pracovali během výuky. Rodičům tento systém přinesl řadu pozitiv – měli přehled o aktuálně probíraném učivu, mohli dohlédnout na domácí přípravu svého dítěte, v případě nemoci nebo nepřítomnosti ve škole mohli s dětmi pracovat doma, protože v týdenním plánu bylo uvedeno konkrétní téma a stránky v pracovním sešitě.

Část týdenního plánu tvořil i hodnoticí list, do něhož si žáci měli zaznamenávat sebehodnocení konkrétních vzdělávacích cílů (znaností, dovedností v jednotlivých předmětech) formou vybarvování tří různých „smajlíků“. Toto sebehodnocení však v praxi neprobíhalo, neboť bylo časově velmi náročné (žákům se musel text předčítat, mnozí nestíhali poslouchat, co učitelka čte, a zároveň vybarvovat), a tak zůstalo jen na papíře. V tomto případě se týdenní plánování osvědčilo jen k vytyčení hlavních učebních záměrů, nebylo však propojeno s hodnocením, a tak nebylo možné posoudit, do jaké míry proběhl u žáků očekávaný učební pokrok.

Týdenní plány byly v tištěné podobě chronologicky zakládány do žákovského portfolia společně s dalšími materiály (obrázky, pracovní listy, písemné práce). Žákovské portfolio bylo čtvrtletně předkládáno na společné konzultaci učitele, žáka a rodiče a uložené materiály posloužily jako doklad o práci žáka, hovořilo se o individuálních pokrocích a formulovaly se nové vzdělávací cíle. Takto vedená konzultace umožnila rodičům i dítěti pojmenovat dílčí úspěchy (učitelka užívala pozitivní popisnou zpětnou vazbu) a díky vytvořenému bezpečnému prostředí (přítomnost učitele, rodiče, žáka; navození důvěry vhodnými komunikačními prostředky) bylo možné pojmenovat popisně i nezdary a hledat společně řešení k jejich nápravě. Z každé konzultace pořizovala učitelka individuální záznam, který v závěru setkání nahlas přečetla a zdůraznila body, na kterých se všichni zúčastnění shodli. Potvrzení dohody stvrdili všichni svým podpisem. Vznikly tak osobní záznamové archy, s nimiž mohla učitelka v dalším období pracovat.

*Konzultace přispěly k lepšímu navázání spolupráce v oblasti komunikace a vztahu mezi rodiči a školou, po jejich absolvování se viditelně změnil i přístup dětí ke svému učení (pracovaly s větším zájmem, věděly, že o jejich práci se zajímá učitel i rodiče).*



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření pozitivně působí na vzdělávací výsledky všech žáků. Protože opatření je vhodné ve výuce realizovat průběžně, není děleno do stupňů. Jde o celý systém forem a metod práce, který funguje na základě propojení plánování, hodnocení, záznamech a spolupráce s rodiči. Osvědčuje se dodržovat tento systém v jeho celistvosti, jednotlivé složky na sebe navazují a vhodně se doplňují.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KARGEROVÁ, J.; KREJČOVÁ, V. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
2. KOŠŤÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
3. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
4. *Metodika individualizovaných forem práce se žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí* [online]. 2012, poslední revize 2012-06-30 [cit. 2014-07-28]. Dostupné z: [http://www.zslacnov.svitavy.cz/skola/eu/partnerstvi\\_bez\\_predsudku/individualni\\_plany.pdf](http://www.zslacnov.svitavy.cz/skola/eu/partnerstvi_bez_predsudku/individualni_plany.pdf).
5. PEKÁRKOVÁ, S.; VOŽECHOVÁ J. et al. *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ?* [online]. 2013, poslední revize 2013-04-30 [cit. 2014-07-28]. Dostupné z: <http://www.majinato.cz/index.php>.

## 6.2.1 PLÁNOVÁNÍ DLE ČASOVÝCH A TEMATICKÝCH CELKŮ

Oblast podpory: **HODNOCENÍ**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má odlišné pracovní tempo od ostatních, event. výkyvy ve svém pracovním tempu.
- Žák má nedostatečnou motivaci k učení.
- Žák má obtíže s orientací v učivu.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Pedagog plánuje výuku do tematických nebo časových celků, zařazuje projektové dny, zprostředkovává žákům výukový plán a cíl učení. Žáci se podílejí na přípravě i hodnocení svého splněného plánu.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Individualizace výuky, respektování individuálního tempa žáka, využití aktuální motivace.
- Žák postupně přebírá zodpovědnost za své učení, učí se plánovat své povinnosti.
- Žáci se v novém systému dobře orientují, vždy vědí, co je čeká a jaké jsou jejich povinnosti.
- Žáci se připraví na probíranou látku, zklidní se a učí se v bezpečném prostředí.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Plánování do tematických nebo časových celků spočívá ve výběru vhodného a nosného tématu, kterému se žáci s pedagogem věnují určitou dobu. (Např. v rámci jednoho dne slaví žáci ve škole Den učitelů, sami si připraví pro spolužáky úkoly a vyučují, diskutují o osobách českých dějin. V rámci dvou týdnů se žáci s pedagogem věnují tématu Moje rodina – vypracovávají rodinný rozpočet, diskutují o různých modelech rodiny, organizují hudební představení pro blízký Domov seniorů apod., více viz Skalková, s. 238.)

Do plánování je vhodné zapojit též žáky. Ti pak jsou schopni převzít část odpovědnosti za plánovanou výuku a lépe se ztotožnit s probíranou látkou. Zároveň dochází ke zvýšení motivace k učení.

Ve třídách lze takový plán vypracovat jen pro některé žáky (nejde přitom o IVP, nýbrž o konkretizaci učiva, formulování látky a konkretizaci úkolů) nebo proměnit řízení třídy a pracovat s plány a cíli v celé třídě. Dle plánu učiva rozpracuje pedagog též přehled domácích úkolů a nezbytné přípravy – viz 2.2.1 Individualizace časové dotace pro práci

při výuce, 6.3 Rozšířené funkce hodnocení, 1.6 Vzdělávání v jiném než školním prostředí (domácí prostředí nebo jiné než školské zařízení).

Při plánování učitel adekvátně pracuje s přestávkami a pauzami. Podle individuálních potřeb žáků, jejich věku a dalších vnějších i vnitřních vlivů volí učitel vhodnou délku učebního celku. Přestávka nemusí mít klasickou formu, i krátké protažení, mozková gymnastika, drobná pohybová hra pomáhají k načerpání nové energie – viz 1.1 Úprava režimu výuky (časová, místní).

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Vytvořit jasný systém plnění úkolů a rozpracování látky, se kterým jsou žáci seznámeni.
- Zprostředkovat učební cíl žákovi.
- Vybírat pestrá témata, která pokryjí různé zájmy žáků a zároveň nabídnou nosné obsahy pro vzdělávání.
- U projektové nebo integrované výuky objasnit žákům systém hodnocení.
- Formulovat pravidla pro práci.



## RIZIKA

- Neochota žáků spolupracovat – na novou organizační formu si žáci nějaký čas zvykají.
- Při plánování do delšího časového celku nedostatečně podrobně naplánované cíle pro jednotlivé učební celky.
- Žáka vybrané téma nezajímá.



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Učitel 1. stupně má ve třídě žáky, jejichž rodiče se školou nekomunikují, na školní přípravě svých dětí se nepodílejí. Učitel své týdenní plány začal sdělovat žákům i s podrobným rozpisem domácích úkolů.*

*Učitel žákům nejprve vysvětlil, proč se rozhodl pracovat s plánováním ve třídě (chce zapojit žáky do plánování, žáci budou vědět, co v hodinách probírají, chybějící žáci se orientují v učivu) a co to pro žáky obnáší (podílet se na plánování, vyhodnocovat svou týdenní práci, získat přehled o učivu na celý týden).*

*V první fázi každé pondělí žákům plány představil a vyvěsil tak, aby je všichni žáci viděli a věděli, co je čeká. Na nástěnce byl též seznam povinných úkolů, které musí žáci odevzdat. Kopii úkolů měli žáci u sebe. Na konci týdne žáci shrnuli, jak se jim plnění plánu dařilo.*

*V druhé fázi žáci na konci týdne navrhovali, co do plánu na příští týden zahrnou. Následující pondělí se žáci k učitelem představenému plánu vyjádřili. Žáci tak přijali plán za svůj a cítili větší zodpovědnost jej plnit.*

*Žáci, jejichž rodiče jim se školní přípravou nepomáhali, celý týden věděli, čemu se ve škole věnují, a mohli se na látku lépe koncentrovat. Postupně začali navrhovat úpravy v plánu*

pro celou třídu a přijali společný plán za vlastní. Domácí úkoly plnili díky přehlednému systému.

Nadanější žáci se též koncentrovali na plán, vypracovávali specifické úkoly dle svého zájmu a přispívali do vyučování.

Všichni žáci byli motivováni, mnozí nosili do školy „pomůcky“ – fotografie, knížky, své domácí experimenty, které souvisely s látkou domluvenou v plánu.

Učitel sám prošel vývojem: nejprve zamýšlel vypracovat a zpřístupnit plán pouze některým žákům, pro které by zpracoval přehled domácích úkolů. Nakonec seznal přínos této myšlenky pro celou třídu. Brzy docenil vloženou energii, která přinesla úspěchy v podobě více individualizované výuky a většího zájmu žáků a změnila jeho pohled na řízení třídy.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Aplikuje se bez stupňů, plánování do časových celků se realizuje pro jednoho žáka nebo jako proměna řízení celé třídy.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KALOUS, Z. Obst O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. [online]. Dostupné z: <http://www.uhk.cz/cs-cz/fakulty-a-pracoviste/filozoficka-fakulta/katedry-a-ustavy/katedra-filozofie-a-spolecenskych-ved/eDokumenty/Documents/U%C4%8Ditelstv%C3%AD/Materi%C3%A1ly/Didaktick%C3%BD%20kurz/P%C5%99%C3%ADprava%20v%C3%BDukov%C3%A9%20jednotky%20-%20KALHOUS,%20OBST,%20s.354-365.pdf>.
2. Plánování, metodika a organizace práce [online]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=2490->
3. SKALKOVÁ, J. Integrované učební celky a organizační formy vyučování. In: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. [online]. Dostupné z: [http://books.google.cz/books?id=ap\\_kTXOzJFEC&pg=PA239&lpg=PA239&dq=epochy+vyu%C4%8Dov%C3%A1n%C3%AD&source=bl&ots=7ZxdGDY8Za&sig=4j75imfZ9FMHC\\_6ukFiHNZY7dUg&hl=en&sa=X&ei=mb-7U5qMIWyywPngoHYBQ&ved=0CE8Q6AEwAzgK#v=onepage&q=epochy%20vyu%C4%8Dov%C3%A1n%C3%AD&f=false](http://books.google.cz/books?id=ap_kTXOzJFEC&pg=PA239&lpg=PA239&dq=epochy+vyu%C4%8Dov%C3%A1n%C3%AD&source=bl&ots=7ZxdGDY8Za&sig=4j75imfZ9FMHC_6ukFiHNZY7dUg&hl=en&sa=X&ei=mb-7U5qMIWyywPngoHYBQ&ved=0CE8Q6AEwAzgK#v=onepage&q=epochy%20vyu%C4%8Dov%C3%A1n%C3%AD&f=false).



## 6.2.2 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Oblast podpory: **HODNOCENÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má obtíže s dosahováním cílů vzdělávání.
- Žák vykazuje sníženou motivaci k učení.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Formativní hodnocení je zaměřené na průběžné interaktivní hodnocení vzdělávacích pokroků žáků a s ním spojené vyhodnocování potřeb žáků ve vztahu k dosažení stanovených cílů vzdělávání – osvojení určité kompetence či části učiva. Učiteli lépe pomáhá rozhodnout, jak nejvhodněji přizpůsobit metody a obsah výuky aktuálním potřebám žáků, a ověřit, zda žáci potřebují ještě opakovat, nebo již probírané učivo obsáhli a jsou připraveni na osvojení nové látky. Formativní hodnocení staví na aktivní účasti žáků ve vlastním procesu učení, v rozvoji schopnosti „učit se učit“. Jeho cílem je rozvoj vlastního sebehodnocení žáka, aby sám uměl rozpoznat, zda probíranou látku či dovednosti již plně ovládá, nebo ještě ne.

ČEMU POMÁHÁ

- Rozvíjí kompetenci k učení a sebehodnocení.
- Posiluje motivaci k učení.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Formativní hodnocení je komplexní metodou pedagogické práce, která není závislá na určité formě, v níž se hodnocení projevuje. S formativním hodnocením jsou úzce spojené následující oblasti: podporující prostředí, zpětná vazba, stanovování konkrétních učebních cílů, užívání vhodných výukových strategií a aktivní učení.

**Podporující prostředí** – vytvoření prostředí, které podporuje vzájemnou interakci mezi učitelem a žáky i žáky navzájem, je základním předpokladem pro úspěšnou realizaci formativního hodnocení. Zcela zásadní je navození atmosféry bezpečí a důvěry ve třídě. Žák díky ní ztrácí obavu, že jeho chyby budou odhaleny a potrestány, a sám pochopí, že je v jeho zájmu neskrývat chyby, které udělal. Je třeba udělat vše pro to, aby se žáci nebáli chybovat. Žáky proto, zejména v počátcích, opakovaně ujišťujeme, že informace zjištěné o jejich aktuálním výkonu prostřednictvím formativního hodnocení nebudou použity

v rámci finálního hodnocení známkou. Nezbytné je také žáky přivést k respektování individuálních odlišností mezi sebou navzájem, aby se žádný z nich nemusel obávat, že se při chybné odpovědi stane terčem posměchu ostatních. Důvěra mezi žáky otevírá prostor pro vzájemné hodnocení a poskytování zpětné vazby.

**Zpětná vazba** – je základem formativního hodnocení. Zpětnou vazbu obsahující informace o míře plnění stanovených učebních cílů je možné poskytovat různou formou. Vždy volíme takový způsob zpětné vazby, o kterém bezpečně víme, že umožní zapojení žáka. Důležitý je právě interaktivní charakter zpětné vazby, protože příčiny chyb, které žák udělal, často zjistíme až v rozhovoru s ním. Jedině rozhovor vedený v atmosféře bezpečí a důvěry umožní podrobně rozebrat příčiny případného neúspěchu a nabídnout rady, jak mu napříště předejít. V procesu formativního hodnocení získává také učitel zpětnou vazbu o efektivitě a vhodnosti použitých výukových metod a měl by na základě této zpětné vazby flexibilně přizpůsobovat výuku aktuálním potřebám žáků.

Zpětná vazba zaměřená více na **sledování vývoje procesu učení v čase** (jak se žák učí) je z dlouhodobého hlediska účinnější než zpětná vazba zaměřená na požadovaný výstup (např. osvojení konkrétního učiva), protože u žáků podporuje vnitřní motivaci k učení. Velmi významnou úlohu také hraje načasování zpětné vazby. Zpětná vazba k řešené úloze je neúčinnější, pokud je poskytována bezprostředně, s odstupem maximálně několika dnů. Zároveň by však neměla být poskytována příliš brzy, tedy ještě před tím, než žák dokončí pokus o vyřešení úlohy vlastními silami.

**Formy zpětné vazby** – k hodnocení výsledků a procesů učení je možné využít řady metod. Volba metody je vždy závislá na tom, jakého cíle chceme v rámci hodnocení dosáhnout.

### **Metoda test – retest (evokace – reflexe)**

Je využívána k ověření míry dosažených znalostí v rámci určitého časového celku. Příkladem může být ověřování dosažených znalostí v rámci jednoho tematického celku, kdy žákům zadáme vědomostní či jiný test zaměřený na novou látku a následně zadáme stejný test po jejím probrání. Výsledky obou testů s žáky společně porovnáme. Zadání testu z pro žáky nového učiva učiteli pomůže zjistit, jaké povědomí mají o dané problematice konkrétní žáci, a může tomu přizpůsobit způsob prezentace učiva. Žáci, kteří danou látku již ovládají, obdrží obohacující materiály, aby se i oni mohli v dané látce dále rozvíjet a také mohou v rámci kooperativního učení zprostředkovat učivo svým spolužákům (využití je vhodné např. ve výuce cizích jazyků, kde často bývají mezi žáky značné rozdíly v míře ovládnutí daného jazyka). Metoda je vhodná také jako prostředek prezentace pokroku ve vztahu ke konkrétnímu učivu – „*tohle jsi o tom věděl na začátku a tohle o tom víš teď*“. Dále získáváme informaci o aktuálním pojmovém aparátu žáků – jejich chápání a výkladu pojmů (pokud je známe, můžeme je rozvíjet nebo korigovat). Metoda evokace – reflexe je analogický proces, kdy názory a znalosti žáků o nové látce zjišťujeme v diskuzi či v rámci skupinových aktivit. Informace od žáků zaznamenáme a po probrání dané látky je žáci vyhodnocují, upravují či doplňují.

### **Dotazovací techniky v průběhu výuky**

Jsou využívány k **podpoře rozvoje žákovy schopnosti řídit vlastní proces učení**. Volíme takové otázky, které umožní identifikovat míru žákova porozumění probírané látce. V rámci průběžného dotazování zejména ve fázi fixace probíraného učiva volíme otázky, které umožní odhalit žákovo uvažování o problému a míru porozumění („Proč...?“, „Jak bys vysvětlil...?“). Vhodné je také vést žáky k hodnocení tvrzení – zda je pravdivé, či nikoliv a proč.

### **Hodnotící komentář zaměřený na zhodnocení míry dosahování stanoveného cíle**

Je využíván k hodnocení průběhu a výsledků činností žáků (písemných prací, testů, portfolií, prezentací, projektů apod.). V rámci zpětné vazby reflektující míru dosahování stanoveného cíle je potřeba upřesňovat, co je pro jeho úspěšné dosažení nezbytné. Příliš obecná, nespecifická zpětná vazba (např. „Musíš se více snažit“) může mít negativní dopad na motivaci žáka k učení. Naproti tomu zpětná vazba obsahující informace o tom, **co žák potřebuje k tomu, aby dosáhl stanoveného učebního cíle**, motivaci k učení většinou zvyšuje. Při rozhovoru vždy žáka nejprve vyzveme, aby sám identifikoval, co se mu dařilo a co nedařilo. Následně mu jeho názor potvrdíme s tím, že zjistíme, proč se žákovi nedařilo, a nabídneme mu možnosti, jak by mohlo být dosaženo zlepšení. Pokud žák nedokáže správně identifikovat silná a slabá místa své práce, sdělíme mu, ve kterých oblastech se mu dařilo dosáhnout požadovaného cíle a kde se mu dařilo méně. Následně zjistíme, proč žák chybu udělal, a nastíníme, jakými prostředky by mohl dosáhnout zlepšení. Pro žáky by se také mělo stát běžnou součástí výuky, že se sami zapojují do hodnotících procesů formou hodnocení svých vlastních výsledků a průběhu činností i hodnocení výsledků činností svých spolužáků. Jedním ze základních cílů formativního hodnocení je pomoci žákům **rozvíjet schopnost autoevaluace vlastního učení**.

**Stanovování konkrétní učebních cílů** vede k tomu, že se učební proces stává pro žáky srozumitelnějším – vědí, co se od nich očekává. Učitelé stanoví konkrétní učební cíle pro příslušný časový či tematický celek, přičemž zapojují do procesu stanovování učebních cílů také žáky. Více informací ke stanovování učebních cílů naleznete v 6.1.1 Diferenciace učebních cílů dle možností žáků.

**Užívání vhodných výukových strategií** respektujících potřeby žáků ve vztahu k dosahování cílů vzdělávání je další podmínkou aplikace formativního hodnocení. Jedná se zejména o využívání metod, které staví na kooperaci žáků, multisenzoriálním přístupu a vlastní aktivitě žáků ve výuce – viz 2.4 Kooperativní učení, 2.6 Výuka respektující styly učení a 2.5 Metody aktivního učení.

**Aktivní učení a rozvoj metakognitivních strategií učení žáků** je současně předpokladem i výsledkem formativního hodnocení. U žáků rozvíjíme schopnost plánovat, monitorovat a vyhodnocovat postupy, které při učení používají.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Vytvoření prostředí, ve kterém se žáci nebudou bát udělat chybu, vyžaduje komplexní přístup zahrnující podporu kladných vztahů ve třídě, podporu v přijímání různosti a nácvik práce s chybou.
- Forma zpětné vazby musí umožňovat zapojení žáků.



### RIZIKA

- Přílišná podpora individuální výkonnostní soutěživosti žáků zhoršuje možnosti realizace formativního hodnocení.



### PŘÍKLAD APLIKACE

*Učitel dějepisu v sedmém ročníku ZŠ před zahájením tématu středověk pomocí techniky Kmeny a kořeny zjišťoval, co žáci o daném historickém období vědí. Odpovědi na zadané otázky žáci ve skupinách zapsali na flipchartové papíry a po skupinách prezentovali. Všichni žáci třídy měli možnost odpovědi jednotlivých skupin doplnit či upravit. Finální odpovědi učitel uschoval a na konci probíraného tématu otázky se zapsanými odpověďmi žákům opětovně ukázal a vyzval je k reflexi, úpravám a doplnění. Všichni tak získali přehled o posunu ve vědomostech o daném tématu. Při písemném zkoušení postupuje tak, že testy žákům opraví, záznam o chybách si však píše zvlášť. V následující hodině každému žákovi rozdá test zpátky, aby si jej sám opravil. Po dokončení opravy rozdá žákům svůj záznam o tom, kde chybovali. Žáci údaje ve své vlastní opravě doplní (pokud chyby sami neodhalili). Nakonec učitel žáky vyzve, aby se pokusili formulovat příčiny svých chyb, které také zapíše do své opravy. Opravený test spolu se zdůvodněním chyb odevzdávají jako výstup aktivity. Učitel následně s žáky projde otázky testu a společně si uvedou správné odpovědi.*



### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



### VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření pozitivně působí na vzdělávací výsledky všech žáků, zejména však žáků se SVP. Protože opatření je vhodné ve výuce realizovat průběžně, není děleno do stupňů.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8262-9.
2. STARÝ, K. Formativní hodnocení ve školní výuce. [Formative assessment in the classroom instruction]. In: Greger, D.; Ježková, V. (eds.). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2006. s. 243–256. ISBN 80-246-1313-1.
3. STARÝ, K. Sumativní a formativní hodnocení. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2006 [cit. 2012-08-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>.

## 6.3 ROZŠÍŘENÉ FORMY HODNOCENÍ

Oblast podpory: **HODNOCENÍ**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má nedostatečnou motivaci k učení.
- Žák projevuje nepřiměřenou emoční reakci na neúspěch.
- U žáka se projevuje oslabení kognitivního výkonu.
- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá v užívání rozšířených forem hodnocení, které lépe umožňují zohlednit a popsat potřeby žáků, individuální pokroky, interakci se spolužáky apod.

K formám takového hodnocení patří zejm.:

- rozšířené slovní hodnocení;
- kombinované hodnocení;
- kritériální hodnocení;
- hodnocení klíčových kompetencí žáka.

#### Rozšířené slovní hodnocení

Rozšířeným slovním hodnocením vyjadřujeme popisným jazykem informace o žákových znalostech a dovednostech. Jde o ucelenou zprávu (např. formou dopisu žákovi) zahrnující popis cesty i výsledku učení. Může obsahovat tři části: zhodnocení výsledku, posunu žáka v dané oblasti i naznačení dalšího vývoje a také motivace k němu. Nemělo by sloužit k pouhému mechanickému převádění číselného klasifikačního stupně do slovní podoby ani k porovnávání výkonu žáka s ostatními spolužáky.

#### Kombinované hodnocení (známkou + slovní)

Při krátkých a častých úkolech, ve kterých jsou výsledky jednoznačné, používáme častěji hodnocení známkou. Slovní hodnocení využíváme pro hodnocení složitějších úkolů (v rámci hodnocení se zaměřujeme také na proces plnění úkolu – užití správného postupu, práci s informačními zdroji, zapojení při práci ve skupině apod.) nebo v úkolech, ve kterých se žákovi spíše nedaří (zde má úlohu zejména motivační). Vhodné je ho využívat také pro zhodnocení vzdělávání za delší časový úsek (čtvrtletní, pololetní hodnocení). Slovní hodnocení zároveň dává možnost zachycení i drobných úspěchů, které lze využít k posilování motivace žáka k učení.

### **Kriteriální hodnocení**

Jedná se o hodnocení podle předem stanovených kritérií (bývají rozlišeny podle míry splnění cíle, mohou být i s rostoucí náročností – např. podle jednotlivých úrovní taxonomií vzdělávacích cílů – viz 6.1.1 Diferenciace učebních cílů dle možností žáků). Při stanovování kritérií vycházíme z úrovně vědomostí a dovedností žáka v daném předmětu. S dílčími cíli (požadovanými výstupy) a kritérii hodnocení jejich dosažení žáka seznámíme. Do formulace cílů a kritérií je vhodné žáky aktivně zapojovat. Hodnocení by mělo pokrývat celkový výkon žáka (splnění úkolu, aktivita a iniciativnost žáka při plnění úkolu, volba a realizace postupu, kooperace se spolužáky apod.). Tento typ hodnocení nám usnadní popisné hodnocení, kdy můžeme zpracovat buď slovní hodnocení, či popsané výsledky převádět na známky.

### **Hodnocení klíčových kompetencí žáka**

Hodnocení míry dosahování klíčových kompetencí realizujeme průběžně. Jde o hodnocení více individuální, nežli je hodnocení zaměřené na konkrétní vzdělávací předmět nebo obor. Vycházíme z průběžného pozorování žáka a jeho projevů. Výstupy mohou být součástí tzv. portfolia žáka či jeho individuálního vzdělávacího plánu. Výhodou tohoto hodnocení je zapojení více pedagogů, ale také rodičů.

## **Č E M U P O M Á H Á**

### **Slovní a kriteriální hodnocení**

- Umožňuje popsat nejen výkon, ale i proces učení.
- Umožňuje popsat širší souvislosti (úroveň pozornosti žáka, aktuální úroveň rozvoje oslabených funkcí a schopností, zapojení v kolektivu, dodržování pravidel třídy apod.).
- Umožňuje popsat problematické oblasti učení a vodítka pro zlepšení.
- Pomáhá motivovat žáka.

### **Hodnocení klíčových kompetencí**

- Posiluje celkový smysl vzdělávání z pohledu žáka.
- Propojuje práci pedagogů ve škole.



## **APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK**

### **Slovní hodnocení**

- Používáme k průběžné ústní i písemné zpětné vazbě i k sumativnímu hodnocení, vyjadřujeme jej popisným jazykem.
- Popisujeme posun žáka v rámci edukace, nikoliv hodnocení jeho osobnosti.
- Žáky nekategorizujeme, neporovnáváme je mezi sebou.
- Využíváme jej také k vyjadřování, zda a jakým způsobem žáci dosahují výstupů uvedených v ŠVP, ale i k vyjadřování výjimečných schopností žáků.

- Písemné slovní hodnocení můžeme doplnit i piktogramem, obrázkem aj. (vycházíme z věku a zaměření žáka).

### Kriteriální hodnocení

- Sledujeme komplexně cestu žáka ke stanovenému cíli.
- Jasně stanovíme kritéria, která budeme hodnotit, a seznámíme s nimi žáky.
- Dáváme žákům také jasné hranice, například kreativní žáci mají limity, ve kterých se mohou pohybovat.
- Kritéria můžeme popsat prostřednictvím několika úrovní (indikátory), na kterých mohou být splněna.
- Kritéria a indikátory je vhodné tvořit společně se žáky.

### Hodnocení klíčových kompetencí žáka

- Zkoumáme spíše postupy žákovy práce.
- Sledujeme, jak žák uvažuje nebo jak řeší problémy.
- Můžeme použít záznamové listy pro pozorování činnosti žáků.
- Hodnotíme i autentický přístup k činnosti, kritické a tvořivé uvažování o učivu a jeho aplikaci v situacích vyžadujících řešení problémů a rozhodování.

Pokud žák přechází na jinou školu, která používá jinou formu hodnocení žáků, výchozí škola poskytne vodítka pro převod hodnocení do dané formy.

Žáky bychom měli také průběžně vést k **sebehodnocení vlastního učení**. K tomu využíváme techniky formativního hodnocení (viz 6.2.2 Formativní hodnocení). Průběžně vytváříme vhodné podmínky a prostor pro sebehodnocení žáků. V závislosti na jejich věku je učíme pracovat se zpětnou vazbou a rozvíjíme schopnost realisticky posoudit výsledky vlastní práce i proces, kterým k těmto výsledkům dospěli. Žáci by měli být schopni sami zhodnotit míru plnění stanovených cílů, umět určit, co jim v procesu učení pomáhá, co jim naopak nevyhovuje, jaké pocity z vlastních výkonů mají apod. Pro usnadnění záznamů můžeme vytvořit jednoduchou tabulku. Hodnocení a sebehodnocení lze propojit při sumativním hodnocení; můžeme vyzkoušet, zda se s žákem ve svém hodnocení shodneme.

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Rozhodnutí ředitele o volbě způsobu hodnocení je podmíněno souhlasem školské rady.
- Používané formy hodnocení jsou popsány v ŠVP, ve školním řádu.
- S používanými formami hodnocení žáky i jejich zákonné zástupce prokazatelně seznámíme.
- Do hodnocení zahrnujeme pouze skutečnosti související se školou.
- Při hodnocení se vyhýbáme odborným či méně frekventovaným termínům, používáme kladné formulace, nedostatky však nezastíráme (*při plnění úkolu se ti podařilo... k dosažení cíle je ještě třeba...*).





## RIZIKA

- Slovní hodnocení je časově náročnější a klade zvýšené nároky na formulační schopnosti.
- Chybou je, když se soustředíme na nepodstatné jevy, používáme negativní hodnocení (*nezvládáš, neumíš...*) a popisujeme nedostatečně zvládnuté vzdělávací cíle jako důsledek osobních charakterových rysů (*... protože jsi líný...*).
- Nejednotný přístup pedagogů při hodnocení.



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Ukázka Plánu týdenního hodnocení pro 1. ročník ZŠ – oblast „obecné kompetence“ + český jazyk – žáci ještě neumějí číst, učitel s nimi jednotlivé položky prochází, žáci do svého hodnocení kreslí znaky z legendy podle toho, jak danou dovednost ovládají. Pro zjednodušení administrativy je vhodné doplnit hodnocené kategorie obrázkem.*

☺ výborně \* velmi dobře + - částečně nedostatečně

<b>OBECNÉ KOMPETENCE</b>	<b>Moje hodnocení</b>	<b>Hodnocení a komentář učitele</b>
<i>Chovám se podle dohodnutých pravidel při vyučování i o přestávce.</i>		
<i>Dovedu se připravit na vyučování.</i>		
<i>Udržuji pořádek ve své lavici i v šatně.</i>		
<i>Dokážu pracovat samostatně.</i>		
<i>Dokážu při práci ve skupině spolupracovat se spolužáky.</i>		
<i>Umím si říci o pomoc, když něco nevím nebo potřebuji.</i>		
<b>ČESKÝ JAZYK</b>		
<i>Umím vyprávět pohádku podle obrázků (O obrovi).</i>		
<i>Poznám všechny tvary písmen O a S.</i>		
<i>Napíšu písmena O a S.</i>		
<i>Umím říkanku.</i>		

Ukázky a doporučení pro zpracování hodnotících schémat pro různé věkové skupiny naleznete např. v publikaci Kratochvílová J.: *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*; viz *Metodické zdroje*.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření není děleno do stupňů. V 1. stupni o jeho zavedení rozhodujeme na základě pedagogické diagnostiky, ve 2. a 3. stupni podpory se realizuje na základě doporučení ŠPZ. Opatření lze zavést u všech žáků třídy. V mateřské škole využíváme slovní popisné hodnocení doplněné dohodnutými piktogramy nebo obrázky, rozvíjíme dle možností sebehodnocení dětí.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i evropských škol*. Brno: MSD, 2011. 153 s. ISBN 978-807-3921-699.
2. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
3. JAROŠOVÁ, Z. Známkování nebo slovní hodnocení. *Moderní vyučování*, č. 9, 2004.
4. JAROŠOVÁ, Z. Znamka nebo slovní hodnocení? *Učitel'ské noviny*, roč. 107, č. 26, 2004.
5. KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
6. KOVAŘOVIC, J. Evaluace v práci školy. In: Walterová, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
7. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-022-7.
8. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školní třídy a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7041-699-2.
9. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
10. MAREŠ, J. *Učební a studijní styl žáka*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
11. NELEŠOVÁ, A.; SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Palackého univerzity, 2005. ISBN 80-244-1236-5.
12. [http://www.zslacnov.svitavy.cz/skola/eu/partnerstvi\\_bez\\_predsudku/individualni\\_plany.pdf](http://www.zslacnov.svitavy.cz/skola/eu/partnerstvi_bez_predsudku/individualni_plany.pdf).

## 4.7 OBLAST PODPORY Č. 7: PŘÍPRAVA NA VÝUKU

### 7.1 JINÉ FORMY PŘÍPRAVY NA VYUČOVÁNÍ

Oblast podpory: **PŘÍPRAVA NA VÝUKU**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák se nepřipravuje na vyučování doma – neví, jak se učit, nenosí domácí úkoly.
- Žák má nedostatečnou motivaci k učení.
- Žák odevzdává domácí úkoly s chybami, v domácím prostředí se nemá na koho obrátit o pomoc.
- Žák má poruchu pozornosti a paměti a tedy zvýšené nároky na upevňování učiva.
- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku.
- Žák má obtíže s dosahováním očekávaných výstupů vzdělávání, neprospívá.
- Mezi rodinou žáka a školou nefungují nastavené komunikační nástroje.
- Žák má nevhodný styl učení.
- Žák má časté absence.
- Žák má nedostatečně rozvinuté sociální a komunikační dovednosti.
- U žáka se projevují výkyvy v domácí přípravě a podpoře od rodičů.



#### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá v pomoci vytvářet vhodné podmínky pro žákovu domácí přípravu a nastavit takové podmínky (ve škole i v domácím prostředí), aby žák dosáhl svého vzdělávacího maxima a mohl zažít pocit úspěchu a „bezproblémovosti“ ve škole.

ČEMU POMÁHÁ

- Posílení spolupráce mezi školou a zákonnými zástupci – posiluje vzájemnou zpětnou vazbu.
- Snížení emoční zátěže žáka – strach ze selhání.
- Podporuje dosahování vzdělávacího maxima žáka procvičováním učiva.
- Pomáhá zažít žákovi úspěch, motivuje pro další učení.
- Učí žáka hledat řešení obtížné situace.
- Učí žáka přebírat odpovědnost za své jednání.
- Posiluje žákovu schopnost k sebevzdělávání mimo školu.
- Rozvoji smyslu pro povinnost.

- Rozvoji schopnosti žáků samostatně se učit.
- Rozvoji žákovy schopnosti organizovat čas.
- Rozvoji exekutivních funkcí.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

V praxi aplikace tohoto opatření znamená předat přesné informace (jak žákovi, tak jeho zákonným zástupcům) o konkrétním zadání domácích úkolů, jejich modifikaci (je-li potřeba) vzhledem k ostatním žákům ve třídě, včetně širší specifikace právě probíraného učiva i nutnosti se připravovat a v jakém rozsahu – např. na zkoušení včetně typu zkoušky (písemná, ústní, test, praktická...). Pokud je pedagogovi zřejmé, že v domácím prostředí má žák takové podmínky, že nebude schopen přípravu zvládnout, je namístě nabídnout mu možnost udělat „domácí přípravu“ ve škole, resp. pokusit se hledat spolu s žákem a jeho zákonnými zástupci další možná řešení, např. oslovit širší rodinu nebo neziskové organizace v okolí, snažit se zajistit dobrovolníky. Pokud žák chodí do školní družiny, je možné zajistit domácí přípravu tam. Pedagog též může žákovi nabídnout možnost, aby přišel po vyučování do kabinetu, sborovny nebo do třídy, a tam se mu individuálně věnoval.

Pedagog připravuje pro žáka individuální domácí úkoly, pokud žák z různých důvodů nezvládá plnit úkoly zadávané celé třídě. Jejich prostřednictvím si žák procvičuje a rozvíjí ty schopnosti, dovednosti či znalosti, které jsou pro další práci ve výuce klíčové a které nemá upevněné. Pokud žák žije v prostředí, které nemá mezi svými prioritami vzdělání, pak je třeba přesně vymezit povinnosti zákonných zástupců dle **nového občanského zákoníku** (rodiče spoluodpovídají za vzdělání svých dětí), opakovaně je připomínat a dát přesnou informaci, jak s dítětem v domácím prostředí pracovat.

### Zadávání domácích úkolů:

Pedagog v nižších ročnících zapisuje žákovi, případně přímo dohlíží na žáka, aby si zaznamenal, co má v rámci domácí přípravy dělat – nejlépe do zvláštního sešitu. Je možné využít i elektronickou komunikaci s rodiči a poslat jim zadání domácí přípravy paralelně. Někdy je namístě udělat dlouhodobější plán přípravy než z hodiny na hodinu – např. týdenní plán nebo i delší (zde může být třeba rozvržení referátů, projektů, čtenářského deníku apod.). Žáci i jejich zákonní zástupci by vždy měli dostat možnost konzultace k domácí přípravě a pedagog by si měl opakovaně ověřovat, že všichni zadání porozuměli. Toto platí zejména pro žáky-cizince a jejich rodiče, kteří špatně rozumějí česky, viz 2.1.2 Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání.

Dalším způsobem realizace tohoto opatření se ukázala možnost poskytnout doučování nad rámec běžné výuky v centrech spolupracujících subjektů v blízkosti bydliště žáků. Škola by měla mít k dispozici seznam možných poskytovatelů obdobných služeb pro rychlejší orientaci v této problematice. Je rovněž velmi důležité, aby měla vypracován vhodný program na podporu učení a doučování určený primárně pro žáky, kteří jsou

ohrožení selháváním ve vzdělávání či předčasným odchodem ze školy. Také by měla mít stanovená jasná kritéria odhalující příčiny školní neúspěšnosti a důvody proč by měl být konkrétní žák zahrnutý do systému doučování.

Doučování po škole může tedy poskytovat jak škola, tak jiný subjekt (komunitní centra, neziskové organizace, nízkoprahové zařízení pro děti a mládež, dobrovolníci).

Doučovací program má být systematický a je nutné dodržovat následující podmínky:

- Pedagog informuje zákonné zástupce a získá jejich písemný souhlas s doučováním.
- Ve škole by měla fungovat koordinační skupina pracovníků, která má na starost doučování a spolupráci s externisty (např. metodik prevence, pracovník ŠPP, jakýkoli jiný pedagog).
- Pravidelná komunikace se všemi zúčastněnými subjekty, nejlépe 1–2krát do měsíce.
- Vypracování konkrétního plánu doučování pro každého žáka, nejlépe ve spolupráci se ŠPP.
- Nastavení přehledných a srozumitelných pravidel pro žáky.
- Dodržování principu pravidelnosti, opakování a kontroly naučeného.
- Poskytování průběžné zpětné vazby žákovi i jeho zákonným zástupcům, příp. škole, pokud doučování poskytuje jiný subjekt.

Učitel zjistí, kteří žáci jsou ohrožení selháváním ve výuce, určí důvody selhávání, stanoví problematické oblasti, ve kterých žáci selhávají z pohledu školy i z pohledu žáka, a zjistí žákovu motivaci k učení.

Je vhodné ponechávat žákům dostatek času na odpočinek, umožnit dostatečně dlouhé přestávky a doučování zakončovat nějakou příjemnou aktivitou.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Dát žákovi i jeho zákonným zástupcům zpětnou vazbu k dobře i špatně zvládnuté domácí přípravě.
- Povzbuzovat zákonné zástupce ke spolupráci.
- Opakovaně žákovi i jeho zák. zástupcům vysvětlovat důležitost domácí přípravy na pravidelných schůzkách.
- Pokud nějakým způsobem individualizujeme domácí přípravu, je nezbytné projednat její podobu s rodiči, domluvit se na konkrétní podobě a metodicky je průběžně vést – viz 2.2.1 Individualizace časové dotace pro práci při výuce.
- Vysvětlovat, že domácí příprava neznamená jen písemné vypracování cvičení, ale patří do ní i mít v pořádku připravené pomůcky na vyučování – zejm. rodinám, kde není vzdělání na předním místě hodnot.
- Nepřetěžovat žáka nadměrným množstvím úkolů.
- Klást důraz na smysluplnost zadávaných úkolů.



## RIZIKA

- Zákonní zástupci nebudou ochotni spolupracovat.
- Zákonní zástupci nemají přístup k elektronice, příp. ji neumějí používat (nemožnost komunikovat touto cestou).
- Zákonní zástupci vůbec nesouhlasí s tím, aby škola zadávala domácí úkoly.
- Nejasně zadané domácí úkoly posilují žákovu averzi vůči škole.
- Nároky na zákonné zástupce, aby dovysvětlovali učební látku doma – přetěžování žáků i zákonných zástupců.
- Velká únava žáka – odmítá se připravovat do školy.
- Snaha pedagoga, aby žáci měli za každou cenu dokončenou práci, která se nestihla probrat a procvičit ve škole.
- Nepřiměřený rozsah domácích úkolů bez souvislosti s naplněním vzdělávacích cílů.
- Nedostatek spolupracujících organizací v regionu.
- Nedostatek finančních prostředků na personální zajištění péče o žáky mimo vyučování.



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Dobrym příkladem může být tato strategie:*

*V jednom nízkoprahovém zařízení byl vypracován program na doučování dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, které mají specifické vzdělávací potřeby. Realizace programu trvala cca 10 měsíců během školního roku. Byly zapojeny ty děti, které o doučování projeví zájem, a postupně byli osloveni zákonní zástupci žáků, kterým byl program představen. Cílem programu bylo doučování dětí (6–11 let), které chodí do klubovny, hrouvou formou. Doučování probíhalo v pevně stanovených termínech 3krát týdně, cca 30–35 minut na jedno dítě, a důraz byl kladen na individuální práci. Doučování bylo především zaměřeno na problémy v českém jazyce, čtení, psaní a matematice, zvyšování slovní zásoby. Na realizaci kroužku se podíleli dva speciální pedagogové, byla navázána i spolupráce s místní PPP, kde byla možnost konzultovat lehčí formy specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie apod.) prostřednictvím různých pomůcek (čtecí tabulky, speciální texty, vhodné psací pomůcky). Rovněž byla navázána spolupráce i s učiteli jednotlivých dětí, přičemž bylo pravidelně konzultováno, v čem jim konkrétně pomoci.*

*Byl uplatňován individuální přístup práce s jednotlivými dětmi, souběžně však byla podporována i skupinová práce v rámci čtení, rozvoji slovní zásoby a při komunikačních hrách. Důraz byl kladen především na udržování vnitřní motivace, hledání takových aktivit, které jsou pro děti zajímavé a zábavné a přitom měly jasný pedagogický cíl.*

*K podpoře reálné inkluze se taktéž pravidelně pořádaly různé akce a soutěže, na které docházely jak děti z nízkoprahového zařízení, tak i děti z intaktní společnosti.*

*Program pak byl vyhodnocen po 10 měsících soustavné práce jako velmi úspěšný a účinný prostředek udržení těchto dětí v hlavním vzdělávacím proudu.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Ve všech stupních je možné využít nabídky spolupracujících institucí dle nabídky daného regionu.

### STUPEŇ 1

Opatření je realizováno ve vyučovacích předmětech, v nichž čelí žák nejnvýraznějším obtížím. Pedagog připravuje pro žáka příležitostně nebo pravidelně individuální domácí úkoly, jejichž prostřednictvím si žák procvičuje a rozvíjí ty schopnosti, dovednosti či znalosti, které jsou pro další práci ve výuce klíčové a které doposud (na rozdíl od spolužáků) nemá fixované. **Modifikace domácích úkolů** může mít **následující formy**:

1. Žák vypracovává úkoly související s probíraným učivem, které mu pedagog okopíruje nebo vybere zvlášť, ostatní žáci mají jiný.
2. Jestliže žák nezvládá dokončit svoji práci v průběhu standardní výuky, necháme ho dokončit práci v domácím prostředí formou domácího úkolu, avšak nevyžadujeme domácí úkol, který je zadán ostatním žákům. Nebo volíme opačnou variantu, tedy zadáme žákovi stejný domácí úkol jako zbytku třídy a nepožadujeme dokončení nezvládnuté práce z vyučovací hodiny.

### STUPEŇ 2

Opatření je realizováno ve všech vyučovacích předmětech. Pedagog pravidelně zadává žákovi odlišné domácí úkoly, než jsou zadávány ostatním žákům ve třídě, a pomáhá žákovi s pochopením zadání (např. nechá žáka svými slovy formulovat zadání a kontroluje správnost pochopení – ostatní žáci pracují samostatně). Modifikace domácích úkolů může mít následující formy: žák zpracovává domácí úkol ze speciálně vybraných učebnic či pracovních listů, procvičuje si základní dovednosti, které dosud nemá dostatečně rozvinuté a brání mu v osvojování dalšího učiva. Důležité je zapojení zákonných zástupců. **V odůvodněných případech také zajištění skupinového případně individuálního doučování v rozsahu stanoveném školským poradenským zařízením.**

### STUPEŇ 3

Uplatňují se i varianty stupně 1 + 2. Zajištění individuálního doučování v rozsahu stanoveném školským poradenským zařízením.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KOLEKTIV AUTORŮ. *Metodika: školní a mimoškolní doučování. Centra podpory inkluzivního vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012.
2. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010.
3. *Projekt klíče pro život – rozvoj klíčových kompetencí v zájmovém a neformálním vzdělávání. Sborník příkladů dobré praxe Inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání, 2012.



## 4.8 OBLAST PODPORY Č. 8: PODPORA SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ

### 8.2 ODLIŠNÉ STRAVOVÁNÍ

Oblast podpory: **PODPORA SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má individuální stravovací potřeby z kulturních, ideových a jiných důvodů.
- Žák nemůže participovat na společném stravování z ekonomických nebo náboženských důvodů.



#### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Stravování sice přímo nesouvisí se vzděláváním, ale je službou, kterou škola (školské zařízení) poskytuje. V rámci stravování je nutné individuálně přihlížet k potřebám žáka, obdobně jako je to v rámci výuky. Škola (školské zařízení) by také měla zohlednit žádost rodičů a dítěte ohledně vegetariánského, veganského, makrobiotického a jiného alternativního stravování, ale i dietního stravování (např. bez mléka, bez lepku) nebo odlišného stravování z důvodů náboženských.

V rámci legislativy je brán také ohled na individuální potřeby při stravování ve škole. Pozornost je třeba věnovat také žákům, kteří nemají z ekonomických důvodů zabezpečeno dostatečné stravování.

ČEMU POMÁHÁ

- Přizpůsobení individuálního stravování žákovi podle jeho potřeb.
- Respektování osobnosti žáka, jeho náboženského vyznání či jeho zdravotního stavu.
- Posilování dobrých vztahů mezi školou a rodinou.
- Nalezení kompromisu mezi možnostmi školy a přáním žáka či jeho rodiny.
- Minimalizaci negativních dopadů nedostatečné výživy.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Pokud žák potřebuje jinou než standardně **nabízenou stravu ve školních jídelnách**, mají zákonní zástupci dvě možnosti:

### 1. Žák si nosí vlastní stravu

Jedná se například o žáky, kteří mají přísnou bezlepkovou dietu, nebo žáky, kterým rodič jídlo chce nachystat s jistotou, že bude výhradně ze surovin, které jsou pro dítě vhodné.

Škola pak zajistí převzetí přineseného jídla, jeho uchovávání v lednici a případné ohřívání. Tato možnost je ve školách realizována, avšak je nutné si uvědomit dobrou vůli rodiče, neboť přípravou individuální stravy jde také o vyloučení jednotlivce z možnosti čerpání veřejných služeb, tedy stravování se jídlem ze školní jídelny, na které přitom přispívá ze svých daní stejně jako všichni ostatní.

**Nošení vlastní stravy není v rozporu s hygienickými předpisy.** Podle stanoviska hlavního hygienika není příprava stravy v domácnosti stravovací službou ve smyslu zákona o ochraně veřejného zdraví. Přinesení a podávání vlastní stravy je podle stanoviska možné. Z rozhodnutí Nejvyššího správního soudu vyplývá, že umožnění nosit si vlastní stravu je přiměřeným opatřením, aby byla respektována svoboda myšlení a svědomí veganské rodiny.

Škola a rodiče žáka mohou sepsat dohodu o zajištění stravování formou přinášení vlastní stravy, ve které se ujedná způsob a podmínky zajištění stravování, odpovědnost za kvalitu jídla apod.

### 2. Školské zařízení na základě žádosti zákonných zástupců připravuje stravu podle potřeb žáka

Poskytnutí stravy přímo školní jídelnou **představuje veřejnou službu a posiluje prvek nediskriminace. Je tedy vhodné, aby škola byla otevřená této možnosti.**

Pokud se žák neúčastní stravování ve školní jídelně z ekonomických důvodů, je žádoucí vyvinout snahu o zajištění pravidelné stravy pro žáka. Pokud žák pravidelně projevuje známky hladu, je vhodné neprodleně kontaktovat rodiče žáka a situaci s nimi projednat (cílem jednání je zjistit, proč žák ve škole hladoví a zda rodina může, či nemůže situaci řešit), pokud se rodina jednání vyhýbá nebo ani po projednání s rodiči se situace žáka nelepší, je třeba kontaktovat orgán sociálně-právní ochrany dětí. Řešením může být **dohoda se zřizovatelem o možnosti příspěvku na stravu žákům, jejichž rodiny jsou v nepříznivé ekonomické situaci či zajištění prostředků do speciálního fondu pro tyto účely.**

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Snaha o dohodu – nejprve se pokusíme domluvit se s rodičem, buď na přinášení vlastního jídla na základě dohody, nebo přizpůsobení školní stravy potřebám dítěte.
- Dohodu mezi školou a rodičem je vhodné zpracovat písemně, s vymezením zodpovědností obou stran.



### PŘÍKLAD APLIKACE I

*Příkladem dobré praxe je iniciativa „Skutečně zdravá škola“, která vedení školy a školní jídelny, ale také dodavatele potravin, zemědělce a zástupce místních komunit zavazuje, aby společně poskytovali chutná a zdravá jídla, vytvářená na základě zdravých stravovacích návyků. Školy respektují individuální stravovací potřeby žáků. Projekt má také edukační stránku, pomáhá žákům získat představu o tom, odkud potraviny pocházejí, jak se pěstují a vyrábějí, a porozumět vztahům mezi jídlem, které jedí, a světem, ve kterém žijí.*

*Ve škole, kde s tímto tématem pracují, mají žáka, který má velmi přísnou bezlepkovou dietu. Ředitelka školy se s rodiči dohodla na přinášení stravy z domova. Škola pak zajistí přebrání, uchování a ohřívání stravy a zároveň má jistotu, že jde o stravu, která žákovi nezhorší zdravotní stav. Naopak u žáka s lehký formou bezlepkové diety stravu připravuje přímo jídelna.*



### PŘÍKLAD APLIKACE II

*Základní školu navštěvují dva sourozenci z rodiny s velmi nepříznivou ekonomickou situací (chlapci žijí pouze s matkou, která je delší dobu bez zaměstnání). Chlapci nechodí do školní jídelny na obědy, jejich svačiny často nemají potřebnou nutriční hodnotu, některé dny v měsíci svačiny nenosí vůbec. V takové dny se při výuce špatně soustředí, jsou apatičtí. Také se stává, že se od spolužáků snaží získat část jejich svačiny. Třídní učitelky obou žáků požádaly ředitelku školy o řešení nepříznivé situace. Ředitelka školy se rozhodla oslovit projekt Obědy pro děti. Na webových stránkách projektu se seznámila s podmínkami projektu a zajistila všechny potřebné náležitosti (souhlas matky žáků a zřizovatele). Škola na základě darovací smlouvy obdržela prostředky na zajištění obědů pro oba žáky. Protože počet žáků s obdobnými problémy ve škole stoupá, ředitelka vstoupila do jednání se zřizovatelem a dohodli se, že zřizovatel bude přispívat na úhradu stravného za děti z rodin s nepříznivou ekonomickou situací. Ředitelka zároveň uvažuje o zřízení fondu, do kterého by ukládala část prostředků z benefičních akcí školy, sponzorských darů a příspěvků rodičů. Prostředky fondu budou určené mimo jiné na nákup trvanlivých balených potravin vhodných pro děti, které žáci budou dostávat k svačině ve dnech, kdy ji z objektivních důvodů nemají.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření není děleno do stupňů.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. <http://www.skutecnezdravaskola.cz/>.
2. <http://www.obedyprodeti.cz>.

## 8.3 PODÁVÁNÍ MEDIKACE

Oblast podpory: **PODPORA SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák potřebuje pravidelně užívat léky.
- Žák se ocitl v akutním stavu při dlouhodobém onemocnění (např. astmatický záchvat).
- Zákonní zástupci žáka nejsou z různých důvodů schopni podávat léky ve stanovený čas.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření řeší, jak podávat léky, které má žák dlouhodobě užívat, v případě, že není schopen (popř. není kompetentní) je užívat sám. Rodič nebo jiný zákonný zástupce (dále jen rodič) nemá možnost léky žákovi podávat nebo není v tomto ohledu spolehlivý. Léky ve škole pak podává žákovi určená osoba v určenou dobu (např. třídní učitel nebo školní poradenský pracovník). Může se jednat i o podání léku při akutních stavech (např. při astmatickém záchvatu).

ČEMU POMÁHÁ

- Udržovat hladinu léčiv v organismu dítěte i přes to, že dítě ani rodič nejsou schopni užívání léků sami zabezpečit.
- Při akutním stavu pomůže dítě stabilizovat.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Pokud na doporučení lékaře má žák v pravidelných intervalech užívat léky a rodiče nejsou schopni tyto léky žákovi pravidelně podávat (z důvodů časových, nespolehlivosti apod.) a žák není schopen léky sám pravidelně užívat, pak zákonní zástupci žáka požádají školu o podávání léků (popř. škola navrhne rodiči tuto možnost). O domluvě mezi rodiči a školou se vyhotoví písemný záznam (podepsaný oběma stranami). V případě zletilosti žáka stačí podpis žáka. Písemný záznam může obsahovat: žádost rodičů nebo smlouvu mezi školou a rodiči. Učitelé, kteří budou podávat léky, musí být poučeni a proškoleni ve způsobech podání (aplikaci) konkrétního léku.

### **Příklad písemného zpracování žádosti zákonných zástupců:**

Žádost rodičů o podávání léků žákovi

Identifikační údaje školy

Jméno a příjmení žáka

Datum narození

Bydliště žáka

Text: *Žádáme vás o podávání níže uvedených léků při běžném pobytu ve škole / při vzdělávací akci.*

Přesný název léku

Přesné dávkování léku

Datum a místo podání žádosti

Jméno, příjmení a podpisy zákonných zástupců žáka

### **Smlouva o užívání léků ve škole (příklad)**

Identifikace školy

Identifikace zákonného zástupce

Text smlouvy:

*Učitel (jméno, příjmení) stvrzuje, že je schopen podávat léky předepsané ošetřujícím lékařem žákovi (jméno příjmení, datum narození) při běžném pobytu ve škole / při vzdělávací akci.*

Poučení: Podávání léků je pro učitele dobrovolnou činností. Odpovědnost za přípravu a podávání léků spočívá na zákonných zástupcích žáka. Vyloučení zodpovědnosti je tímto stanoveno.

Podpisy zástupců školy, zákonných zástupců.

Rodiče musí zajistit a předat škole léky a dále je nosit v pravidelných intervalech. Rodič bere na vědomí, že škola **není schopna** zajistit podávání léků dítěti během víkendů, prázdnin a při nepřítomnosti žáka ve vyučování. V případech nekompetentnosti rodiče je vhodná domluva přímo s lékařem.

Vhodné je též vést deník, ve kterém jsou záznamy o podání léku (je uvedeno kdo, jaký lék a kdy podal a podpis osoby, která lék podala).

### **NA CO KLÁST DŮRAZ**

- Domluvit se s rodiči na podrobnostech o podávání léků a jejich dodávání do školy.
- Vše písemně zdokumentovat.
- Zajistit náhradníka za nepřítomného pracovníka, který žákovi léky obvykle podává.
- Zajistit, aby se k lékům nedostal nikdo nepovolaný (např. jiní žáci).
- Ošetřit podávání medikace ve školním řádu.



## RIZIKA

- Rodiče nedodají léky v pravidelném intervalu.
- Rodiče nezabezpečí podávání léku mimo školu, hladina účinné látky kolísá.
- Dítě si odmítá vzít lék.
- Rodiče neohlásí škole změnu v podávání léků.
- Nespolehlivost na straně učitele.
- Neinformovanost pedagogů.



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Příkladem dobré praxe je postup školy u Dominika, žáka 8. ročníku trpícího poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Rodiče Dominika navštívili na naléhání školy psychiatra, který diagnostikoval ADHD a nastavil léčbu. Rodiče však Dominikovi léky nedávali nebo mu je podávali nepravidelně. Dominik byl v tomto ohledu také nespolehlivý. Po dohodě s rodiči podávala Dominikovi léky každé ráno školní psychologka, v případě její nepřítomnosti třídní učitelka. O podávání léků byli informováni také další 3 pedagogové (z kabinetu TU). Při nástupu účinku léků býval Dominik prvních 14 dní spavý i během výuky, mohl si proto jít odpočinout do poradenského pracoviště. V následujících týdnech a měsících již ve výuce fungoval bez únavy i hyperaktivity. Jeho prospěch se zlepšil, chování se zlepšilo i doma. Rodiče zpočátku nosili léky do školy jen po připomenutí, postupně si však zvykli.*



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Podpůrná opatření se vztahují na všechny skupiny žáků užívajících medikaci, kterou doporučí odborný lékař.

### **MŠ, ZŠ**

Je v pravomoci ředitele běžné MŠ/ZŠ, kde je žák se SVP vzděláván, uložit zaměstnancům školy povinnost poskytnout nemocnému žákovi zvláštní péči, jež může spočívat např. v podávání určitých léků a pravidelném sledování zdravotního stavu žáka nebo jiné potřebné pomoci, a to podle druhu a míry onemocnění.

## SŠ

Žáci užívají léky dle doporučení odborných lékařů, dle rozpisu užívání medikace, který doporučí odborný lékař, a to zpravidla samostatně (po domluvě se zákonným zástupcem studenta).



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. HALLA, E. *Podávání léků zdravotně postiženému dítěti v MŠ, zvláštní nároky na stravu – vyjádření MŠMT* [online]. 2014, poslední revize 2013-06-01 [cit. 2014-07-28]. Dostupné z: [http://www.janmikac.cz/materska\\_skola.doc](http://www.janmikac.cz/materska_skola.doc).



## 8.4 SPOLUPRÁCE S EXTERNÍMI POSKYTOVATELI SLUŽEB

Oblast podpory: **PODPORA SOCIÁLNÍ A ZDRAVOTNÍ**

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák prožívá opakovaný školní neúspěch.
- Žák má nedostatečnou motivaci k učení.
- Žák je v riziku předčasného ukončení vzdělávání.
- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacím jazyku.
- Žák má opožděný sociální nebo psychomotorický vývoj.
- Rizikové chování žáků (záškoláctví, šikana, zneužívání návykových látek, gambling, poruchy příjmu potravy, vandalismus, krádeže, projevy xenofobie a agrese).
- Žák má nevyrovnané schopnosti v jednotlivých doménách kurikula (kognitivní, psychomotorické, afektivní, osobnostně-sociální).
- Žák nezná kulturní kontext prostředí školy, má odlišný hodnotový systém.
- Zákonní zástupci nepodporují žáka při vzdělávání a/nebo nespolupracují se školou.
- U žáka je podezření na syndrom CAN (syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte).



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Spolupráce mezi školou a externími poskytovateli služeb pro žáky a rodiny, např. neziskovými organizacemi, s orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), představuje možnost, jak efektivně reagovat na některé potíže spojené se vzděláváním žáků. Spojení školy s dalšími partnery pomůže navázat bližší komunikaci se zákonnými zástupci žáků a působí i jako **prevence** nežádoucích jevů. Předpokladem je ovšem **dlouhodobost a kontinuitnost** takové spolupráce. Spolupráce s OSPOD je podrobněji popsána v samostatné kapitole v Metodice ke Katalogu.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Efektivním způsobem pomáhá řešit různé specifické situace, které vznikají při vzdělávání žáků, jejichž řešení může být nad rámec kompetencí i časových možností pedagogů.
- Napomáhá rovněž **rozložit úsilí** a podporu věnovanou žákovi a jeho rodině mezi více subjektů.
- Pomáhá **vytvořit síť užitečných kontaktů** na jednotlivé odborníky, odborná pracoviště a organizace, které mohou velmi dobře kooperovat a předávat si zkušenosti a znalosti i mimo konkrétní zakázku (školení, vzdělávání, besedy, stáže, workshopy a jiné akce pro pedagogy i žáky apod.).



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Škola by měla mít zejména prostřednictvím školního poradenského pracoviště (ŠPP – metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog) vybudovanou síť externích poskytovatelů služeb v regionu.

Kontakty na tyto organizace může škola získat např. na příslušném městském či místním úřadě, kde mívají vytvořený adresář sociálních služeb a dalších vhodných institucí. Škola si pak sama přímo osloví vybranou organizaci (zpravidla nezisková organizace nebo soukromý poskytovatel služeb).

Pracovníci těchto organizací mohou představovat určitého „mediátora“ **komunikace mezi školou a rodinou**. Jsou jimi například:

- terénní sociální pracovníci;
- pracovníci sociálně aktivizační služby (SAS);
- koordinátoři doučování nebo volnočasových aktivit;
- psychologové a terapeuti;
- sociální a pracovněprávní poradci;
- speciální pedagogové, logopedi;
- kariérní poradci;
- drogoví poradci a preventisté;
- pracovníci krizové intervence;
- osobní asistenti;
- dobrovolníci.

**Terénní sociální pracovníci (TSP)** v oblasti podpory osob ohrožených sociálním vyloučením vykonávají svou činnost na základě zákona o sociálních službách (č. 108/2006 Sb.), poskytují např. sociálně aktivizační služby (pomoc s rodinným rozpočtem, vzděláváním dětí, kontaktem s úřady), sociální a pracovněprávní poradenství, pomáhají s řešením nestabilní bytové situace, předlužením domácnosti nebo hledáním práce. TSP mohou být zaměřeni na dospělé, na děti nebo na celou rodinu.

**Koordinátoři doučování a volnočasových aktivit** jsou často také pracovníky v terénních službách a znají rodinnou situaci i samotné děti z různých mimoškolních a volnočasových aktivit. Návštěvami rodin společně s dobrovolníky, kteří v rodinách doučují, pořádáním společných akcí pro děti i rodiče a komunikací s TSP získají poměrně ucelený obraz o podmínkách, v nichž se dítě nachází a které mohou ovlivnit jeho hodnotové postoje, návyky i vztah ke vzdělávání obecně.

**Kariérní poradci** – zprostředkovávají žákům 2. stupně ZŠ a navazujících SŠ informace o možnostech a významu dalšího vzdělávání, předávají jim potřebné informace ze světa práce, pořádají ve školách i mimo ně workshopy a letní tábory zaměřené na orientaci

a uplatnění na pracovním trhu pro dospívající mládež, koordinují stipendijní programy a doučování mladých lidí dobrovolníky v rodinách.

Zejména výše popsané služby – TSP, vzdělavatelé (doučování, kariérní poradenství) a koordinátoři volnočasových aktivit mohou pomoci u těchto dětí více **propojit svět školy se světem domácnosti**. Bariéra mezi těmito světy vyplývá ze samé podstaty sociálního vyloučení a při často komplikované komunikaci školy s rodiči jsou právě terénní pracovníci těmi, kdo mohou pomoci nastartovat spolupráci a zároveň plnit preventivní funkci při ohrožení žáků sociálně patologickými jevy.

**Zprostředkování kontaktů na tato pracoviště rodině žáka a pravidelné konzultace pedagogů s externisty patří mezi běžné součásti výkonu pedagogické profese.**

Místní situace se mohou velmi lišit, a proto je prvním předpokladem spolupráce školy a pracovníků v sociálních službách navzájem o sobě vědět a umět navázat kontakt.

Škola může vybrané externí poskytovatele služeb požádat o:

- průběžné informování o poskytovaných službách, aktivitách a projektech;
- kontakty na konkrétní pracovníky v sociálních službách dle jejich zaměření;
- spolupráci na preventivních programech;
- osvětové akce, besedy a exkurze určené žákům;
- možnosti vzdělávání pro pedagogy;
- informace o konkrétním dítěti, rodině v rámci společného úsilí o úspěšné vzdělávání.

### **Předávání informací a ochrana osobních údajů**

Před zahájením spolupráce v péči o konkrétního žáka musí škola od zákonných zástupců získat informovaný souhlas s poskytováním služby a dodržovat všechna s tím související legislativní ustanovení (zákon o ochraně osobních údajů, školský zákon, zejm. § 21) a mlčenlivost.

Škola by měla mít souhlas zákonného zástupce (u nezletilých žáků, zletilí mohou takový souhlas dát sami) s tím, že škola bude poskytovat sociálnímu pracovníkovi nebo dobrovolníkovi informace týkající se průběhu a výsledků vzdělávání žáka a pracovník nebo dobrovolník by měl mít obdobný souhlas, že může poskytovat škole informace například o průběhu doučování v rodině.

Souhlas by měl přesně popisovat, komu a jak budou informace poskytovány a za jakým účelem, a jeho součástí musí být také poučení o tom, že je **kdykoliv možné vzít ho zpět**.

Při podezření na syndrom CAN škola bez zbytečného odkladu kontaktuje orgán sociálně-právní ochrany dětí. Na OSPOD se škola také může obracet v případě, že žák má zjevné speciální vzdělávací potřeby a při vzdělávání potřebuje podpůrná opatření ve vyšších stupních, zákonní zástupci však odmítají vyšetření ve školském poradenském zařízení. OSPOD může za určitých podmínek využití poradenských služeb zákonným zástupcům žáka nařídit. V případě plnění oznamovací povinnosti stanovené zákonem o sociálně-právní ochraně dětí nejsou pracovníci školy vázáni zákonem o ochraně osobních údajů.



## RIZIKA

- Porušení ochrany osobních údajů nebo mlčenlivosti.
- Přebírání odpovědnosti za zákonné zástupce (rodiče) – každá spolupráce musí zahrnovat pravidelnou komunikaci s rodiči dítěte a jejich aktivní zapojení, jinak hrozí stále větší pasivita ze strany rodičů.
- Spolupráce zaměřená pouze na represi.
- Spolupráce aktivována až ve chvíli, kdy je již dítě nebo celá rodina ve velkém konfliktu se školou nebo žák ze školy odchází.

### Překážky

- Nejsou v místě dostupné potřebné sociální služby, neziskové organizace a odborníci.
- Žák samotný nebo jeho rodiče odmítají spolupracovat.
- Nevhodně zvolený poskytovatel.
- Neefektivní komunikace mezi poskytovatelem služby a školou.



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Nízkoprahový klub jednoho menšího města pomáhá ohlídat docházku dětí do školy. Má totiž jedno pravidlo: Kdo nebyl ráno ve škole – nesmí také odpoledne do klubu. Celkem logické – kdo není ve škole, je asi nemocný, takže má být doma. Podle ředitelky klubu Aleny se mnohokrát stalo, že děti z rodin, pro které jsou placené odpolední kroužky nedostupné, moc chtěly do klubu, takže nakonec raději do školy šly. A to nejen v den, kdy v klubu běžela nějaká zajímavá aktivita, jelo se na výlet nebo tady mohla zkoušet kapela. Hlídá se docházení do školy obecně. Pravidlo se už mezi dětmi za léta fungování klubu vžilo, všichni je znají a respektují, jsou tu zkrátka radši než na ulici. „Dokonce se stalo, že to, že někdo nebyl ve škole, prozradili v klubu jeho spolužáci. Hříšník mazal domů a příště si dal pozor,“ komentuje situaci paní Alena. Ta také intenzivně spolupracuje s blízkými ZŠ. „Někdy se stane, že mi zavolá sama paní učitelka, že například Tomáš nechodí do školy, ale od dětí ví, že do našeho klubu ano. V klubu mi to nikdo neřekl, protože Tomáš je frontman klučičí kapely a bez něj nemůžou zkoušet. Takže jsme se s paní učitelkou dohodly, že dětem řekneme, že jsme v kontaktu, takže do doby, než začne chodit do školy, má zákaz. A v ten moment zafungovala skupinová dynamika – kluci hrát chtěli, takže Tomáš do školy také na jejich popud chodit opět začal.“ Školy od pracovníků nízkoprahového klubu získaly dobrý signál o tom, že mají společný cíl, a spolupráci jsou nakloněni. Mimo jiné byly školy informovány o tom, že se mohou děti v klubu připravovat do školy, dělat si tady úkoly a je jim nabízeno i doučování dobrovolníky – studenty VŠ. Učitelé pak mohou tuto možnost dětem doporučit, zvláště když vědí, že rodina v této oblasti selhává. Velmi užitečnou se stala také návštěva učitelky a asistentky pedagoga v nízkoprahovém klubu. Děti své učitelce ukázaly, čím vším*

se v klubu zabývají, čím tráví svůj volný čas. Pedagožky mohly získat reálný náhled na život svých žáků. Běžně se totiž do terénu nedostanou.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Užití tohoto opatření závisí na aktuálních potřebách a zájmu žáka (skupiny žáků), zákonných zástupců a na nabídce služeb v konkrétním regionu.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. Stránky projektu *Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*: <http://www.majinato.cz/index.php>.
2. Informační portál MŠMT zaměřený na prevenci rizikového chování mládeže: <http://www.prevence-info.cz/>.
3. <http://www.mpsv.cz/cs/858> – portál MPSV; sekce Komunitní plánování sociálních služeb.

## 4.9 OBLAST PODPORY Č. 9: PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM

### 9.1 KLIMA TŘÍDY

Oblast podpory: **PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Objevují se různé signály o problematickém chování žáka nebo skupiny žáků.
- Žák není dobře začleněn ve třídním kolektivu.
- Ve třídě je špatné sociální klima.



#### POPIS OPATŘENÍ

Práce s třídním kolektivem zahrnuje nejrůznější techniky vedoucí k harmonizaci vztahů a klimatu ve třídě. Práci se třídou rozlišujeme nespécifickou, kterou pedagog uplatňuje průběžně a preventivně, a takovou, která se užívá při řešení již vzniklých problematických vztahů. V rámci preventivní práce se třídou pedagog sleduje aktuální emoce žáků a z dlouhodobého hlediska změny vztahů mezi žáky a snaží se je efektivně ovlivňovat.

Pokud budeme znát klima (tj. dlouhodobější sociálně-emocionální naladění žáků) ve třídě, můžeme být schopni vnímat potřeby žáků citlivěji a lépe individualizovat svůj přístup k nim.

ČEMU POMÁHÁ

- Změny v pohledu na sebe sama.
- Zvýšení schopnosti předvídat důsledky vlastního jednání.
- Změny v chování žáků, posilování zdravého sebevědomí.
- Zlepšení kvality vztahů ve třídě.
- Zlepšování školních výsledků žáků.
- Prevence výskytu sociálně patologických jevů ve škole.



#### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Pedagog si během vyučování všímá emocí žáků a registruje projevy, ze kterých lze vnímat vztahy mezi žáky. Průběžně podporuje rozvoj žáků v emoční oblasti. Uplatňuje zejména ty metody, které vedou ke kooperaci a nikoliv k soutěžení a soustředění na výkon. Oceňuje individualitu žáků, pestrost a jinakost. Podporuje žáky v přijímání odlišností druhých a snaží se pracovat s jejich možnými předsudky.

Podpůrná opatření, která se týkají práce s třídním kolektivem, jsou následující:

9.1.1 Podpora žáků při formování žákovské skupiny

9.1.2 Podpora kladných vztahů mezi žáky

9.1.3 Návuk řešení krizové situace

9.1.4 Zajištění klimatu pro bezpečnou komunikaci mezi žáky i učiteli

9.1.5 Příprava na příchod a následná adaptační fáze po příchodu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy

9.1.6 Ovlivňování postojů žáků v přijímání různosti

9.1.7 Rozvoj dovedností a kompetencí zprostředkovaných jedincem s odlišností

9.1.8 Využití „peer“ efektu (posílení vazeb napříč ročníky a stupni vzdělávání)

9.1.9 Systematická podpora osobnostně-sociálního rozvoje žáků

9.1.10 Tvorba pravidel třídy a hodnocení jejich dodržování

## 9.1.1 PODPORA ŽÁKŮ PŘI FORMOVÁNÍ ŽÁKOVSKÉ SKUPINY

Oblast podpory: **PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák je nesmělý a má obtíže v zapojování se do skupinových činností.
- Žák má nízké sociální nebo komunikační dovednosti, projevující se obtížemi ve vztazích se spolužáky.
- Žák se v kolektivu izoluje nebo je odmítán skupinou.
- Žák se špatně adaptuje na nový kolektiv.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá v aktivní podpoře pozitivní komunikace a dobrých vztahů mezi žáky ve třídě jako skupině i v individuální podpoře žáků, kteří mají potíže se do skupiny zařadit nebo k tomu volí nevhodné prostředky.

Aplikujeme je u kolektivů nově vznikajících nebo procházejících závažnějšími změnami (příchod nového žáka apod.). Cíleněji po něm saháme při složitější adaptaci konkrétního žáka na prostředí žakovské skupiny. Máme-li informaci, že do skupiny míří žák se speciálními vzdělávacími potřebami, aplikujeme nejprve opatření 9.1.5 Příprava na příchod a následná adaptační fáze po příchodu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy.

ČEMU POMÁHÁ

- Nastavení kooperativní atmosféry ve třídě, jednotliví žáci jsou ochotni věnovat čas a energii skupině.
- Aby ve skupině mohli být začleněni i žáci s méně obvyklými projevy.
- Redukce stresů provázejících adaptaci na nové prostředí a lidi.
- Poznání žáků z jiného úhlu pohledu, než jsou školní výkony.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Zařazujeme vybrané aktivity, které usnadňují vzájemné poznávání jednotlivců ve skupině a podporují rozvoj zdravého klimatu. Aplikujeme též opatření 9.1.10 Tvorba pravidel třídy a hodnocení jejich dodržování, jehož pomocí nastavíme ve třídě bezpečné prostředí. S přihlédnutím k věkovým specifikům zapojíme žáky aktivně do spolurozhodování o dění



ve skupině, vedeme je k přiměřenému vyjadřování názorů a vzájemnému naslouchání. Saháme převážně po aktivitách podporujících poznávání sebe i druhých, nacvičujících sociální dovednosti a sociální komunikaci a kultivujících hodnotové postoje žáků (tedy aktivity z oblasti osobnostní a sociální výchovy a zážitkové pedagogiky). Podporujeme také rozvoj znaků skupinové identity (rituály, společné artefakty...).

Volené aktivity vždy přizpůsobujeme věku žáků – upřednostňujeme skupinové hry a činnosti umožňující interakci mezi žáky. Používáme také zástupné učení (např. modelování sociálních situací pomocí hlavního hrdiny v pohádce, příběhu). Citlivě při tom podporujeme sociálně méně obratné žáky, vedeme je k akceptovatelným formám sebevyjádření ve skupině a snažíme se ostatním odhalit jejich silné stránky. Ostýchavějším žákům vytváříme prostor pro zapojení do skupinových činností – nicméně nikdy nenutíme k intenzivnější interakci s druhými proti vůli žáka. Vhodně ošetříme jakékoli chování, které poškozuje vzájemné vztahy ve skupině (např. oslovování se hanlivými přezdívkami, nevhodné komentování spolužáků, braní si věcí druhých bez dovolení...). Žáci zpravidla demonstrují ve skupině problematické vzorce chování, pokud nejsou naplněny jejich potřeby nebo se něco stětvává s jejich vnitřními hodnotami. Snažíme se proto získat přehled o tom, co naši žáci potřebují a co je pro ně důležité. Získaného porozumění pak využíváme při cílenějších zásazích do skupinové dynamiky ve třídě. O nezvyklých nebo náročných projevech žáka si pohovoříme také s rodiči.

Aktivity zařazujeme pravidelně, je vhodné mít na ně jasně vymezený čas (např. třídnické hodiny, ranní nebo závěrečné skupinové kolečko apod.). Lze je ale také zařadit přímo do výuky.

Při formování nového kolektivu bývá užitečným nástrojem také adaptační soustředění. Zpravidla se odehrává mimo přirozené prostředí školy (tedy v rámci nějakého výjezdu) a spočívá v intenzivní práci s žakovským kolektivem napříč více dny. Někdy podobné aktivity realizujeme také např. jako „noc ve škole“ apod. Umožňují dětem a zaměstnancům školy se poznávat v méně formálních podmínkách, usnadňují počáteční seznamování se.

Při signálech, že se nastavení dobrých vztahů ve třídě nebo zapojení všech žáků do kolektivu nedaří, aplikujeme opatření 9.1.2 Podpora kladných vztahů mezi žáky

## NA CO KLÁST DŮRAZ

Preventivní práce s kolektivem třídy je většinou zodpovědností třídního učitele. Tam, kde se ale jedná o kolektiv náročnější, nebo pokud se ve třídě pedagogové pravidelně střídají, mělo by se jednat o práci týmovou. Zejména u starších žáků (nebo ve třídách s kumulací žáků s náročnějším chováním) může třídní učitel z objektivních důvodů potřebovat podporu kolegů či externích odborníků a měl by mít možnost ji získat bez pocitu pedagogického selhání.

Adaptační soustředění je vždy vhodné naplánovat s metodickou podporou člověka, který s ním má zkušenosti (např. metodik prevence na škole nebo v poradně). Musí se jej zúčastnit alespoň dva dospělí, bez ohledu na velikost žakovské skupiny.

V této souvislosti nepodceňujeme důkladnou přípravu na skupinové činnosti.

Věnujeme pozornost i svým vlastním postojům k jednotlivým žákům ve třídě – mohou mít výrazný dopad na způsob jejich přijetí žakovskou skupinou.



## RIZIKA

- Náročnost některých intervencí z hlediska znalostí a dovedností toho, kdo je provádí. Při provádění cílených intervencí méně zkušeným pracovníkem je zpočátku vhodná supervize.
- Nárazové zařazování skupinových činností bez konkrétního cíle.



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Třídní učitelka žáků šesté třídy, ve které došlo k výraznější změně skladby žáků, se rozhodla zrealizovat třídenní adaptační pobyt. Při přípravě programu adaptačního pobytu učitelé spolupracovali s výchovným poradcem a metodikem prevence, inspirací jim byla mimo jiné také metodická příručka *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia (viz Metodické zdroje)*. Program akce byl zvolen tak, aby pořadí aktivit respektovalo fáze vývoje skupiny.*

*V rámci zahajovacích aktivit byli žáci seznámeni se všemi členy vedoucího týmu a jejich rolami (na koho se mohou obracet v případě zdravotních obtíží apod.). Dále byla zařazena aktivita, jejímž cílem bylo zjistit, co žáci od pobytu očekávají a v čem vidí jeho smysl. Na závěr úvodního bloku byli seznámeni s programem celé akce (časovým harmonogramem, obsahem aktivit a pravidly, která je třeba respektovat). V dalším bloku byly zařazeny tzv. rozehrávací aktivity, jejichž cílem bylo naladit žáky na společný program. Jednalo se o soubor nesoutěžních pohybových a statických her (např. „Dračí souboj, Slepá řada“ – více viz Metodické zdroje).*

*Po rozehrávacích aktivitách následovaly aktivity zaměřené na prohloubení vzájemného poznání žáků navzájem a poznání učitele (např. „Reportéři“ pro lepší poznání žáků mezi sebou a „Jak mě ještě neznáte“ pro hlubší poznání učitele – více viz Metodické zdroje). Dále následovaly pohybové a statické aktivity vyžadující zapojení a kooperaci všech žáků zaměřené na zahájení spolupráce mezi žáky a na řešení konfliktů při skupinové práci uzavřené reflexí. V dalším bloku byly zařazeny převážně nesoutěžní aktivity zaměřené na společné zvládnutí náročných situací uzavřené reflexí. Následující blok aktivit byl zaměřen na podporu vzájemné důvěry mezi žáky. Jednalo se o klidné hry, ve kterých žáci měli možnost prožít situace, ve kterých se mohli spoléhat na ostatní žáky nebo měli možnost bez obav sdělovat své názory. Předposlední aktivita byla zaměřena na tvorbu pravidel třídy, jejímž cílem bylo přenést žáky z adaptačního pobytu do školy a pomoci jim nastavit pravidla soužití ve třídě. Pobyt uzavřely aktivity zaměřené na zhodnocení a uzavření akce (např. „Psaní vzkazů, Dotazník, Kruh důvěry“). Každý den adaptačního pobytu byl také zakončen společným rituálem.*

*Ve škole, kde je více žáků z rodin s tíživou ekonomickou situací, kteří by se adaptačního pobytu nemohli zúčastnit, lze aktivity realizovat i v prostředí školy. V těchto případech je vhodné využít jiné prostory než kmenovou třídu (aulu, tělocvičnu, vhodnou učebnu, venkovní prostředí).*



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Podporu při formování skupiny poskytuje škola každé třídě či nově vznikající skupině bez ohledu na její složení. Opatření pozitivně působí na vzdělávací výsledky všech žáků, zejména však žáků se SVP. Protože opatření je vhodné ve výuce realizovat průběžně, není děleno do stupňů.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
2. DUBEC, M. *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-22-7.
3. DUBEC, M. *Třídnické hodiny: metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-20-3.
4. KOŽNAR, J. *Skupinová dynamika*. Praha: SSNV, 1986.

## 9.1.2 PODPORA KLADNÝCH VZTAHŮ MEZI ŽÁKY

Oblast podpory: PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák se neidentifikuje se skupinou, necítí se ve skupině bezpečně.
- Žáci se dostávají častěji do konfliktů, navzájem se kritizují či pomlouvají.
- Žák je skupinou vyloučen nebo je v ní šikanován.
- U žáka se objevuje náročné chování, které může mít příčinu ve vztazích ve třídě.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Drobná nedorozumění a občasné konflikty jsou v každé žákovské skupině vždy přítomny. Představují důležité momenty pro sociální učení, často ale vyžadují zásah dospělého, aby je žák dokázal zpracovat racionálním způsobem a konflikty ve třídě nenarůstaly. Opatření spočívá v průběžném monitorování vztahů mezi žáky ve třídě, včasné detekci signálů změn v atmosféře mezi nimi a účinné podpoře žáků při řešení názorových neshod a konfliktních situací.

ČEMU POMÁHÁ

- Podporuje u žáků utváření žádoucích norem a vzorců chování.
- Posiluje komunikační a sociální dovednosti a kultivuje osobnost žáků.
- Pomáhá ve třídě vytvářet atmosféru příznivou pro učení.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Citlivým pedagogickým vedením pomáháme žákům učit se přiměřené komunikaci vlastních potřeb a požadavků, vyslechnout názor druhého, spolupracovat a respektovat se navzájem. Chceme-li, aby se k sobě žáci hezky chovali, je vhodné věnovat pozornost i vlastní pozitivně laděné komunikaci se třídou (tedy snažit se, aby v ní převažovalo upozorňování na klady a výhody situací nad kritikou a rozkazovacím způsobem). Připravujeme žáky na situace vzájemného nesouhlasu jako na přirozenou věc a na to, jak je možné je řešit. Podporujeme aktivity, které posilují sociální a komunikační dovednosti, a pravidelně je zařazujeme do výuky nebo v rámci třídnických hodin. Zapojujeme žáky do spolurozhodování o třídě a máme s nimi domluvená jasná pravidla. Žáci jsou také informováni, kde, kdy a na koho se mohou ve škole obrátit o pomoc, pokud ji potřebují.

Paralelně si **všímáme dění ve třídě, obsahu a způsobu vzájemné komunikace mezi žáky**. Zvláštní pozornost věnujeme projevům žáků v situacích, kdy se ocitnou

ve vzájemném sporu, kdy někdo ze třídy potřebuje pomoci nebo kdy se pracuje v neformálnější režimu (přestávky, tělesná výchova apod.). V takových situacích se skutečné vztahy ve třídě a názory žáků pozorují nejlépe.

**Při signálech, že něco není v pořádku, se snažíme taktně zjistit, co se děje.** Promyslíme, jakou formou se k dané informaci nejlépe dostaneme. Mnohdy dostaneme nejpřesnější informace při méně formálním oslovení „neutrálnějších“ žáků mimo doslech zbytku třídy. Čím mladší žáci jsou a čím více se jich daná situace osobně dotýká, tím více bude její hodnocení ovlivněno osobními pocity – někdy až na úroveň, která nám může připadat jako lhaní.

Pokud signály, že se něco děje, zachytíme opakovaně, zvážíme zapojení sofistikovanějších technik monitorování vztahů ve třídě:

- **Nestandardizované sociometrické techniky a aktivity:** především různé ankety, svépomocí vyrobené dotazníky a postojové škály, speciální hry a skupinové činnosti (ty lze použít i u nečtenářů), projektivní techniky (jako jsou známí „Dušiči“ nebo „Obláčky“). Tyto techniky může ve třídě zadávat třídní učitel nebo metodik prevence. Můžeme je používat opakovaně i v rámci preventivního monitorování situace ve třídě. Je vhodné použít technik několik pro ověření správnosti získaných informací.
- **Standardizované techniky:** dotazníky pro zjišťování vztahů mezi žáky nebo klimatu ve třídě (např. SO-RA-D, B – 3, B – 4). Saháme po nich spíše tehdy, pokud se ve třídě již opravdu něco děje. Vyžadují totiž souhlas zákonného zástupce k účasti – pokud souhlas nezískáme, nesmí se žák testování zúčastnit ani ho nesmí ostatní uvádět. Nejprve proto **uspořádáme schůzku s rodiči**, kde je informujeme, proč chceme šetření vztahů realizovat a co budeme dělat s výsledky. Standardizované techniky vyžadují, aby s nimi pracoval proškolený člověk. Pokud je to někdo, kdo se třídou běžně nepracuje, musíme jej o situaci co nejpodrobněji informovat a ujasnit si, k čemu mají výsledky šetření sloužit. Tyto techniky jsou také vázány na to, že dítě již umí číst a psát, proto je nelze použít u dětí malých. U těch pak využíváme různých variací, jako je práce s fotografiemi spolužáků apod.

O závěrech šetření **přiměřeně informujeme žáky i rodiče**. Zapojíme je do hledání východiska ze situace. Usměrníme schůzky k racionálnímu hledání řešení, nesoustřeďujeme se na hledání viníků – snažíme se situaci ve třídě zlepšit, ne ji ještě více vyhrotit.

Pokud máme potvrzeno, že se ve třídě opravdu objevil závažnější vztahový problém, **posílíme čas a prostor na práci s kolektivem, případně si vyžádáme pomoc** od zkušenějších kolegů či externích odborníků. S nimi také konzultujeme náš plán práce se třídou. Vedení školy podpoří třídního učitele, aby nebyl na řešení situace sám a kolegové mu poskytovali součinnost.

Při práci se třídou nám mohou velmi pomoci pořázené **záznamy o dění ve třídě**. Vyčteme z nich jednak mnoho informací o tom, kdo byl u potíží přítomen a v jaké roli, a jednak představují výbornou důkazní pomůcku při případném vyjednávání

s problematickým žákem, rodiči a dalšími osobami. Dále bývá výrazným pomocníkem kvalitně zpracovaný **minimální preventivní program prevence rizikového chování**.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Na podezřelé situace ve třídě je nutné reagovat hned – čím déle se řešení odkládá, tím je složitější.
- Při vztahových problémech ve třídě zvažujeme, zda se na nich nevědomky sami nepodílíme svým postojem a způsobem jednáním s některými žáky (zejména pokud nás svým náročným chováním zatěžují). Je to především situace konfliktu s žákem, kdy dáváme vlastním jednáním dětem informaci, jak vypadá skutečná (a ne ústně prezentovaná) norma řešení takové situace a jak moc vážně myslíme pravidla, která se jim snažíme vštěpovat.
- Vyskytne-li se ve třídě větší problém, je nutné vždy informovat srozumitelně rodiče. Na schůzku je vhodné přijít alespoň ve dvou, prezentovat situaci jako řešitelnou, seznámit rodiče s konkrétním plánem dalšího postupu a citlivější informace probírat individuálně a ne před ostatními – nepřipravené a méně taktně vedené schůzky často končí útoky ohrožených rodičů na učitele!



#### RIZIKA

- Cílenější intervence vyžadují zkušenost v práci s technikami nebo pomoc další osoby – kladou velké nároky na čas a na přípravu.
- Zákonný zástupce žáka, o kterém bychom se v rámci sociometrie potřebovali dozvědět více informací, nedá souhlas s účastí na sociometrickém šetření.
- Při neodborném vyhodnocení sociometrie se někdy zamění oběť situace se zdrojem problémů!
- Sebelepší podrobná sociometrie nevede bez následné promyšlené intervence ke zlepšení situace – naopak může dát žákům signál o bezradnosti či neochotě dospělých situaci skutečně řešit.
- Především na vesnicích, kde se všichni osobně znají, se někdy na dění ve třídě podepisují osobní vztahy rodin mimo prostory školy – pokud se třídou pracuje přizvaný externista, nemusí být schopen pomocí sociometrických technik podobné nuance zjistit.



#### PŘÍKLAD APLIKACE

*Příkladem může být situace, kdy si do školy přišla stěžovat velmi rozzlobená maminka, že je její dcera ve třídě ostrakizována ostatními – nechtějí si s ní sednout v jídelně, vyhýbají se jí. Informace učitelku překvapila, protože dívka patřila ve třídě spíše k vlivným žákyním. Učitelka zavedla při rozhovoru se třemi spolužáky na chodbě o jiných věcech zdánlivě mimochodem řeč na aktuální novinky ve třídě a zmínila, že ji Verča přijde v poslední době*

nějaká zvláštní. Dozvěděla se, že se dívka přestala bavit se svou nejlepší kamarádkou a i jejich maminky se asi před týdnem pohádaly. Nejlepší kamarádka Verča začala dívku ve škole pomlouvat, že je povýšená – a ostatní žáci s tím souhlasili, protože se tak dívka vždycky projevovala. Konflikt mezi žáky vypadal docela vážně.

Učitelka nechala v hodině výtvarné výchovy žáky tvořivě dokreslit obrázek, kde měli umístit spolužáky do různých rolí na lodi, kterou právě přepadli piráti. Jednalo se o skrytou projektivní techniku, ze které bylo možno dobře odečíst vzájemné vnímání rolí žáky ve třídě navzájem (škola měla od rodičů souhlas podobné techniky v průběhu roku preventivně do výuky zařazovat). Následující hodinu si o obrázcích společně povídali a učitelka jim kladla otázky typu: „A kdo by vám ze třídy nejlépe pasoval do role kapitána pirátů? A proč?“. Třída byla dlouhodobě dobře vedená, takže paní učitelce stačilo drobně usměrňovat komentáře žáků, aby byli vedeni přes vnímání silných stránek spolužáků a vzájemně se neshazovali. V rámci těchto komentářů zjistila, že na Verču žáci koukají sice s respektem, ale jsou také rozzlobení panovačností, kterou nedávno prokázala, když chtěla po kamarádce velmi nehezky způsobem půjčit hračku. Na konci dne paní učitelka žákům oznámila, že budou mít další den třídnickou hodinu. Do ní vložila několik aktivit, které se zaměřovaly na sdělování pochvaly mezi žáky navzájem („Vyber si tři kamarády, se kterými bys šel na výlet, a řekni ostatním proč.“). Verču si v každé podobné aktivitě vybralo hned několik dětí a atmosféra ve třídě byla velmi příjemná. Paní učitelka se třídy zeptala, zda někoho něco ve třídě trápí, ale situaci s Verčou nikdo nejmenoval. Po hodině proto nenápadně zavolala Verču a její kamarádku do kabinetu a řekla jim, že ji samotnou velmi trápí, když vidí, jak se spolu nebaví. Zdůraznila, že ji vždy těšilo, jak si vzájemně pomáhají a jsou příkladem pro ostatní v tom, jak vypadá kamarádství. Brzy dovedla dívky k tomu, že si vzájemně odpustily. Spolužáci na novou situaci zareagovali stejně rychle jako předtím a s dívkou se začali zase bavit. V dalších týdnech ještě zařadila do práce se třídou témata osobního vlastnictví s diskuzí, nakolik máme právo druhého nutit nám půjčit věc, kterou půjčit nechceme, téma vylučování z kolektivu a žertovnou dramatizaci podobných sporných situací, kde se s žáky bavili o možných variantách řešení a vhodné komunikaci. Maminku učitelka informovala. Bohužel se ukázalo, že konflikt původně vznikl mezi maminkami dívek a nebyl dořešen. To už bylo ale nad rámec možností paní učitelky, která nicméně ve škole zabránila pohotovou a intenzivní intervencí zhoršení atmosféry mezi žáky a ledacos je přitom ještě naučila.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Opatření funguje jako průběžná prevence a podílejí se na něm pouze zaměstnanci školy.

### STUPEŇ 2, 3

Opatření je součástí intervence při signálech závažnějších vztahových potíží ve třídě. Má jasný časový a obsahový plán. Škola dle situace vyhodnotí, zda přizve externí odborníky, nebo zda je nutné informovat OSPOD v souladu s platnou legislativou.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2009. 289 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-650-6.
2. DUBEC, M. *Třídnické hodiny: metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. 82 s. ISBN 978-80-87145-20-3.
3. HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005. 169 s. ISBN 80-239-5612-4.
4. KOŽNAR, J. *Skupinová dynamika: (teorie a výzkum): [určeno] pro posl. pedagog. fak. Univerzity Karlovy*. Praha: Karolinum, 1992. 219 s. ISBN 80-7066-632-3.
5. ŠOLC, P. *Skupinová dynamika a práce se školní třídou*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. 83 s. ISBN 978-80-7372-792-5.
6. [http://www.socioklima.eu/program/files/monitorovani\\_vztahu.pdf](http://www.socioklima.eu/program/files/monitorovani_vztahu.pdf).
7. [http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika\\_6.pdf](http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_6.pdf).



## 9.1.3 NÁCVIK ŘEŠENÍ KRIZOVÉ SITUACE

Oblast podpory: **PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Rizikové chování žáků (záškoláctví, šikana, zneužívání návykových látek, gambling, poruchy příjmu potravy, vandalismus, krádeže, projevy xenofobie a agrese).
- Žák je (byl) vystaven zvláštní krizové situaci (živelní události, havárie, závažné onemocnění, úraz, úmrtí), v důsledku které je ve špatném psychickém či fyzickém stavu.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Základem efektivního zvládnutí krizových situací je mít připravené strategie, které pomůžou zajistit, aby se krize neprohlubovala a zmenšily se její negativní důsledky. Ve školní praxi to znamená vytvořit plán pro konfliktní situace s označenými rolmi všech zúčastněných a žáky průběžně připravovat na to, že krizové situace a neštěstí se stávají a je možné se na ně (do jisté míry) připravit. Je vhodné do výuky průběžně zařazovat vážná témata týkající se smrti, úrazu, hromadných neštěstí apod. Je třeba o nich hovořit bez příděchu senzace a ujasňovat si postupy, co dělat a co případně všechny zúčastněné čeká.

ČEMU POMÁHÁ

- Zabraňuje prohlubování krize.
- Snižuje negativní dopady krizové situace na žáky.
- Posiluje solidaritu mezi žáky.
- Zmenšuje dobu potřebnou k odvrácení dalšího nebezpečí a ohrožení.
- Pomáhá budovat důvěru ve školu jako bezpečnou instituci.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Škola pravidelně vyhodnocuje možné zdroje rizik v souvislosti se zajišťováním bezpečnosti žáků i personálu školy, a to v běžných i v mimořádných podmínkách. Monitoruje přitom klima ve třídách i ve škole jako takové, docházku žáků, všímá si zabezpečení prostor školy – a to jak vůči vniku cizích osob, tak vůči nežádoucímu chování žáků mimo dohled personálu školy. Prostřednictvím školního (případně vnitřního) řádu srozumitelně informuje o povinnostech žáků, zaměstnanců, zákonných zástupců a dalších osob, pohybujících se v prostorách školy. Průběžně realizuje program prevence rizikového chování. Citlivě zařazuje aktivity zvyšující kompetence žáků čelit vážným životním situacím (poskytnutí první pomoci, zprostředkování pomoci lidem v problémech, zlepšování

situace ve finanční nouzi a v nezaměstnanosti, co si počít v roli oběti či svědka trestného činu apod.) a zajišťuje osvětu ke zvyšování právního povědomí žáků (jaké jednání okolí i jich samotných je v souladu se zákonem a jaké není, povinnosti a práva v konkrétních životních situacích). Žáky informuje o tom, na koho a kde se mohou ve škole obrátit, potřebují-li pomoc.

**Kromě krizového plánu, který je povinnou součástí minimálního preventivního programu, má škola pro případ mimořádných událostí vypracovány další plány a ustanoven krizový tým, včetně jeho vedoucího.**

Hlavními úkoly tohoto týmu pak jsou:

- Zjistit, zda žáci i zaměstnanci školy jsou v bezpečí.
- Zkontrolovat všechny bezpečnostní postupy školy.
- Zkontrolovat přítomnost žáků ve škole.

Škola má k dispozici místnost, ve které se tým může pravidelně scházet a informovat o činnosti týmu žáky, kteří musí vědět, že se mohou v případě potřeby kdykoliv stavit a svěřit se svými problémy.

Je-li to nutné, tým spolupracuje i s policií, popřípadě s dalšími orgány státní správy. Vedoucí týmu je pak mediátorem mezi školou a těmito státními organizacemi.

Žákům ve špatném psychickém stavu je věnována zvláštní péče, nejlépe školního psychologa.

Pokud se ve škole objeví **krizová situace související s projevem agrese žáka** (mimořádně náročné chování, šikana), aplikujeme opatření 3.8 Zvládání náročného chování, příp. 3.3 Intervenční techniky.

Ve školách se poslední dobou setkáváme častěji i s násilím tzv. „**elektronickým**“ v jeho různých podobách. Elektronickému násilí mohou být žáci vystaveni dlouhodobě. Učiteli se zpravidla svěří, až když vyčerpají jiné dostupné prostředky obrany. Akutní krizový stav může u žáka nastat ale i po jednorázovém útoku, třeba při konfrontaci s krajně násilným obsahem online – např. videozáznam brutální poprav, válečných situací či týrání lidí nebo zvířete. V tomto případě je vhodné k řešení přizvat odborníky vzdělané v dané problematice, příp. angažovat Policii ČR.

**Při řešení krize související se zraněním, úmrtím nebo zmizením žáka či učitele:**

- Zajistíme **bezpečí** sobě a druhým.
- Pokud je to nutné, poskytneme **první pomoc** a zavoláme zdravotnickou záchrannou službu.
- Zajistíme „místo události“ pro práci policie; ponecháme vše, jak bylo.
- Sbíráme **informace**; pokud je zraněná či mrtvá osoba odvážena (záchranou či pohřební službou), poznamenáme si kam a získáme **kontakty**, kde bude možné dostat další informace.
- Postaráme se o toho, kdo zraněnou či mrtvou osobu našel (nezůstat sám).

- Uvolníme **prostor pro práci** záchranné služby a policie (potřebují rychle informace, nechtějí být rušeni atp.).
- Zajistíme, aby případně nedošlo k ovlivňování svědků před příjezdem policie (zejména při neštěstích v důsledku násilného jednání).
- Zajistíme pro výslech volné pracovní. Zároveň vězme: **nikdo nemusí vypovídat hned**; policie počká, až učitel či žák budou ve stavu schopném výpovědi.
- Je třeba se postarat o kolektiv třídy, jejímuž žákovi (učiteli) se neštěstí stalo.
- V případě úmrtí mluvíme s žáky o **účasti školy na pohřbu**. Ustavme **pietní místo**, myslíme na (i malé) **rituály**.
- Kontaktujeme možné **externí spolupracovníky** pro nezávislou podporu (právník, sociální pracovník, duchovní, psycholog atp.) a pro sdílení. Mají výhodu odstupů a nedotýkají se jejich osobně rozporuplné reakce, zůstávají klidní; mají zkušenost, mohou zodpovídat otázky; mohou nás podpořit při rozhodnutích, případně doporučit jiná.
- **Podporujeme vzájemnou pomoc**; spolupomáhejme škole nést výjimečnou zátěž a zachovat její všední běh. Zadávejme krátkodobé a dosažitelné **úkoly** i žákům. **Pomáhat pomáhá**.
- **Uznejme emoce** a jejich vyjádření; posilme bezpečí při vyjadřování negativních emocí a podporujme vyjádření pozitivních – radost z běžných věcí je i v této době přirozená a namístě.
- **Mysleme na viníky**. Také jsou zasažení a mají své potřeby.
- V domluvě s rodinou usilujme o **brzký** (např. po týdnu) **návrat do výuky**; vrací se například nezraněný účastník tragické autonehody, sourozenec zesnulého atp. Vždy je třeba se na návrat připravit: jak ze strany toho, kdo se vrací (a jeho rodiny), tak ze strany kolektivu, do něhož přichází zpět. Domlouvejme se s rodinou žáka, jak by měl návrat proběhnout, a vysvětlujme, že „dělat jako by nic“ v podstatě nelze.
- Respektujme rozdílné způsoby vyrovnávání se se situací, ač nemusí odpovídat našim hodnotám.
- Sledujme po celý rok od události individuální projevy žáků a umožňujme jim, aby měli za kým přijít a svěřit se.

#### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Spolupráci všech zúčastněných.
- Rozdělení rolí.
- Zajištění dobré informovanosti všech pracovníků i žáků školy.
- Pečlivé monitorování projevů žáků – často se o pomoc k učiteli obracují až ve chvíli, kdy selhala dostupnější řešení. Jejich psychická krize může být mnohem hlubší, než to na první pohled vypadá.
- Informace podávat opatrně a věcně – riziko vyvolání strachu a paniky.



## RIZIKA

- Podcenění důležitosti zařazovat krizová témata do výuky.
- Chaos, který mimořádné situace zpravidla provází, nejasné rozdělení rolí.
- Neochota k týmové spolupráci.



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Tento příklad je ve zkrácené verzi s laskavým svolením autorů převzatý z Příručky pro školy „Když se stane neštěstí“:*

*Na školním výletě utonula 13letá dívka. Doprovázející učitel a učitelka byli obviněni z nedbalostního trestného činu.*

*Ředitelka se o události dozvěděla z telefonu. Uvědomila si, že teď je třeba postarat se o žáky, rodiče a učitele. Svolat rychlou poradu. Zástupkyně, třídní učitel, výchovná poradkyně. Zástupkyně pojedje na místo události, kde se vyšetřuje: „Podpoř je, i když je to třeba průšvih. Ale jsme v tom s nimi. Žáci už asi zavolali domů, s tím neuděláme nic. Sedněte si s nimi, povídejte, mlčte, držte minutu ticha. Netuším, jestli se cítí také vinni. Asi jo.“ Ředitelka s třídním učitelem půjdou za rodiči; ještě musí událost oznámit zřizovateli. Výchovná poradkyně se bude domlouvat s médii.*

*Rozhovor se zřizovatelem ředitelce ulevil. Věcný postoj a podpora: „Seženeme právní pomoc. A nabízáme pomoc s médii. Můžete je odklonit na nás.“*

*Vzápětí svolává rychlou poradu všech pracovníků školy a na začátku kromě zprávy o události řekne: „To, co se stalo, zasahuje nás všechny. Naše žačka zemřela, naši kolegové jsou vyšetřováni policií. Prosím, ztišme se na minutu a přichystejme se na cestu, na níž bychom se měli umět o sebe vzájemně opřít.“ Pak už další informace o události a postupu, dohoda o zacházení s výukou (výjimečná třídnická hodina, poté držet řád a všímat si, kde je třeba povolit), informování a podpora žáků a rodičů, následná spolupráce s nimi, kontakt s novináři. Jak to bude s pohřbem? „Domluvíme nejdřív s rodiči utonulé podle jejich přání. Řekneme jim ale, že bychom rádi byli jako škola přítomni a že žáci ze třídy asi budou chtít pomáhat.“ Co když si rodiče budou myslet, že jednáme z provinilosti? – „No, hlavně my se držíme toho, že chceme být otevření, spolupracovat a podporovat. Ať se stane, co chce. Právní vina je něco jiného, tu vyšetřuje policie. Chceme být solidární.“ Co bude dál? „Máme na večer domluvenou návštěvu u rodičů zemřelé, zítra se vrací celá parta domů, je to o den dřív. Znamená to dát zprávu všem rodičům a do tří dnů s nimi svolat schůzku. A znamená to podpořit kolegy, kteří u toho byli. A vlastně taky nás všechny. Budeme potřebovat někoho zvenčí, co já vím, dělají to psychologové, duchovní. – Máte někdo kontakty nebo nějaké dobré zkušenosti? – Užší tým se bude teď scházet dvakrát denně. Informace budeme dávat na intranet. Prosím, pište tam také – nápady, dotazy, ať jsme v kontaktu. Budeme denně reagovat. Vážím si toho, že teď předstoupíte před své třídy, budete je informovat a budete s nimi.“*

Černá vlajka, pietní místo, oznámení o neštěstí na nástěnky a na web, tisková zpráva, zatím obecně.

Návštěva u rodičů: „Jdeme vám vyjádřit soustrast. Chceme vás podpořit, jak budeme moci.“

A další dny a týdny, proškolení učitelů v kontaktu s médii, podpora rodičů a obviněných učitelů, vyčerpání, podpora od kolegů i rodičů. Vyhodnocování po šesti týdnech, třech měsících. Školení první pomoci včetně první pomoci psychosociální a duchovní. Roční výročí. Příprava memoriálu. K poslání a vizi školy přibyly na web další hodnoty: solidarita a připravenost.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Toto opatření není děleno do stupňů podpory, aplikuje se dle výše uvedeného postupu přiměřeně věkovým skupinám žáků.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. (eds.). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2010. ISBN 979-80-7308-347-2.
2. VODÁČKOVÁ, D. *Krizová intervence*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0212-7.
3. Řešení krizových situací spojených s internetovou patologií. Dostupné z: <http://www.ncbi.cz/category/6-metodiky-ucebni-materialy?download=47>.
4. <http://www.dh.cz/dokumenty/erd-2011/kdyz-se-stane-nestesti.pdf>.

## 9.1.4 ZAJIŠTĚNÍ KLIMATU PRO BEZPEČNOU KOMUNIKACI MEZI ŽÁKY I UČITELI

Oblast podpory: **PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák se necítí se ve skupině bezpečně.
- Žák má potíže s autoritou učitele.
- Ostýchavý žák má s potížemi ve vyjadřování vlastních potřeb.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Učitel ve velké míře ovlivňuje učení žáka nejen volbou vhodných didaktických prostředků, ale také pomocí utváření motivující a kooperativní atmosféry ve třídě. Opatření spočívá v cílené podpoře takové atmosféry ve třídě a navozování důvěry v kontaktu žáci–učitelé, a to volbou vhodných komunikačních prostředků, zajištěním prostoru pro možnost bezpečného individuálního kontaktu s učitelem a průběžného monitorování dopadu působení pedagogického sboru na klima ve třídě a ve škole. Jedná se o opatření, které bychom v pedagogické práci měli uplatňovat zcela přirozeně. Doprovází je opatření 9.1.10 Tvorba pravidel třídy a hodnocení jejich dodržování.

#### ČEMU POMÁHÁ

- Nastavit kooperativní a bezpečnou atmosféru ve třídě.
- Zvýšit autoritu pedagoga.
- Získat od žáků více informací přes vztah důvěry.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Škola má jasnou představu o tom, jak vystupují učitelé, jaké hodnoty ve vzdělávání prosazují a jakými prostředky. **Průběžně komunikuje s žáky** prostřednictvím různých anket, besed, schůzek apod., **zajímá se o jejich názory** na dění na půdě školy a **umožňuje jim spolupodílet se na důležitých rozhodnutích** (např. formou žákovského parlamentu). Školní (případně třídní) klima průběžně sledujeme a pravidelně vyhodnocujeme potřeby všech účastníků edukačního procesu s cílem zlepšovat prostředí školy. Můžeme k tomu využít existující **evaluační nástroje**. Žáky, rodiče i učitele včas informujeme o důležitých událostech, změnách, plánech. Informace jim předáváme jasně, konkrétně a otevřeně

(se zohledněním věku), stejně tak srozumitelně komunikujeme s rodiči a podporujeme i jejich zapojení do školního dění.

Děti i jejich rodiče by měli mít **možnost vyhledat učitele individuálně** a projednat s ním citlivé záležitosti. K tomu potřebují jasnou informaci, kde, kdy a za jakých podmínek jsou podobné schůzky možné. Též potřebují informaci, na koho, kdy a kde se ve škole obrátit při řešení některých specifických problémů (potřebují vědět, kdo je to výchovný poradce, metodik prevence apod.). Stejně tak potřebují žáci i rodiče vědět, na koho se mají obrátit v případě, kdy se jim něco nelíbí na způsobu práce pedagoga. Výborné je **umožnění zasílání anonymních zpráv vedení školy** – ať už ve formě námětů ke zlepšování prostředí školy, nebo volání o pomoc v tíživých životních situacích.

Obecně se dá říci, že se žáci ve škole cítí bezpečně, pokud jim nabízíme **podporu při zvládnutí subjektivně složitých situací a úkolů** (mnoho žáků považuje ochotu učitele vysvětlit jim složitou látku znovu individuálně za největší vstřícný krok, který pro ně můžeme udělat). **Předvídatelnost a čitelnost** našich reakcí je také velmi důležitá. Žáci se velmi často snaží zjistit, zda míníme vážně svazující pravidla a hodnoty, které slovně prezentujeme, a zda je sami dodržujeme. Pokud vědí, že se na naše slovo mohou spolehnout, dodává to velkou jistotu. Stejně tak náš upřímný zájem o ně. Je důležité žáky naučit, že spolu nemusíme vždy souhlasit, ale to neznamená, že se nerespektujeme. Volíme takové prostředky komunikace, které žáka neznevažují, a snažíme se u nich setrvat i v situaci, kdy nemáme stejný pocit ze strany žáka. Můžeme být jedinou osobou, která dokáže žáka vybavit funkčnějšími komunikačními strategiemi než např. rodiče alkoholici. Pečlivě také zvažujeme, které informace je vhodné žákovi sdělovat před třídou, před rodiči nebo o samotě. Pokud si nejsme jistí vlastním komunikačním stylem, přizveme kolegu na hospitaci, vyzkoušíme videotrénink apod.

V rámci třídnických hodin nebo při jiných příležitostech **motivujeme žáky ke sdílení názorů** na dění ve třídě a komunikaci svých potřeb. Zařazujeme zážitkové aktivity, které žáky vedou **k akceptaci různosti** (např. s využitím metodických materiálů projektu Výuka k různosti jako součást multikulturní výchovy a vzdělávání nebo Modely inkluzivní praxe v základní škole – viz Metodické zdroje). Ve výuce **omezujeme aktivity podporující soutěživost a zařazujeme aktivity založené na spolupráci žáků** – viz opatření 2.4 Kooperativní učení. Žáky také vedeme k tomu, aby se nebáli chybovat, a pokud něco nevědí nebo něčemu nerozumějí, aby se nebáli to říct.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Učitel nemůže některé situace zvládnout sám, bez podpory kolegů. Vedení školy proto zajišťuje, aby se učitelé mohli navzájem vidět (i pokud sídlí ve vzdálených kabinetech), měli čas na konzultace a možnost vyžádat si pomoc a podporu.
- Při jednání s žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí se často dostáváme do situací, kdy se názory či jednání takového žáka dostávají do přímého rozporu s životními postoji a hodnotami našimi. Jako profesionálové si musíme být vědomi, kdy taková situace nastává. Přírozenou reakcí je totiž pocit ohrožení i s potřebou útočit nebo ze

situace odejít. V pedagogické situaci ovšem musíme zvládnout reagovat i proti této přirozenosti.



## RIZIKA

- Proměny ve společnosti, vedoucí ke zvyšování nebezpečnosti jednání některých žáků, a nízká ochrana učitelů při výkonu profese. Učitel, který se sám v bezpečí necítí, přirozeně nemůže ve třídě vytvářet atmosféru bezpečí.
- Neochota k profesionálnímu jednání, zejména při přetížení úkoly.
- Málo času a prostoru pro vzájemné setkávání učitelského sboru ve škole, nízká podpora vzájemné pomoci ze strany vedení.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

.Toto opatření není děleno do stupňů podpory, je aplikováno průběžně během vyučování. Škola v rámci výchovně-vzdělávacího působení na žáky zajišťuje bezpečné klima pro všechny žáky. Aplikací tohoto opatření se každému žákovi připravují podmínky k tomu, aby naplnil své kompetence a vzdělávací cíle.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. DUBEC, M. *Nepřizpůsobivé chování žáků jako výzva pro učitele*. Kapitola ve sborníku ke konferenci ACOR Zkušenost, reflexe, učení v pedagogické teorii a praxi. Brno, 2014. 9 s.
2. DUBEC, M. Konstruktivní komunikace. In: Mrázová L., Skácelová, J. (ed.). *Demokracie versus extremismus, výchova k aktivnímu občanství: metodická část*. Asi-milovaní. Praha, 2013. ISBN 978-80-905551-1-2.
3. DUBEC, M. Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku. In: *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: MUNI, 2013. s. 98–104. ISBN 978-80-210-6296-2.
4. DUBEC, M. *Co dělat s někým, kdo cíleně nabourává program (nejuje jej apod.)?*. Gymnasion, o. p. s. [online]. 2012, č. 2 [cit. 2012-08-03]. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/advice/co-delat-s-nekym-kdo-cilene-nabourava-program-nejuje-jej-apod.>
5. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.



6. KOŽNAR, J. *Skupinová dynamika*. Praha: SSNV, 1986.
7. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0510-5.
8. O'MAHONEY, P. J. *Challenging Behaviour, Information and Guidelines for Boards of Management*. Dublin: National Association of Boards of Management in Special Education, 2003.
9. ROCK, D. Managing with the Brain in Mind. In: *Strategy and bussines*. Booz Company, 2009. Issue 56.
10. <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=lekce-osv>.
11. <http://www.nejsmevsichnistejni.cz/>.
12. [http://mip.viphosting.eu/useruploads/files/publikace\\_jsme\\_rozd%C3%8Dln%C3%8D.pdf](http://mip.viphosting.eu/useruploads/files/publikace_jsme_rozd%C3%8Dln%C3%8D.pdf).

## 9.1.5 PŘÍPRAVA NA PŘÍCHOD A NÁSLEDNÁ ADAPTAČNÍ FÁZE PO PŘÍCHODU ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI DO TŘÍDY

Oblast podpory: **PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku.
- U žáka byly identifikovány speciální vzdělávací potřeby.
- Žák přestupuje na jinou školu nebo do jiné třídy
- Žák vykazuje problémové chování
- Žák trpí pocity osamělosti a vyloučení.
- Žák není dobře začleněn ve třídním kolektivu



### POPIS OPATŘENÍ

Přijetí žáka s odlišným mateřským jazykem (OMJ) do české školy má především vzhledem k jeho odlišné jazykové a kulturní odlišnosti svá specifika. Žáci ani jejich rodiče většinou nemluví dobře česky a nemají zkušenosti s českým vzdělávacím systémem. Je nezbytné tedy školu, učitele i žáky na takovou zkušenost připravit.

Stejně tak vyžaduje přípravu začlenění žáka, který vykazuje náročné chování, prodělal dlouhodobou nemoc, potřebuje zvýšenou dopomoc s učením, nebo který přichází ze školy (nebo třídy) s odlišným vzdělávacím programem.

ČEMU POMÁHÁ

- Pomáhá nastavit kvalitní spolupráci mezi školou, žáky se zvýšenou potřebou podpory a jejich rodinou.
- Zabráňuje neshodám a nedorozuměním.
- Usnadňuje žákům se zvýšenou potřebou podpory, jejich učitelům a spolužákům první dny společného soužití.
- Vytváří kvalitní základ pro úspěšné začlenění těchto žáků do prostředí školy.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

#### 1. Přijetí do školy – přijímací pohovor

Od rodičů zjistíme základní informace o dítěti, o jeho zdraví, osobnosti, dosavadním průběhu jeho vzdělávání, speciálních potřebách ve škole. Ptáme se, jaké má dítě zkušenosti s vrstevníky, co jej motivuje, co jej uklidní při nepohodě, mapujeme možné zdroje rizik a silné stránky dítěte. U dětí se závažnou nemocí a u dětí s náročným chováním

věnujeme zvýšenou pozornost informacím souvisejícím se zajišťováním bezpečnosti (jak poskytnout první pomoc, rozpoznat signály potíží, čemu se vyhýbat, koho přednostně kontaktovat v případě potřeby okamžité pomoci).

Pro zajištění úspěšné domluvy s rodiči dětí s OMJ je zapotřebí k rozhovoru přizvat tlumočníka. Buď si jej rodiče přivedou sami, nebo je možné kontaktovat např. centra na podporu integrace cizinců ([www.integracnicentra.cz](http://www.integracnicentra.cz)). Pokud se nám nepodaří tlumočníka zajistit, můžeme využít informace přeložené do několika jazyků dostupné na webu Inkluzivní škola (blíže uvedeno ve zdrojích) – viz též 3.4.2 Využití tlumočnických služeb.

Od rodičů pak zjistíme, jak se správně vyslovuje jméno dítěte, jak chce být oslovováno, jak dlouho je v ČR, jak se zatím cítí, jaká je jeho znalost češtiny, zda dochází někam na kurz nebo doučování, jakými jazyky mluví, jaké je jeho předchozí vzdělání a studijní výsledky. Zjistíme případné náboženské požadavky.

Domluvíme se na způsobu komunikace mezi rodiči a školou (email, SMS, telefon).

Rodičům předáme následující informace: organizační chod školy, přehled předmětů, povinnosti rodičů vůči škole, informace o mimoškolních aktivitách, kontakty na důležité osoby.

Domluvíme se, do jaké třídy bude žák chodit – zařazujeme výhradně podle věku, maximálně o rok níž (žáky přicházející v pozdějším věku), než odpovídá jeho chronologickému věku.

## 2. Příprava na příchod

Mezi přijímacím pohovorem a nástupem žáka do třídy by měl být odstup několika dnů, během kterých:

- Seznámíme zaměstnance školy s očekávaným příchodem nového žáka a sdělíme jim o něm základní informace.
- Naplánujeme strategii jeho vzdělávání (řešení dopadu odlišných školních vzdělávacích programů a jiných výukových metod na naší a předchozí škole žáka, postup při výuce češtiny u žáků s OMJ, řešení absencí, postup při začleňování žáka do výuky a prostředí školy, plánování seznamovacích aktivit).
- Seznámíme budoucí spolužáky s příchodem nového žáka, s jeho zemí původu či místem, ze kterého se přistěhoval, citlivě prodiskutujeme případné obtíže a pojmenujeme možnosti, jak mu situaci ulehčit. Domluvíme se s nimi na způsobu jeho přivítání a vzájemného představení.
- Stanovíme patrony – spolužáky, kteří budou v prvních dnech žákovi ku pomoci (pomohou mu zorientovat se ve škole, v předmětech, představí ho ostatním učitelům atp.) A domluvíme se, kde bude žák sedět (ideálně blízko učiteli a vedle bystrého, sociálně zdatného žáka).

## 3. Adaptační fáze (první dny a týdny ve škole)

První dny a týdny mohou probíhat u žáků s potřebou zvýšené podpory různě. Je nezbytné přistupovat ke každému z nich individuálně a reagovat na jeho potřeby. Zároveň je třeba si uvědomit, že žáci mohou zažívat emočně velmi vypjaté období – např. se podrobují

vyčerpávající léčbě nebo mohli před nedávnem opustit svou zemi původu, pravděpodobně i část rodiny, své přátele a ocitnout se v jazykově a kulturně odlišném prostředí, ve kterém se zatím neumějí pohybovat.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

Je nezbytné vytvořit pro tyto žáky prostředí, které je bude přijímat i s jejich odlišností a zároveň jim bude ukazovat, jak prostředí, do kterého přišli, funguje. A na to je potřeba dát jim dostatek času a prostoru. V případě potřeby kontaktujeme školské poradenské zařízení se žádostí o metodickou pomoc a event. možnost pracovat podle individuálního vzdělávacího plánu.



### RIZIKA

- Jazyková bariéra mezi žákem s OMJ a zbytkem školy a by mohla vést k tendenci se domluvy vzdát.
- Adaptační proces může trvat poměrně dlouho (i více než rok), může být vyvoláván dojem neochoty žáka spolupracovat.
- Nutná častější komunikace napříč pedagogickým sborem – někdy bývá problém zorganizovat setkávání.



### PŘÍKLAD APLIKACE

*Příkladem dobré praxe je ZŠ, kde do 2. třídy přistoupila dívka z Mongolska. Učitelé nenašli nikoho, kdo by mohl zpočátku žákyni i rodičům (na schůzkách) tlumočit, proto třídní učitel využil internetového překladače, pomocí kterého přeložil krátký výstižný dopis rodičům. Dívce spolu s žáky vytvořil obrázkový slovníček základních pojmů, který si dívka postupně rozšiřovala. Žáci vytvořili visačky, které nalepili na jednotlivé předměty ve třídě. Toto opatření pomohlo žákům (mladšího školního věku) uvědomit si, že dívka nerozumí česky. Dívka měla zpočátku místo hodin českého jazyka hodiny češtiny jako druhého jazyka. V hudební výchově, kde se žáci věnovali poznávání hudebních nástrojů, zařadil učitel také hudební nástroje Mongolska (např. tradiční morin chúr) apod. Učitel do výuky zařazoval drobné hry, které byly založené na neverbální komunikaci (např. „Srovnejte se v tichosti podle velikosti.“), instrukce ke hrám vysvětloval názorně pomocí obrázkových karet a drobnou úvodní scénkou, kterou žáci sehráli.*



### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Učitel ve spolupráci s vedením školy aplikuje metodu dle uvedeného postupu, má-li ve třídě žáky, kteří právě přišli do jeho třídy a kteří potřebují jeho zvýšenou podporu.

### STUPEŇ 2

V případě většího počtu takových žáků ve třídě (tj. více než pět) učitel spolupracuje s dalším pedagogem, který je zodpovědný za úspěšnou adaptaci těchto žáků ve škole. Tento pedagog se orientuje v problematice začleňování a adaptace žáků se zvýšenou potřebou podpory, individuálně konzultuje s žákem a jeho rodiči, konzultuje s ostatními pedagogy žáka a napomáhá cílené spolupráci mezi nimi. Může využít metodickou podporu ŠPZ a tlumočnických služeb.

### STUPEŇ 3

V případě výrazných adaptačních problémů žáka (např. u žáků přestupujících do jiného kolektivu kvůli šikaně). Učitel aplikuje dle uvedeného postupu s výraznější cílenou dopomocí zejména ve fázi adaptace. Doplní intervencemi nad rámec výuky dle potřeb aktuální situace (např. pohovory u školního psychologa, dopomoc učitele s doplněním učiva apod.). Při rozhovorech se žáky s OMJ a jejich rodiči využívá služeb tlumočnicků. Koordinuje spolupráci s externími odborníky.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. IGOA, C. *Inner world of the immigrant child*. New York: Routledge, 1995. ISBN 0805880135.
2. MOREE, D.; VARIANTY (kol.). *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2008.
3. META. *Informace pro rodiče – jazykové verze* [online]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/informace-pro-rodice-jazykove-verze>.
4. META. *Organizace aneb cizinci ve škole* [online]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace>.
5. MOREE, D. *Multikulturní výchova* [online]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/multikulturni-vychova>.

## 9.1.6 OVLIVŇOVÁNÍ POSTOJŮ ŽÁKŮ V PŘIJÍMÁNÍ RŮZNOSTI

Oblast podpory: **PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nezná kulturní kontext prostředí, má odlišný hodnotový systém.
- Žák má snížené sociální a komunikační kompetence.
- Žák má individuální potřeby z kulturních, náboženských a jiných důvodů.
- Žák má potíže s přijímáním autority z různých důvodů (kulturní, náboženské, etnické).



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá v předávání takových informací, postojů a zkušeností žákům, které jsou v souladu se zvyšující se různorodostí ve společnosti, a v přijetí různosti jako něčeho zcela běžného, co je může obohatit a poskytnout jim reálný obraz společnosti.

ČEMU POMÁHÁ

- Nastolení pozitivní atmosféry ve škole, do které přicházejí noví žáci.
- Formovat osobnost žáka a mladého člověka směrem k základním lidským hodnotám a sounáležitosti.
- Vede žáky k zájmu o druhé a učí je vzájemné solidaritě.
- Uvědomění si, že oni sami mohou být v jiném prostředí považováni za někoho odlišného.
- Nejprve porozumět a posléze se zbavit předsudků a strachu z odlišnosti.
- Probuzení zvědavosti a touhy dozvědět se více o druhém člověku, o jiné kultuře apod.
- Vede žáky k zájmu o témata lidských práv.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Učitel je spoluodpovědný i za výchovu a kultivaci hodnotových postojů žáků. Je-li respektovanou autoritou a uplatňuje-li individuální přístup ke každému žákovi, může ve velké míře zasáhnout vlastním pozitivním příkladem i tam, kde rodiče selhávají. To se týká i postoje k „odlišnosti“.

Heterogenita žakovského kolektivu je v současné škole běžnou realitou. Ve školních třídách vedle sebe usedají žáci s různými vzdělávacími potřebami, pocházející z různého prostředí (odlišného sociálně, kulturně apod.). I způsob, jakým se vyrovnávají

s odlišnostmi, se liší. Žáci (včetně žáků s výraznější odlišností) se někdy mohou cítit ohrožení, pokud nejsou na různost připraveni (viz 9.1.5 Příprava na příchod a následná adaptační fáze po příchodu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy).

Je proto třeba nastavit nejen v jedné třídě, ale v celé škole taková pravidla a atmosféru, aby se všichni žáci i učitelé cítili bezpečně (viz 9.1.10 Tvorba pravidel třídy a hodnocení jejich dodržování).

Otevřenost vůči různosti/odlišnosti lze u žáků podpořit mnoha způsoby, v obecnější rovině např. vzděláváním založeným nikoliv na výkonu a soutěžení, které spíše rozděluje, ale na společně sdílených hodnotách. Soutěžit mohou pouze ti, kteří mají rovnocenné startovní pozice, což se ideálně podaří málokdy. **Hodnoty** však můžeme sdílet, dohodnout se na nich, naplňovat je společně. Základní hodnoty, jako např. tolerance, otevřenost, sounáležitost, vzájemný respekt, spolupráce, podpora, zájem o druhého, láska k pravdě, čestnost, upřímnost, přijímání slabších apod., by měly být také školou jasně deklarovány (v komunikaci uvnitř školy i směrem k rodičům a k veřejnosti).

Velmi důležité je žáky od počátku podporovat v tom, aby si uvědomili, že **každý z nás se v něčem od ostatních liší a něco má s ostatními společného**, že je to přirozený jev, který odráží realitu ve společnosti. Pro tyto účely volíme zážitkové aktivity, které pracují s následujícími tématy:

Čím více se dozvím o sobě, o tom, kdo jsem a čím vším mohu být, s čím se potýkám, v čem jsem dobrý, co mě těší nebo z čeho mám strach, tím lépe to budu moci sdílet s ostatními. Zapojujeme aktivity, jejichž hlavním tématem je **identita** – vedou žáka k pozitivnímu přijetí sebe sama i se svými nedostatky, problémy apod.

Čím více se dozvím o druhém, tím méně mě jeho odlišnost naplňuje obavami – **mohu přijmout odlišnost „cizince“ jako svou vlastní** (In: Kristeva, J., Polyfonie). Zařazujeme aktivity, jejichž hlavním tématem je příběh druhého člověka (ideálně přímý kontakt s ním), obecně život lidí kolem nás. Umožňují žákům setkávat se a poznávat nejrůznější jednotlivce i skupiny lidí ve škole i mimo školu.

Čím více se dozvím o společnosti a světě a naučím se jej vnímat v jeho celistvosti, tím více se s ním mohu identifikovat. **Zařazujeme aktivity, které motivují žáky vyhledávat si informace, aktivně se zajímat o celospolečenská témata** nejen v České republice, ale i v zahraničí, které v nich probouzejí touhu učit se cizí jazyky, cestovat a poznávat jiné země a jejich obyvatele.

Tyto aktivity by měly:

- směřovat k uvědomění, co máme všichni společné, co můžeme sdílet;
- být založené na snaze o zlepšení nějakého jevu, vztahů ve škole, stavu věcí kolem nás;

- probouzet zájem o život ve společnosti, ekologická témata, kulturu, historii, různé druhy lidské činnosti, svět práce, lokální i světová témata;
- vést žáky k aktivnímu občanství.

### **Příklady:**

Téma je možné rozvíjet mezipředmětově s žáky na všech stupních škol (s přihlédnutím k jejich věku, individuálním schopnostem i aktuálnímu zájmu) a může mít podobu:

- skupinové práce, besed, tvůrčí činnosti a her přímo v rámci vyučování;
- spolupráce a exkurzí do nejrůznějších organizací, podniků a sociálních zařízení, uprchlíckých táborů, azylových domů, domovů pro seniory apod.;
- mezigeneračních a jiných setkání se zajímavými osobnostmi ve škole (návštěvy pamětníků nebo zástupců nějakých zájmových, profesních, menšinových skupin apod.);
- charitativních projektů (spolupráce s nevládními organizacemi a napojení na potřebné jednotlivce či skupiny lidí, vlastní projekty – festivaly, benefice, adopce na dálku apod.);
- výletů nebo později stáží v zahraničí;
- projekcí dokumentárních filmů s tematikou lidských práv a např. také zakládáním školních filmových klubů;
- zapojení žáků do dobrovolnické činnosti (ideálně přes organizace, které ji v místě realizují);
- organizování výstav, diskuzních panelů apod.;
- mapování terénu a drobných intervencí do veřejného prostoru;
- šíření informací o tématu a žákovských postojích a aktivitách formou letáků, webových stránek, školních novin, školního rozhlasu, TV apod.;
- u malých dětí např. cestou pohádek, příběhů a následné diskuze o nich.

Více informací a praktických návodů zpracovaných do metodik naleznete v doporučené literatuře a zdrojích níže.



### **RIZIKA**

- Přílišná snaha o rychlé výsledky např. při začleňování žáka s hendikepem nebo cizince neustálým upozorňováním na jeho odlišnost. Časté poukazování na kulturní a jiné odlišnosti určitých skupin obyvatelstva může totiž být zkreslující, jelikož potlačuje identitu jednotlivce a napomáhá k rozšiřování kulturních stereotypů.
- Aplikování takových metod, které v sobě obsahují předsudečné prvky – opomíjejí identitu jednotlivce a staví pouze na skupinové identitě, či vnějších znacích. Např. projekty typu „Vietnamský den“ vůbec nic nemusí vypovídat o životě žáka vietnamského původu, který se již v ČR narodil.





## PŘÍKLAD APLIKACE

Paní učitelka (ČJ, občanská výchova) na ZŠ v malém městě pracuje v 6. třídě, která je velmi homogenní. Do výuky přesto zařazuje prvky interkulturní výchovy (např. na jaře pracovala s portálem Czechkid.cz, na kterém žáci zpracovávali různé úkoly, např. hledali odpověď na otázku, zda jednotliví hrdinové budou slavit Velikonoce či jaké jiné svátky budou v těchto měsících slavit). Do výuky zařazuje hry na sebepoznání a diskuze. V literatuře např. s žáky četli knihu *Hanin kufřík* (Karen Levin), která byla zároveň východiskem pro podnětné diskuse. Pokud by se do takové třídy přistěhoval žák s jiným kulturním zázemím, pravděpodobně by byli žáci dobře připraveni na jeho přijetí a učitel by výuku dále přizpůsobil aktuální situaci.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření pozitivně působí na vzdělávací výsledky všech žáků, zejména však žáků se SVP. Protože opatření je vhodné ve výuce realizovat průběžně, není děleno do stupňů.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. BURYÁNEK, J. (ed.). *Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísní, o. p. s., 2002. (+ Interkulturní vzdělávání II., 2005) – *Obecný úvod k interkulturnímu vzdělávání, publikace obsahuje i lekce připravené přímo pro práci se stereotypy a předsudky žáků*. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=73>.
2. MOREE, D.; VARIANTY. *Než začneme s multikulturní výchovou (od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu)*. Praha: Člověk v tísní, o. p. s., 2008. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=63>.
3. MORVAYOVÁ, P.; MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež*. Praha: Varianty, Člověk v tísní, 2009. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=76>.
4. VARIANTY a kol. *10krát s MKV – Metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu*. Praha: Člověk v tísní, o. p. s., 2010. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=79>.
5. KŘÍŽ, P. *Kdo jsem, jaký jsem (aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí)*. Kladno: AISIS, 2005. 132 s.

6. Více praktických informací rovněž na webu projektu *Mají na to* (Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ) autorského týmu speciálních pedagogů, romistů a pracovníků Programů sociální integrace a programu Varianty organizace Člověk v tísni.
7. <http://www.majinato.cz/13-protipredsudkove-aktivity.php>.
8. META. *Informace pro rodiče – jazykové verze* [online]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/informace-pro-rodice-jazykove-verze>
9. META. *Organizace aneb cizinci ve škole* [online]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace>.
10. JEŘÁBKOVÁ, S.; SRBOVÁ, K. *Poznáváme svou osobnost: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Sebepoznání a sebepojetí: lekce 2.1*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-808-7145-067. Dostupné z: [http://www.odyssea.cz/soubory/c\\_lekce/2\\_1.pdf](http://www.odyssea.cz/soubory/c_lekce/2_1.pdf).
11. [www.czechkid.cz](http://www.czechkid.cz),  
[www.nasinebocizi.cz](http://www.nasinebocizi.cz),  
[stereotypek.mkc.cz](http://stereotypek.mkc.cz),  
[www.protipredsudkum.upol.cz](http://www.protipredsudkum.upol.cz),  
[www.facing.org](http://www.facing.org).
12. Další informace o práci s třídním kolektivem obecně naleznete v metodické příručce *Práce s třídním kolektivem Centra podpory inkluzivního vzdělávání (CPIV)*: <http://www.cpiiv.cz/images/stories/CPIV/Realizacni-tym/metodika%206.pdf>.
13. Více o tématu hodnotového vzdělávání a práci Sr. Cyril Mooney naleznete na webu: <http://sit-beside-me.org/>.

#### **Odborná literatura:**

1. KRISTEVA, J. *Polyfonie: významy, pohlaví, světy*. Břeclav: Malovaný kraj, 2008. ISBN 978-809-0375-932.
2. PETRUSEK, M. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006. 459 s. ISBN 978-808-6429-632.

## 9.1.7 ROZVOJ DOVEDNOSTÍ A KOMPETENCÍ ZPROSTŘEDKOVANÝCH JEDINCEM S ODLIŠNOSTÍ

Oblast podpory: **PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žáci ve třídě mají obtíže v komunikaci se spolužáky, kteří se z různých důvodů odlišují od většiny.
- Žák nezná kulturní kontext prostředí, má odlišný hodnotový systém.
- Žák má nedostatečné sociální a komunikační kompetence.
- Žák má individuální potřeby z kulturních, náboženských a jiných důvodů.
- Žák má potíže s přijímáním autority z různých důvodů (kulturní, náboženské, etnické).
- Žák má neobvyklé zájmy.
- Žák se odlišuje fyzickým vzhledem nebo mentálními schopnostmi.
- Žák má specifický povahový rys.



### POPIS OPATŘENÍ

Opatření učí žáky vnímat odlišnost druhého jako prvek, který skupinu přirozeným způsobem obohacuje a do zdravé společnosti patří.

ČEMU POMÁHÁ

- Vzájemnému porozumění a odstranění bariér a předsudků uvnitř třídního kolektivu.
- Probuzení zvědavosti a touhy dozvědět se více o druhém člověku, o jiné kultuře, jiném pohledu na svět, jiných potřebách druhého apod.
- Zvyšování sebedůvěry jedince s odlišností na základě přijetí od druhých.
- Odbourání strachu z neznámého na základě přímé zkušenosti a dostatku informací.
- Nalezení společných témat a sdílení zážitků, pochopení různých forem komunikace.
- Budování přátelských vztahů v heterogenním kolektivu.
- Nastolení pozitivní atmosféry ve škole.
- Formování osobnosti dítěte a mladého člověka směrem k pozitivním lidským hodnotám a sounáležitosti.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Škola a učitel poskytují jedinci s výraznější odlišností co nejlepší podmínky k **začlenění** do kolektivu svých vrstevníků, aby se mohl v co nejvyšší míře účastnit školního dění, výuky, nalézt si kamarády a ostatní žáky naučit vnímat odlišnost jako přirozenou součást rozmanité společnosti.

Stavíme výchovu a vzdělávání na hodnotách, jako je tolerance, otevřenost, sounáležitost, vzájemný respekt, spolupráce, čestnost, upřímnost, přijímání slabších apod., a na tom, co máme jako lidé společného, tj. z čeho se radujeme, nebo naopak z čeho máme obavy. Stíráme „odlišnost“ pomocí společných zážitků a kultivací všímavého postoje k sobě samému, k druhému člověku i ke světu.

Žák s výraznější odlišností vnáší do edukace mnoho na první dojem možná rušivých, ale zároveň velmi **podnětných impulzů**, se kterými pracujeme. **Monitorujeme, jakým způsobem se odlišnost žáka projevuje na vztazích ve třídě, zařazujeme** vhodné skupinové aktivity a pracujeme se skupinovou dynamikou (viz 9.1.1 Podpora žáků při formování žákovské skupiny, 9.1.2 Podpora kladných vztahů mezi žáky a 9.1.4 Zajištění klimatu pro bezpečnou komunikaci mezi žáky i učiteli).

Velmi důležité jsou také rozhovory s žáky i jejich rodiči (viz 3.1 Spolupráce rodiny a školy). V některých obtížnějších případech bývá dobré přizvat školního psychologa či jiného člena školního poradenského pracoviště nebo se obrátit na externí poskytovatele služeb (viz 8.4 Spolupráce s externími poskytovateli služeb).

Představíme žákům několik důležitých principů a vedeme je k jejich přijetí:

**„Čemu rozumím, o čem mám informace, toho se nebojím.“**

- Dáme každému žákovi patřičnou **podporu** a bude-li chtít, pak i prostor, aby ostatním o sobě sdělil to, co považuje za důležité.
- Poskytneme žákům **co nejvíce kvalitních výukových materiálů a informací** o společnosti v její různorodosti – např. o menšinách žijících v ČR, výjimečných lidech se zdravotním hendikepem, o cizincích žijících na území ČR, o migrantech a důvodech odchodu z jejich vlasti apod.
- U menších dětí využíváme příběhy, pohádky, které podávají informace věku přiměřeným způsobem.

**„Kdybych tu nebyl, chyběl bych jim.“**

- Každý může být druhým lidem nějak užitečný, pro druhé něčím zajímavý, každý může do skupiny vnést něco svého, specifického, originálního (viz příklady dobré praxe níže).
- **Individuálním přístupem** k jednotlivým žákům (na základě rozhovorů o jejich zájmech či přáních, pomocí her a doplňkových aktivit nebo i spoluprací s jejich rodinou apod.) pomůžeme odhalit jejich silné i slabé stránky, jejich roli v kolektivu a napomůžeme jim k tomu, aby **mezi svými vrstevníky zakusili úspěch**.

**„Tady jsem v bezpečí.“**

- Navodíme ve třídě **atmosféru bezpečí a vzájemné důvěry**, ale **na základě společně dohodnutých pravidel skupiny** z hlediska chování a komunikace. Např. „*Chovej se k druhému tak, jak bys chtěl, aby se ostatní chovali k tobě.*“ „*Každý má právo říci svůj názor, ale měl by dát pozor, aby tím neublížil někomu druhému.*“ „*Mám právo říci stop, pokud mi je nějaké téma nebo aktivita nepříjemná a nechci se jí účastnit*“ apod. Viz

9.1.10 Tvorba pravidel třídy a hodnocení jejich dodržování a 9.1.6 Ovlivňování postojů žáků v přijímání různosti.



## RIZIKA

- Budou použity metody, které v sobě obsahují předsudečné prvky, např. staví pouze na skupinové identitě či vnějších znacích a opomíjejí identitu jednotlivce.
- Co učitel může považovat za odlišnost, nemusí být odlišností pro žáky a naopak. Pocit odlišnosti, vyloučení nebo výjimečnosti je totiž subjektivní a závislý na aktuální životní situaci jednotlivce, např. i žáci zažívající doma rodinný rozvrat nebo kteří se vracejí do kolektivu po dlouhé nemoci či nově přichodzí žák se mohou cítit jiní, odstrčení apod.
- Nerozpoznání dobrovolné odlišnosti žáka (např. stylem chování, oblékání apod.), který se cíleně staví na okraj a nevhodné přístupy ze strany učitele k tomuto jevu.



## PŘÍKLAD APLIKACE

*Příkladem toho, jak žák může svoji odlišnost a hendikep obrátit ve svůj prospěch je, když ukáže ostatním, že v něčem vyniká. A i když by jinak odstrčený člen třídního kolektivu nakonec nepřesvědčil všechny o svých kvalitách, alespoň překonal strach z odmítnutí a získal respekt těch, kteří jeho odvalu nakonec ocenili. Spolužáci čtrnáctiletého Evžena z dokumentárního snímku „Dancing with Style“ (Xander de Boer, Nizozemsko, 2012, 17 min., <http://www.jedensvet.cz/2014/filmy-a-z/25515-tanecnik-evzen>) nejsou zrovna fanoušci klasického tance a Evžen byl vždy pro tento neobvyklý koníček terčem posměchu. Jednou se ale odvážil a společně se svojí taneční partnerkou spolužákům ukázal, co umí.*

*I chlapec s Downovým syndromem může v běžné třídě najít své místo, a to, že jeho intelektové schopnosti jsou na nižší úrovni a potřebuje spoustu pomoci a trpělivosti od svých učitelů i spolužáků, ho ještě nemusí vyřadit na okraj třídního kolektivu. Ve škole Berg Fidel v německém Münsteru Jakoba jeho spolužáci berou jako někoho, komu můžou věřit, kdo je umí rozesmát nebo utěšit. Viz dokumentární snímek „Berg Fidel / Všichni spolu“ (Hella Wender, Německo, 2011, 88 min., [http://www.bergfidel.wfilm.de/berg\\_fidel/Start.html](http://www.bergfidel.wfilm.de/berg_fidel/Start.html)).*

Oba snímky lze zapůjčit prostřednictvím programu **Promítej i ty** v rámci Filmového festivalu Jeden svět <http://www.jedensvet.cz/pit/>.



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření není rozdělené do stupňů, jeho hlavní význam spočívá v prevenci a dlouhodobém působení.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. BURYÁNEK, J. (ed.). *Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2002. (+ Interkulturní vzdělávání II., 2005) – Obecný úvod k interkulturnímu vzdělávání, publikace obsahuje i lekce připravené přímo pro práci se stereotypy a předsudky žáků. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=73>
2. MORVAYOVÁ, P.; MOREE, D. *Než začneme s multikulturní výchovou (od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu)*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2008. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=63>
3. MORVAYOVÁ, P.; MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež*. Praha: Varianty, Člověk v tísni, 2009.
4. VARIANTY a kol. *10krát s MKV – Metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2010. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=79>.
5. KŘÍŽ, P. *Kdo jsem, jaký jsem (aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí)*. Kladno: AISIS, 2005.
6. Více praktických informací rovněž na webu projektu *Mají na to* (Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ) autorského týmu speciálních pedagogů, romistů a pracovníků Programů sociální integrace a programu Varianty organizace Člověk v tísni. <http://www.majinato.cz/13-protipredsudkove-aktivity.php>.
7. META. *Informace pro rodiče – jazykové verze* [online]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/informace-pro-rodice-jazykove-verze>.
8. META. *Organizace aneb cizinci ve škole* [online]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace>.
9. [www.czechkid.cz](http://www.czechkid.cz).
10. [www.nasinebocizi.cz](http://www.nasinebocizi.cz).
11. [stereotypek.mkc.cz](http://stereotypek.mkc.cz).
12. [www.protipredsudkum.upol.cz](http://www.protipredsudkum.upol.cz).
13. [www.facing.org](http://www.facing.org).
14. Další informace o práci s třídním kolektivem obecně naleznete v metodické příručce *Práce s třídním kolektivem* Centra podpory inkluzivního vzdělávání (CPIV): <http://www.cpiiv.cz/images/stories/CPIV/Realizacni-tym/metodika%206.pdf>.

## 9.1.8 VYUŽITÍ „PEER“ EFEKTU (POSÍLENÍ VAZEB NAPŘÍČ ROČNÍKY A STUPNI VZDĚLÁVÁNÍ)

Oblast podpory: **PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Mezi žáky se objevuje šikana (žák je agresor nebo oběť).
- Žák zneužívá návykové látky.
- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku.
- Žák není dobře začleněný ve třídním kolektivu.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Cílem peer programu je vytvořit síť podpory a pomoci ohroženým žákům. Peer program využívá aktivního zapojení studentů ve formálním nebo neformálním působení na žáky. Odborně proškolený vrstevník (peer) nebo skupina vrstevníků fungují jako dobrovolní poradci mladších žáků (a to individuálně nebo ve formě skupiny „peer aktivistů“, kteří pracují s celou třídou/skupinou).

ČEMU POMÁHÁ

- Posílení vazeb ve třídě i mezi ročníky.
- Důvěrné školní klima se zdravou komunikací a schopností řešit problémy.
- Prevence sociálně patologických jevů.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Peer program (vrstevnický program) je systém primární prevence. Jde o plánovaný a dlouhodobý program. Proškolení peer aktivisté ovlivňují své vrstevníky a mladší spolužáky. Podstatný je přenos informací a zkušeností na horizontální sociální úrovni (kamarád, spolužák, vrstevník).

Peer efekt (vrstevnický dopad) využívá přenosu zkušeností mezi vrstevníky v méně formálním prostředí – např. ve školním parlamentu (viz 11.1.8 Koordinátor žákovského parlamentu).

Vrstevnickou podporu lze na škole využít nejen v rámci dlouhodobější prevence, ale také např. při přípravě žáků na přestup na vyšší stupeň vzdělávání (patroni pro prvňáčky nebo nové studenty na SŠ), v rámci doučování žáků ze sociálně znevýhodněných rodin apod.

## I. Výběr peer aktivistů, jejich proškolení

Jako peer aktivisti se vybírají žáci posledních ročníků, s důrazem na výběr žáků s rozvinutými sociálními kompetencemi a s přirozenou autoritou mezi žáky. Výběr provádí školní psycholog, výchovný poradce, školní metodik prevence nebo jiný pedagog, který se stane koordinátorem peer programu.

Koordinátor vybere témata, ve kterých aktivisty proškolí (např. návykové látky, odmítnutí ve skupině vrstevníků, zdravý životní styl – stravovací problémy, trávení volného času, sekty) aktivními metodami, které budou aktivisté ve výuce později sami používat (viz Bakalář: *Hry pro osobní rozvoj*; Dvořák: *Příručka aktivisty peer programu*). Cílem je předat odborné informace o tématech, ale též osobnostní rozvoj aktivistů.

## II. Práce ve školách

Peer aktivisté působí v nižších ročnících své školy pod vedením peer koordinátora. Působení má formu strukturovaných hodin na určité téma. Kromě toho jsou žáci povzbuzeni k neformálním setkáním s aktivisty, k jejich kontaktování.

Na závěr bloku lekcí jsou žákům rozdány dotazníky, které program hodnotí.

Aktivisté se setkávají s koordinátorem k sebehodnocení své práce a supervizi.

## III. Setkávání aktivistů, supervize

Aktivisté se průběžně setkávají s koordinátorem, dále se vzdělávají, pracují na svých prezentačních schopnostech a dále se rozvíjejí. (V některých městech lze využít oblastního metodika – např. v pedagogicko-psychologické poradně, v centru prevence apod.)

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Vybrat jako peer aktivisty studenty s dobrým sociálním statusem, přirozené vůdce, mezi studenty přirozené autority.
- Systematické vedení a supervize peer aktivistů.
- Doplnit peer program dalšími programy primární prevence.
- Postoje a návyky se mění pomalu, je třeba dlouhodobého působení.
- Doplnit peer program dalšími programy primární prevence.



### RIZIKA

- Nesmí dojít k přenesení plné zodpovědnosti na peer aktivistu (je třeba téma podpořit a doplnit dalšími programy).
- Peer aktivisti jsou dospívající se svými problémy a výkyvy nálad.
- Při probírání některých témat (sexuální výchova) je vyžadován písemný souhlas rodičů.
- Nevhodně zvolený peer aktivista (např. žák, který před učiteli maskuje občasné experimentování s marihuanou a má působit v primární protidrogové prevenci).





## PŘÍKLAD APLIKACE

Špatným příkladem je střední škola, která zavedla peer program. S myšlenkou přišli sami žáci, zejména Sofie – citlivá žákyně, která po maturitě chtěla pokračovat ve studiu humanitních věd. Dívka sama kontaktovala výchovného poradce, který vybral další studenty.

Na úvodním setkání se studenti shodli, že se ve škole někteří spolužáci nechovají dobře, že je přítomná šikana, mladší žáci nechtějí trávit čas na školním hřišti, protože mají strach z několika part starších spolužáků. Poradce pobídl studenty, aby do příští schůzky navrhli, jak s tématem ve třídách pracovat.

Sofie se spolužákům nabídla, že vše zpracuje a připraví sama. Na setkání učitel její práci pochválil, zejména proto, že chtěl ocenit její iniciativu, a studenti se rozhodli přednést téma šikany mladším spolužákům.

V hodině vystoupila Sofie se svou prezentací, která byla odborně zpracovaná, ale příliš formální a nezážitková. Mladší studenti navíc vycítili, že dívka je plachá, nervózní a celá hodina se nezdařila. Učitel společenských věd, do jehož hodiny peer aktivisté přišli, nemohl Sofii příliš pomoci, protože věděl pouze o domluvené hodině a programu, nikoli o tématu, kterému se budou věnovat. Sám vnímal šikanu na škole jako citlivé téma, na jehož rozbor se studenty se ovšem nepřipravil.

*Jak jinak:*

- Vybrat žáky, kteří jsou sociálně zdatní, kteří jsou pro spolužáky přirozenou autoritou.
- Pracovat interaktivními metodami – např. dramatická výchova, osobnostní výchova (dále viz Metodické zdroje, odkazy, odborná literatura). Pokud nefunguje peer program jako prevence, můžeme ho podpořit dalšími programy (např. zapojit sociometrické metody – viz 9.9.1 Podpora žáků při formování žákovské skupiny).
- Umožnit diskusi s peer aktivisty, zprostředkovat jejich zkušenost a sociální dovednosti.
- Seznámit všechny pedagogy s peer aktivisty a jejich aktivitami, další učitelé se mohou tématu věnovat ve svých předmětech (např. natáčet reklamu proti kouření, mluvit o vůdcích a šikanovaných v dějinách apod.).



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření není rozdělené do stupňů, jeho hlavní význam spočívá v prevenci a dlouhodobém působení.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. *Rizika studentských programů*. Dostupné z: [www.oazlin.cz/poradenstvi/3\\_2\\_82.doc](http://www.oazlin.cz/poradenstvi/3_2_82.doc).
2. *Peer program ZŠ, SŠ. PPP Plzeň*. Dostupné z: <http://www.kapezet.cz/index.php?object=General&articleId=45&leveMenu=0>.
3. DVOŘÁK, P. *Příručka aktivisty Peer programu*. Dostupné z: [http://www.epame.cz/epame25/images/stories/svetVedy/Prirucka\\_aktivisty\\_peer\\_programu.pdf](http://www.epame.cz/epame25/images/stories/svetVedy/Prirucka_aktivisty_peer_programu.pdf) (tip: obsahuje praktické hry).
4. BAKALÁŘ, E. *Hry pro osobní rozvoj*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN: 9788025126370.
5. K využití např. desková hra zaměřená na primární prevenci *Cesta Labyrintem města*. Dostupné z: <http://www.cesta-mestem.org/>.
6. <http://www.os-semiramis.cz/>.
7. Inspirace programů primární prevence a témat pro peer programy.
8. <http://www.prevence-praha.cz/>.

## 9.1.9 SYSTEMATICKÁ PODPORA OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍHO ROZVOJE ŽÁKŮ

Oblast podpory: **PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák má nedostatečné sociální a komunikační kompetence.
- Žák má sníženou úroveň adaptability.
- Žák má problémy s navazováním vztahů se spolužáky.
- Žák projevuje zvýšenou emoční reaktivitu.
- Žák nerozumí (částečně nebo úplně) vyučovacím jazyku.
- Žák není dobře začleněn ve třídním kolektivu
- Žák projevuje autostereotypy pocházející ze sociální skupiny.



### POPIS OPATŘENÍ

Dynamika sociální skupiny je pohyb systémů vztahů ve skupině, který se děje především prostřednictvím chování/jednání/komunikace členů skupiny.

Pokud ji chceme edukačně využívat a ovlivňovat směrem k vyšší kvalitě (chování apod.), pak by mělo jít o systematický rozvoj osobnostních (personálních) a sociálních (interakčních) dovedností, jejichž svorníkem jsou dovednosti označitelné jako morální (ty se však projevují prostřednictvím způsobu užívání předchozích dovedností).

ČEMU POMÁHÁ

- Zdravé klima ve třídě bezpečné pro učení.
- Vzájemná komunikace, budování vzájemných vztahů.
- Spolupráci i efektivnímu jednání v situaci soutěže, konkurence apod.
- Prospívá osobní spokojenosti jedince (well-being).
- Kvalitě jeho vztahů s druhými a schopnosti řešit problémy, které v interakci vznikají nebo vyžadují řešení formou interakce.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

Edukační působení v oblasti životních dovedností lze aplikovat několika cestami.

První je cesta samostatných časových bloků věnovaných učení (se) životním dovednostem (např. osobnostní a sociální výchova jako předmět; její aplikace v třídnických hodinách; v kroužcích; na školách v přírodě nebo v adaptačních kurzech, ale třeba i v k tomu vyčleněných, např. „desetiminutovkách“ ve výuce jiných předmětů). Učivem jsou žáci sami. Dynamika je tu záměrně navozována, ale lze samozřejmě využívat i přirozeně vzniklých

vztahů ve třídě, věnovat jim pozornost a spolu se žáky je ovlivňovat apod. Skupinová realita tedy může rovněž být učivem.

Druhá cesta spočívá v integraci výuky sociálních dovedností s výukou předmětů. Jde tu o možnou shodu témat (např. témata sociální komunikace v českém jazyce a v osobnostní a sociální výchově) nebo o využití metod a forem výuky předmětu, které mohou současně rozvíjet sociální dovednosti (např. kooperativní vyučování; simulační hry apod.).

V obou případech hraje důležitou roli jasné zacílení k určité konkrétní sociální dovednosti. A dále pak následná reflexe zkušenosti žáka/ů nabyté v aktivitě v samostatné formě nebo reflexe uplatnění trénované dovednosti při využití např. interakčních metod v integrované výuce.

Obě formy doporučují i zmiňované RVP.

Možná je i forma „edukační intervence“ v přirozené situaci (v hodině i mimo ni) vyplývající z přirozené dynamiky skupiny, kdy se sociální dovednosti samovolně tematizují. Např. v situacích sporu mezi žáky (či i žáků s učitelem), v situacích manipulace, nebo naopak v situacích komunikačně efektivních apod. Edukace nastane následnou reflexí, kterou vyučující s žáky otevře nad tím, co se právě odehrálo.

Další formou (do jisté míry odvozenou z předchozí) je pak práce žáků ve školních aktivech nebo (časté) zapojování všech žáků třídy do řešení různých problémů jak školy (brigády pro město apod.), tak třídy (vánoční akce; výlet; akce pro rodiče apod.). Ta opět počítá s přirozenou dynamikou skupiny. I tady je však třeba reflektovat se žáky průběh jednání na tato témata i chování při jejich organizaci a z této reflexe pak vyvozovat trénink potřebných dovedností pro společnou práci.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Reflexe zkušenosti žáka/ů nabyté v aktivitě.
- Reflexe uplatnění trénované dovednosti při využití např. interakčních metod v integrované výuce.



### RIZIKA

- Žáci mají dojem, že v lekcích osobnostně-sociálního rozvoje se ničemu neučí.
- Žáci odmítají téma.
- Žáci i učitelé odmítají aktivní učení (se) sociálním dovednostem (odmítají metody).
- Nízká odborná vybavenost učitelů.



### PŘÍKLAD APLIKACE

*Vyučující zjišťuje při práci se třídou, že žáci si věnují ve skupinové komunikaci navzájem malou pozornost. Rozhodne se uplatnit v třídnických hodinách sérii cvičení vedoucích ke zvýšení citlivosti vůči interakčnímu chování partnerů. Jako první cvičení v nejbližší hodině využije*

techniku se špejlemi. Jejím cílem je prohlubovat (i fyzický) cit pro partnerovo chování. Žáci jdou do volného prostoru třídy a rozdělí se do dvojic tak, aby byli přibližně podobné výšky. Každá dvojice pak obdrží špejli. Vyučující mezitím vytvoří v prostoru překážky ze židlí (některé je nutno „přelézt“). Instruuje pak žáky, aby si ve dvojici vložili špejli mezi ramena tak, aby mezi nimi vytvářela jakýsi můstek. A aniž by se jí dotýkali rukama, aby se dali do pohybu po třídě a překonávali překážky. Celá činnost má navíc probíhat zcela beze slov – mlčky. Špejle se přitom nesmí zlomit, ale nesmí ani spadnout. Pokud se něco takového stane, dvojice dostane novou nebo může špejli znovu vložit. Cca po pěti minutách pohybu po třídě učitel činnost zastaví. Instruuje pak žáky, aby si asi dvě tři minuty ve dvojici sdělili, v čem podle jejich názoru tkvěl „úspěch“, či „neúspěch“ páru (a samozřejmě mohou mluvit i o čemkoliv dalším). Následuje společná reflexe třídy, kterou vyučující zaměřuje jednak právě na otázku příčin úspěchu (špejle vydržela mezi rameny), jednak příčin toho, proč padala či praskla. Klade i otázku, co se tu každý dovedl sám o sobě a nakolik tu hrálo roli nerespektování vzájemné odlišnosti žáků. Následuje ještě reflexe toho, jak zvýšit úspěch, a cvičení se může opakovat. (V dalších lekcích proběhnou další cvičení zaměřená na skupinovou/partnerskou citlivost a jejich reflexe – učení tedy bude probíhat delší dobu; to je u dovedností koneckonců přirozené.)



### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



### VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření pozitivně působí na vzdělávací výsledky všech žáků, zejména však žáků se SVP. Protože opatření je vhodné ve výuce realizovat průběžně, není děleno do stupňů.



### METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005.
2. KŘÍŽ, P. *Kdo jsem, jaký jsem (aktivitty pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí)*. Kladno: AISIS, 2005.
3. KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spolupráci spoluprací*. 2. vyd. Kladno: AISIS, 2009.
4. VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada Publishing, 2013.
5. VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006. Online verze (2012): [http://www.aisis.cz/archiv/publikace/osv\\_a\\_jeji\\_cesty\\_k\\_zakovi.pdf](http://www.aisis.cz/archiv/publikace/osv_a_jeji_cesty_k_zakovi.pdf).
6. VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat*. 2. vyd. Kladno: AISIS, 2010.

## 9.1.10 TVORBA PRAVIDEL TŘÍDY A HODNOCENÍ JEJICH DODRŽOVÁNÍ

Oblast podpory: **PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM**

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se projevuje nevhodné nebo rizikové chování (např. agrese, autoagrese).
- Žák nemá zkušenosti s pravidly společenského soužití tak, jak jsou nastavena ve škole.



### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Opatření spočívá ve **stanovení jasných, konkrétních a srozumitelných hranic v chování žáků**. Pravidla fungování v kolektivu třídy je třeba nastavit předem. Všichni žáci ve třídě musejí vědět, které chování je ještě přijatelné a které už nikoliv. Zároveň učitel reaguje na nové situace, vůči kterým se svým postojem jasně vymezuje.

ČEMU POMÁHÁ

- Prevenci nevhodných forem chování žáků.
- Identifikaci konkrétního nepřijatelného chování např. v konfliktních situacích.
- Využívání principu „přirozených následků nepřijatelného jednání žáka“ vede žáky k většímu uvědomění a zodpovědnosti za vlastní chování.



### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

#### Tvorba pravidel

Pravidla třídy (konkrétní název si žáci mohou navrhnout sami) je nejlepší vytvořit společně s žáky na začátku školního roku, přičemž je možné přidávat další body (nebo naopak ubírat) v průběhu roku v reakci na aktuální situaci. **Zcela zásadní je aktivní tvorba těchto pravidel žáky za spolupráce učitele.** Pravidla vycházejí ze školního řádu a zvyklostí školy, žáci je však musejí vnímat jako něco, na čem se společně dohodli. Při jejich přípravě by učitel měl žáky vhodným způsobem vést k tomu, aby se zamýšleli nad tím, co je třeba udělat pro to, aby se všichni ve třídě cítili dobře.

Pravidla by neměla být příliš rozsáhlá (ideálně 6, u starších žáků max. 10 bodů). Pravidla žáci napíší na velký papír nebo jinou velkou plochu a umístí je na dobře viditelném místě. Vhodné je i vytvoření menších kopií, které budou mít žáci u sebe.

Po sestavení pravidel je vhodné zařadit aktivity na jejich fixaci. Učitel může žákům prezentovat konkrétní situace a žáci určují, zda se jednalo o porušení pravidel, a pokud

ano, tak kterého. Žáci sami mohou být vyzváni, aby uváděli příklady situací či projevů chování, při kterých jsou porušována konkrétní pravidla.

Také v případech, kdy se chování některého žáka již blíží porušení stanoveného pravidla, je vhodné žáka na danou skutečnost upozornit a požádat ho, aby vyhledal příslušné pravidlo, které by svým chováním mohl porušit. Hledáme s žáky způsoby, jakými mohou své potřeby s pravidly sladit (jak se ve stejné situaci zachovat jinak, abych pravidlo neporušil a přesto byl spokojen).

Nezbytné je, aby učitel sám pravidla dodržoval.

V návaznosti na vytvoření systému pravidel je také třeba **předem stanovit sankce za jejich porušení**. Velmi důležité je vést žáky k tomu, aby si od začátku uvědomovali, že **trestáme vždy překročení pravidel**. Při hodnocení konfliktu tedy není hlavním kritériem to, kdo jej inicioval, ale to, jak se kdo v konfliktu zachoval. Je samozřejmě důležité řešit i to, jak ke konfliktu došlo a co bylo jeho spouštěcím mechanismem, **potrestán je však vždy ten, kdo porušil pravidla**. Toto jednoduché pravidlo učiteli pomůže v tom, že žáci budou jeho počínání vnímat spravedlivě.

### Evaluace

V průběhu školního roku, ve kterém byla pravidla vytvořena, je vhodné je (např. v pololetí) společně s žáky vyhodnotit. Žáky vedeme k zamyšlení nad tím, zda stanovená pravidla vedou k cíli – aby se všichni žáci ve třídě cítili dobře. Žáci mohou na základě reflexe předchozího období i konkrétních situací pravidla upravit či doplnit.

Žáky také vedeme k průběžné reflexi dodržování pravidel – která pravidla se daří dodržovat dobře a která již méně. Na základě konkrétních situací, kdy jsou pravidla některým z žáků porušena, se společně s žáky zamýšlíme nad tím, jak lze napomoci tomu, aby se to příště nestalo.

Tvorba pravidel je **dynamický proces**. Je nezbytné, aby pravidla reagovala na vývoj žákovské skupiny. Na začátku každého následujícího školního roku žáci pravidla z předchozího roku vyhodnotí a dle potřeby změní, upraví či doplní a prostřednictvím vhodných aktivit si je fixují. V průběhu každého školního roku je pravidelně vyvářen prostor pro reflexi stanovených pravidel a jejich dodržování.

Žáky též vedeme k uvědomění, že pravidla nám pomáhají ke spokojenému životu ve společnosti. S žáky můžeme každý rok pravidla obměnit a některá, jejichž porušování se již nevyskytuje, označit za „nepsaná“. (*„Všichni již víme, že se v diskuzi neurážíme, nemusíme toto pravidlo proto psát.“*)

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Přivést žáky k tomu, aby přijali to, že pokud poruší pravidla, mají za vzniklou situaci odpovědnost a ponесou důsledky svého jednání.
- Důsledně vštěpovat princip, že fyzická agrese se vždy trestá.

- V ostatních případech je daleko lepší řešit problémovou situaci **principem přirozeného následku nepřijatelného jednání žáka**, když žák něco způsobí, je třeba, aby to napravil (např. zaplatí opravu rozbitého okna).
- Využít i **system odměn** za dodržování pravidel – odměny jsou uzpůsobené věku žáků (u starších žáků to může být např. „žolík“, který žák, pokud dodržel pravidla v dohodnutém rozsahu, může jedenkrát ve stanoveném období použít k tomu, aby se v konkrétní den vyhnul zkoušení, písemné práci nebo odevzdání úkolu).



## RIZIKA

U žáků s ADHD, kteří se často dostávají do konfliktních situací, většinou platí, že mají sníženou schopnost vnímání vlastní viny a daleko častěji se stavějí do role trestajícího. Velmi dobře identifikují, když druzí udělají něco špatně a mají tendenci na to upozornovat, případně „brát spravedlnost do vlastních rukou“. Na druhou stranu svou vlastní vinu mnohdy odmítají a svádějí na jiné. V tomto případě je třeba jejich lhaní a tvrdošijné odmítání viny vnímat jako ochranu mnohdy velmi narušené sebeúcty a pocitu vlastní hodnoty. Lhaním si kompenzují pocit úzkosti či vlastní nedostačivosti, které mohou na venek velmi dobře maskovat předváděním se či až příliš suverénním vystupováním. Pokud budeme na tyto žáky příliš tlačit, nedosáhneme jejich přiznání, ale naopak můžeme docílit afektivního výbuchu. Je vhodné tyto žáky na porušování pravidel upozorňovat v soukromí, nikoli před celou třídou. **V rámci preventivního působení je velmi cenné posilování sebevědomí těchto žáků a umožňování vyniknout pozitivním způsobem.** Je třeba je také **systematicky vést k řešení konfliktů jiným způsobem než agresí.**



## PŘÍKLAD APLIKACE

### *Tvorba pravidel třídy*

*Třídní učitel v rámci třídnické hodiny na začátku školního roku žáky 5. ročníku rozdělil do skupin, každá skupina si zvolila svého zapisovatele. Žáci měli za úkol ve skupinkách diskutovat a následně sepsat pravidla, která by jim umožnila se ve třídě cítit dobře. Po stanoveném čase učitel vyzval první skupinu, aby představila jedno pravidlo. Po představení pravidla učitel s žáky diskutoval o tom, jak mu rozumějí a jak se pozná, že je porušováno. Společně se všemi žáky také hledal nejvhodnější formulaci, která byla zapsána na tabuli. Učitel následně vyzval další skupinu, aby prezentovala svoje pravidlo, které bylo opět s žáky diskutováno a zapsáno. Následně se postupně vystřídaly všechny skupiny v prezentaci všech zapsaných pravidel (vždy jedna skupina jedno pravidlo). Ukázalo se, že jedno pravidlo odporuje školnímu řádu, učitel žákům vysvětlil, že pravidla ve třídě musejí být v souladu s vyššími předpisy, kterými jsou zákony, vyhlášky a také školní řád. Po tomto poučení učitel žákům oznámil, že uvedené pravidlo musí být právě z důvodu rozporu s vyššími předpisy vyřazeno. Následně žáci hlasováním vybrali 8 pravidel, která zapsali na flipchartový papír*



a vylepili na stěnu třídy. Žáci si také zapsali pravidla do notýsku. V následující třídnické hodině učitel rozdělil žáky do skupin a rozdal jim popisy různých situací a projevů chování žáků. Žáci měli nejprve ve skupinkách diskutovat o tom, zda v dané situaci došlo k porušení některého z pravidel. Zástupci jednotlivých skupin postupně prezentovali popisy, které obdrželi, a své názory na ně. Učitel vždy vyzval ostatní žáky, aby uvedli, zda s názorem skupiny souhlasí. Pokud došlo k rozporu, učitel žáky na základě doplňujících otázek dovedl ke správnému vyhodnocení popisované situace. V rámci společné diskuze pak žáky vyzval, zda oni konkrétně se někdy v minulosti stali účastníkem či svědkem porušení některého z nově stanovených pravidel. Poté učitel zahájil diskuzi na téma trest za porušení pravidla a následně žákům představil obvyklé sankce, které následují porušení nově vytvořených pravidel. Žáci měli možnost se k sankcím za jednotlivá porušení pravidel vyjádřit – tam, kde to bylo možné, mohli svým názorem přispět k volbě konkrétní sankce za porušení konkrétního pravidla. Důraz byl kladen na využití přirozených následků porušení pravidla všude tam, kde to bylo vhodné. V rámci návazné aktivity pak žáci volili odměny za různě dlouhé období dodržování pravidel (1 měsíc, 3 měsíce, pololetí).



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Opatření pozitivně působí na vzdělávací výsledky všech žáků, zejména však žáků se SVP. Protože opatření je vhodné ve výuce realizovat průběžně, není děleno do stupňů. Třídní učitel opatření realizuje v rámci třídnické hodiny či při jiné vhodné příležitosti (např. adaptačním kurzu).



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010.
2. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. a kol. *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2013.
3. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. a kol. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2013.
4. HERZOG, R. *Násilí není řešení – Prevence násilí a management konfliktu na školách*. Plzeň: Fraus, 2009.

5. Metodický portál RVP <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1853/TVORBA-SKOLNICH-PRAVIDEL.html/> – článek reflektuje praktické zkušenosti z tvorby školních pravidel – návod na postup tvorby pravidel, stanovení odměn apod.
6. <http://dum.rvp.cz/materialy/tridni-pravidla.html> – materiál obsahuje obrázkové podklady a texty vhodné pro tvorbu pravidel třídy s mladšími žáky.

## 4.10 OBLAST PODPORY Č. 10: ÚPRAVA PROSTŘEDÍ

### 10.1 ÚPRAVA PRACOVNÍHO PROSTŘEDÍ

Oblast podpory: ÚPRAVA PROSTŘEDÍ

PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- U žáka se projevuje výrazné kolísání koncentrace pozornosti.
- Žák trpí poruchami nálady.
- Žák je unavený, nesoustředěný, jeví známky přetížení.



#### POPIS OPATŘENÍ

V ČEM SPOČÍVÁ

Žáci mají v případě potřeby možnost odejít si na klidné místo, kde si mohou odpočinout a zklidnit se. Místo může být součástí třídy, např. prostor oddělený nábytkem, anebo samostatná místnost, kde se žák může pod dohledem pedagoga (asistenta pedagoga či pracovníka ŠPP) odreagovat a zklidnit.

ČEMU POMÁHÁ

- Předcházet afektivním stavům žáků.
- Posiluje koncentraci pozornosti.
- Předcházet konfliktům v kolektivu.



#### APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

**Místo k relaxaci ve třídě** – ve třídě zařídíme žákům místo, kde mohou mít soukromí a kde si mohou v případě potřeby odpočinout. Místo je ideálně v zadní části třídy, oddělené od zbytku místnosti (např. nábytkem). Žák si po domluvě s učitelem může na toto místo odejít i během vyučování (s učitelem mohou mít domluvený neverbální signál značící potřebu relaxace). Žák je však stále v místnosti pod dohledem učitele.

**Místo k relaxaci mimo třídu** – samostatná místnost, kam si může jít žák odpočinout. V této místnosti je však pod dohledem dospělého (např. ve školním poradenském pracovišti). Po zklidnění/relaxaci se vrací zpět do výuky. Návštěva tohoto místa může být spojena s rozhovorem poradenského pracovníka s žákem. Dohled nad žákem mimo třídu

vykonává asistent pedagoga, poradenský pracovník, popř. učitel, který má v danou chvíli pohotovost – viz též 1.2 Další pracovní místo pro žáka (ve třídě i mimo třídu).

### NA CO KLÁST DŮRAZ

- Nastavit pravidla návštěvy relaxačního místa žáky.
- Zamezit zneužívání možnosti relaxace (snaha vyhnout se výuce, zkoušení apod.).
- Nenechávat žáka zcela bez dozoru (riziko úrazu).



### RIZIKA

- Zneužívání možnosti relaxace žáky s cílem vyhnout se výuce.
- Zvolení nevhodného místa (např. příliš rušného).



### PŘÍKLAD APLIKACE

*Robert je žák 3. třídy s průměrným prospěchem. Hoch se snadno rozčílí, pokud je unavený, přetížený či pokud nepochopí zadání. Učitel proto přesadil Roberta blízko k sobě, aby byl pozornější k prožívání jeho emocí. Učitel nechal do třídy dopravit starou pohovku, kterou umístil poblíž knihovny. Pohovka nyní slouží k mnoha účelům: žáci si sem chodí číst, relaxují a učitel sem některé žáky v průběhu hodiny posílá, pokud vidí, že jsou přetížení. S Robertem je učitel domluvený, že žák sám navrhne, kdy si chce v hodině udělat pauzu. Tato domluva se řídí několika jednoduchými pravidly, která zajišťují, že žáci se po třídě nepohybují samovolně a možnosti nezneužívají:*

- *pokud jsem jen líný, odpočívám na pohovce o přestávce;*
- *na pohovku chodím při hodině ve výjimečných případech;*
- *učitele se vždy ptám, zda si v hodině na pohovce můžu odpočinout;*
- *pokud učitel rozhodne, že není vhodná chvíle jít nyní na pohovku, důvěřuji mu;*
- *na pohovce nezůstanu celou hodinu a chováme se tiše;*
- *na pohovce je vždy jen jeden žák.*



### CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

### STUPEŇ 1

Vytvoření improvizovaného relaxačního místa v kmenové učebně podle prostorových možností školy.

### STUPEŇ 2

Vytvoření relaxačního místa v kmenové učebně nebo v samostatné místnosti podle prostorových a finančních možností školy.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. Praha: Nakladatelství D + H, 2012.
2. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Relaxace nejen pro děti s ADHD*. Praha: Nakladatelství D + H, 2008.
3. RIEFOVÁ, S. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole*. Praha: Portál, 2010.
4. NADEAU, M. *Relaxační hry s dětmi*. Praha: Portál, 2007.

## 10.2 STAVEBNÍ ÚPRAVY, BEZBARIÉROVOST

Oblast podpory: ÚPRAVA PROSTŘEDÍ

### PROJEVY NA STRANĚ ŽÁKA, NA KTERÉ OPATŘENÍ REAGUJE

- Žák nebo jeho zákonní zástupci nerozumějí (částečně nebo úplně) vyučovacímu jazyku.
- Rizikové chování žáků (záškoláctví, šikana, zneužívání návykových látek, gambling, poruchy příjmu potravy, vandalismus, krádeže, projevy xenofobie a agrese).
- Žák nezná kulturní kontext prostředí školy.
- Žák je nedostatečně připravený na školní docházku.
- Žák má obtíže při dosahování cílů vzdělávání.
- Žák se nepřipravuje doma – neví, jak se učit, nenosí domácí úkoly.
- Žák je nedostatečně začleněn v homogenní věkové skupině, má problémy s navazováním vztahů se spolužáky.
- Žák nezvládá řešení konfliktů.
- Žák má problematický vztah k médiím a technologiím.
- Žák má snížené sociální a komunikační kompetence.
- Žák má sníženou motivaci k učení.
- Spolupráce žákových zákonných zástupců se školou je problematická.
- Žák pochází z nepodnětného sociálního prostředí s odlišným hodnotovým systémem.



### POPIS OPATŘENÍ

#### V ČEM SPOČÍVÁ

Jednou z podmínek inkluzivní školy je učinit ji přístupnou všem bez rozdílu, a to na úrovni lidských zdrojů a vybavení školy, programové vybavenosti a technických opatření a webu.

#### a) Na úrovni lidských zdrojů

Podmínkou je, aby byli všichni zaměstnanci školy vybaveni kompetencemi, které umožní, aby se všichni cítili být ve škole vítáni. Podpůrné opatření spočívá ve vzdělávání zaměstnanců (jak pedagogického sboru, tak dalších zaměstnanců školy).

Opatření se promítá do těchto oblastí:

- Zastoupení menšinových kultur v komunikaci školy a knižním fondu školy.
- Úprava školního vzdělávacího programu s ohledem na menšiny ve škole zastoupené.
- Participace všech minorit na provozu a utváření komunity školy.
- Osoba zodpovědná za komunikaci školy a rodiny žáka.
- Rozvoj komunikačních kompetencí zaměstnanců školy (vlastní komunikační dovednosti, komunikace prostřednictvím tlumočnicka).

Zpřístupnění školy pro žáky i jejich rodiče je podmíněno schopností všech zaměstnanců školy přijmout každého žáka a být na toto přijetí dostatečně připraven. Tato příprava zahrnuje seznámení se s kulturou, ze které žáci pocházejí, informovanost a pravidla komunikace. Proškolení musí být zejména všichni pedagogičtí pracovníci a vedení školy, ale i pracovníci kuchyně, údržby a administrativy – ti všichni mohou přicházet s žákem nebo jeho rodinou do kontaktu.

### **b) Na úrovni programové vybavenosti**

Škola nabízí žákům a dalším členům komunity zájmové a vzdělávací aktivity v rámci celodenního programu. Pořádá nepovinné skupiny a kroužky zaměřené na rozvoj schopností dětí před vstupem do 1. třídy, přípravu na vyučování, přijímací zkoušky na SŠ, rozvíjí zájmy a nadání dětí a nabízí jim tak smysluplné trávení volného času v bezpečném prostředí. Škola funguje nejen jako vzdělávací centrum, ale také jako centrum kulturní. Pořádá ve spolupráci s členy komunity pravidelné i jednorázové kulturní či sportovní akce.

### **c) Na úrovni technických opatření**

Na této úrovni to znamená učinit takové úpravy, aby se škola stala bezbariérovou nejen na úrovni fyzického prostoru, ale také dostupností informací.

Opatření se prolíná do těchto oblastí:

- Organizace školy (sestavování rozvrhu s ohledem na žáky s individuální výukou – např. u žáků s OMJ při osvojování českého jazyka; na přístupnost učeben, doprovod žáka druhou osobou).
- Stavební úpravy a materiální vybavení budovy, tříd i okolí školy (kompenzační pomůcky, místo pro odpočinek, sprcha apod.).
- Zpřístupnění veškerých využívaných komunikačních kanálů (webové stránky školy, nástěnky, e-mailová a SMS komunikace).

### **Č E M U P O M Á H Á**

- Socializaci žáka a jeho celkovému rozvoji.
- Posiluje vztah rodiny a školy spolu s rolí školy jako centrem komunity.
- Plnohodnotnému předávání informací o žákovi, jeho prospěchu, potřebách, organizace školního roku, vyučování, mimoškolních akcí, třídní schůzky apod.).
- Rovnocenný vztah mezi pedagogickým sborem, žáky a rodinou.

### **a) Na úrovni lidských zdrojů**

- Komunikaci mezi školou a rodinou.
- Participaci žáka a jeho rodiny na životě školy.

### **b) Na úrovni programové vybavenosti**

- Smysluplnému trávení volného času dětí.

- Kvalitní přípravě na vyučování.
- Kvalitní přípravě na vstup do 1. třídy ZŠ.
- Rozvoji nadání dětí.
- Rozvoji vyjadřovacích schopností dětí.
- Vytváření zdravého sebepojetí dítěte.
- Aktivnímu zapojení všech členů komunity bez ohledu na věk, vzdělávací a sociální situaci, za respektování multikulturních principů.
- Zvyšování pozitivního klimatu školy.

### c) Na úrovni technických opatření

- Zajištění bezpečnosti všem (hlášení, alarmy apod.).
- Pohybu a orientaci v budově školy.



## APLIKACE OPATŘENÍ A SPECIFIKACE PODMÍNEK

### a) Na úrovni lidských zdrojů

Aplikace tohoto opatření z velké míry závisí na tom, zda žáci (a jejich rodiny) pocházejí z odlišného prostředí než většina, jsou představiteli jazykové a kulturní menšiny apod.

- Zastoupení menšinových kultur v komunikaci a knižním fondu školy.
- Škola by měla mít v prostorách školy (vstup, třídy, chodby, družina apod.) informace podávané ve **všech jazycích** žáků, kteří na školu docházejí.
- Škola by měla mít na svých webových stránkách základní shrnutí všech informací v jazycích všech zastoupených menšin – viz bod c): bezbariérovost školy na úrovni technických opatření + web.
- Ve školní knihovně by měly být knihy, časopisy a informace v jazycích všech zastoupených menšin.
- V případě prezentace školy (na nástěnkách, při akcích školy) by měli být prezentováni všichni žáci podle některé ze svých kvalit, nikoli pouze výjimečné případy premiantů z většinové společnosti.
- Úprava ŠVP s ohledem na zastoupené menšiny.
- ŠVP a osnovy by neměly být monokulturní, ale přinejmenším v praktické výuce by měly nabízet i příklady historických událost, slavných osobností a kulturních tradic menšin, které jsou ve škole zastoupené.
- Možnost zvolit si jako volitelný předmět jazyk dané menšiny.
- Participace všech minorit na provozu a utváření komunity školy.
- Přizvat zástupce daných menšin ke spolupráci na úpravě ŠVP, případně přizvat rodiče a organizace, které se dané skupině věnují.
- Oslovit zástupce menšin jako experty na určité téma (přednáška, beseda, projektový den).
- Určit osobu zodpovědnou za komunikaci s žákem a jeho rodinou. – viz 3.1 Spolupráce rodiny a školy.



- V případě větší skupiny žáků určité menšiny je vhodné určit jednoho nebo dva zaměstnance školy pro komunikaci s touto menšinou. Tito zaměstnanci projdou speciálním školením (základy jazyka dané menšiny, základní informace o dané národnosti/etniku/kultuře). Rodiny žáka dostanou na tyto zaměstnance přímý kontakt (email, skype, telefonní číslo pro SMS, chat v rámci webových stránek) a mohou je v domluvených hodinách kontaktovat. Zaměstnanec je případně využíván jako „expert“ a konzultant pro další zaměstnance (a především pedagogy) školy. Na tuto pozici je vhodné zaměstnat člověka, který pochází ze stejné menšiny jako žák (jeho rodina) a může se stát jazykovým, kulturním a identifikačním vzorem jak pro žáka, tak pro jeho spolužáky, respektive pro jejich rodiče.
- Rozvoj komunikačních kompetencí zaměstnanců školy. Všichni zaměstnanci školy by měli projít kurzem základů komunikace s žáky s odlišným mateřským jazykem (základní slovní zásoba, komunikační konvence, tabu apod.) a znát kontakt a pravidla komunikace s tlumočnickem pro potřebu komplexnější komunikace (např. třídní schůzky, akce školy apod.) – viz 3.4.2 Využití tlumočnických služeb.

### **b) Na úrovni programové vybavenosti**

Škola nabízí různé typy komunitních aktivit:

- **Celodenní program** – nabídka pravidelných aktivit neformálního vzdělávání, které jsou určené žákům školy, ale jsou otevřené i jejich rodičům a dalším členům komunity (ranní, polední, odpolední nebo večerní klub, příprava na vyučování, zájmový klub).
- Školní akce – pravidelné i jednorázové akce (kulturní, vzdělávací, preventivní) otevřené místní komunitě.
- **Večerní klub** – zájmové, kulturní a vzdělávací akce pro členy místní komunity (kurzy, semináře, kulturní pořady, preventivní programy, dílny...). Navazuje na odpolední klub (celodenní program).

Aktivity se odvíjejí od znalosti prostředí a potřeb místní komunity. Místní komunitou rozumíme občany, kteří jsou geograficky či vztahově vázáni na školu (žáci školy, jejich rodiče, absolventi školy, předškolní děti, mládež, senioři, pracovníci školy, lidé žijící v blízkém okolí). Všechny aktivity jsou žákům a jejich rodičům poskytovány zdarma.

Kluby a kroužky jsou vedeny pedagogickými či poradenskými pracovníky. Organizace aktivit komunitního centra se účastní také zástupci komunity (externisté).

### **c) Na úrovni technických opatření**

Tato aplikace míry závisí na tom, zda se jedná o zpřístupnění již fungujícího prostoru, nebo o zavádění technických opatření do teprve plánované budovy školy. V případě, že se snažíme technicky zpřístupnit již fungující školu, je třeba upravit co největší část prostoru školy tak, aby vyhovoval specifickým potřebám žáků, jejich rodičů nebo přímo zaměstnanců školy, tedy:

- fyzické zpřístupnění budovy;
- zajištění vhodného parkovacího místa pro rodiče;

- úprava přístupové cesty ke škole;
- zajištění bezbariérového vstupu do školy (rampa, široké dveře – vozík, kočárek, protiskluzové úpravy chodníku, schodů, prahů);
- nízko umístěné zvonky a přepážky (např. vrátnice), která umožňuje snadné udržování očního kontaktu;
- kompenzační pomůcky v budově a třídách školy (třída, kde je integrovaný žák, aula, školní jídelna, tělocvična);
- zajištění orientace po budově a pozemku školy;
- plán školy u vstupu (plastická mapa snadno dosažitelná žákům / v úrovni očí žáka, popisky, piktogramy, barvy);
- jednoduchý systém značení nezávislého na českém jazyce po celé budově i pozemcích školy;
- zpřístupnění výstražných hlášení;
- světelné i ultrazvukové hlásiče;
- systém upozornění na výstrahu pomocí vizuálních informací nezaložených na českém jazyce i zvukové nahrávky;
- zpřístupnění informací;
- základní informace v budově a na pozemcích školy + pozdrav v mateřském jazyce každého žáka školy;
- vybrané počítače (vrátnice, ředitel, třídní učitel) vybavené webkamerou pro případné spojení s tlumočnickým servisem;
- zpřístupnění webových stránek;
- základní informace v mateřském jazyce všech žáků a rodičů školy (možnost vytvoření jazykových variant celého webu, na které se lze přepnout na horní liště, spolu s verzí ve znakovém jazyce – video);
- informace jasné a stručné (nikoli bloky textu);
- případné obrázky doplněné popisem;
- informace o technickém vybavení školy a přístupnosti, včetně možnosti stáhnout plán školy + informace o dopravě ke škole (auto, MHD, parkoviště);
- telefonický a SMS kontakt, případně chatová linka na zodpovědného pracovníka školy.

## NA CO KLÁST DŮRAZ

- Přístupnost všem (komunikovat s rodinami, zjistit, jaké nároky na bezbariérovost mají žáci i jejich rodiče).
- Spolupráce s organizacemi, které se daným opatřením/skupinám věnují.
- Spolupráce na zpřístupnění školy přímo s rodiči žáků.

### a) Na úrovni lidských zdrojů

- Při komunikaci s tlumočnickem mluvit přímo na žáka / jeho rodiče a oslovovat je v 2. osobě (nikoli ve 3. osobě a obracet se v hovoru na tlumočnicka).

- Pro případné jednání je vhodné připravit v bodech zápis z jednání (nejlépe v jazyce dané minority).

#### **b) Na úrovni programové vybavenosti**

- Realizace aktivit s ohledem na zájem cílové skupiny (komunity).
- Aktivní zapojování komunity do organizace aktivit.
- Bezplatnost klubu a kroužků.

#### **c) Na úrovni technických opatření**

- Přístupnost celé školy (nejen vstupních dveří a jedné třídy).



### **RIZIKA**

- Opatření prováděná bez konzultace s cílovou skupinou, které se týkají.
- Nerespektování práva na plnohodnotné informace a odkazování na materiály školy.
- Využívání žáka jako tlumočnicka při komunikaci s rodiči.
- Špatná informovanost zaměstnanců i žáků školy o přijímaných strategiích a opatřeních.
- Při zaměstnání člena minority (neslyšící učitel, ukrajinský asistent pedagoga apod.) nerespektování jejich potřeb: je nutné zajistit tlumočení/zápis při poradách apod.
- Výběr aktivit bez ohledu na zájmy dětí a specifika komunity.
- Nezájem komunity.
- Nízká účast na akcích školy.
- Nezájem pracovníků školy o realizaci aktivit.
- Nedostatek financí na odměny pedagogům, na pomůcky a vybavení.



### **PŘÍKLAD APLIKACE**

*a) Na úrovni programové vybavenosti:*

*Komunitní centrum při ZŠ*

*Aktivity komunitního centra zahrnují:*

*1. Denní kluby:*

- *Ranní klub (denně 7:00–7:45) – příprava na výuku zábavnou formou, relaxace (výukové programy, internet, knihovna, deskové hry).*
- *Dopolední blok (denně 7:40–12:40) – relaxace, odpočinek, načerpání sil během přestávek.*
- *Polední klub (3× týdně, 12:40–13:30) – relaxace, rozvoj sportovních dovedností.*
- *Odpolední klub (denně 13:30–16:00) – relaxace, vzdělávací a výtvarné aktivity.*
- *Večerní klub (16:00–17:00) – zájmové, vzdělávací, kulturní aktivity (kurzy, semináře, kulturní pořady, dílny) určené komunitě.*

## 2. Zájmové kluby/kroužky

- Edukativně stimulační skupiny (pro děti a rodiče) – příprava na vstup do 1. třídy.
- Příprava na vyučování – 10 skupin/1 hod./týden (zahrnuje i dyslektický a logopedický kroužek vedený školním psychologem a logopedem).
- Příprava na přijímací zkoušky – upevnění učiva, příprava žáků na přijímací zkoušky.
- Taneční kroužek.
- Estetický kroužek – příprava na vystoupení, talentové zkoušky.
- Hudebně-dramatický kroužek / školní kapela.
- Školní časopis.

## 3. Školní akce

- Pravidelné akce – čtenářské besedy (místní knihovna), vrstevnické programy, kulturní akce.
- Jednorázové akce – divadelní představení, přednášky, besedy.
- Např. den otevřených dveří, loučení s žáky 9. tříd, školní akademie, den Romů, velikonoční dílny, školní turnaje (sportovní, deskové hry).
- Na komunitních aktivitách se podílejí další organizace, se kterými komunitní centrum spolupracuje (místní knihovna, klub důchodců, Policie ČR, vysoké školy, zařízení sociální péče).



## CÍLOVÉ SKUPINY

MŠ, ZŠ 1. stupeň, ZŠ 2. stupeň, SŠ.



## VARIANTY OPATŘENÍ DLE STUPŇŮ PODPORY

Toto opatření se aplikuje na všech stupních podpory.



## METODICKÉ ZDROJE, ODKAZY, ODBORNÁ LITERATURA

1. Kolektiv autorů META, o. s. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: META, 2011.
2. ŠPINAR, D. *Tvoříme přístupné webové stránky*. Brno: Zoner Press, 2004. 360 s. ISBN 80-86815-11-0.
3. [www.teiresias.muni.cz](http://www.teiresias.muni.cz), [teiresias@muni.cz](mailto:teiresias@muni.cz).
4. [www.appn.cz/brozurka-pravidla-komunikace-jak-komunikovat-s-neslysicim-kolegou](http://www.appn.cz/brozurka-pravidla-komunikace-jak-komunikovat-s-neslysicim-kolegou).
5. [www.cztn.cz](http://www.cztn.cz).
6. [o.titulkovani.cz](http://o.titulkovani.cz).
7. [www.pristupnost.cz/](http://www.pristupnost.cz/).
8. [www.pravidla-pristupnosti.cz](http://www.pravidla-pristupnosti.cz).



---

# PŘEHLED ZÁKLADNÍCH POJMŮ PEDAGOGICKÉ TERMINOLOGIE

---

<b>ADD</b>	Syndrom poruchy pozornosti.
<b>ADHD</b>	Syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou.
<b>Afekt</b>	Přehnaná reakce na nepříznivé vnější podněty provázená bouřlivými motorickými projevy.
<b>Afektivní regulace</b>	Schopnost vědomého ovlivnění emočních prožitků.
<b>Autoagresivita</b>	Agresivita směřující směrem k sobě.
<b>Autoevaluace</b>	Sebehodnocení.
<b>Autostimulační činnosti</b>	Sebepodněcovací, sebedráždivé, sebezvzbuzovací činnosti.
<b>Diagnostika</b>	Poznávací proces zaměřený na získání co nejhlubších a nejkomplexnějších poznatků o diagnostikovaném objektu (osobě); výsledkem diagnostiky je diagnóza.
<b>Diferenciace</b>	Nedílnou součástí pojetí školního vzdělávání je diferenciacce žáků, tedy jejich seskupování podle různých proměnných kritérií, a tím vytváření podmínek pro úspěšné učení každého jedince. Zvláště důležitá je diferenciacce vnitřní, tedy diferenciacce žáků ve třídě. Ta respektuje rozmanitost osobnosti, individualitu, kapacitu i momentální výkonnost žáka. V rukou učitele je nástrojem k odhalování a uplatňování rozdílných vzdělávacích přístupů a metodických postupů, vytváření speciálních úkolů zaměřených na individuální schopnosti a zájmy žáka.
<b>Emoční inteligence</b>	Schopnost rozpoznat a zvládat své emoce a umění vcítit se do emocí ostatních jedinců (empatie) a na základě těchto dovedností rozvíjet schopnost sebemotivace k jakékoli činnosti a uspokojivě zvládat mezilidské vztahy.
<b>Etnolekt</b>	Neustálená forma nemateřského jazyka, např. specifická romská podoba mluvené češtiny, slovenštiny a dalších jazyků.
<b>Exekutivní funkce</b>	Schopnost a dovednost plánovat, rozhodovat se a realizovat cílevědomé postupy a výkony, řešit problémy, tvořit analogie.
<b>Expresivní metody</b>	Múzické, umělecké terapie v širším konceptu, které jsou postaveny na expresi (výrazu) a využívají různé druhy umění k terapeutickým (reedukačním, resocializačním...) či edukativním a výchovným cílům.
<b>Externalizovaný</b>	Navenek projevovaný.
<b>Frustrační tolerance</b>	Míra velké či malé snášenlivosti a odolnosti vůči stresům, zátěžím, neúspěchům.

<b>Grafomotorika</b>	Druh jemné motoriky, specifická pohybová aktivita při grafických projevech, např. při kreslení, psaní a rýsování.
<b>Hendikep (Handicap)</b>	Nevýhoda (znevýhodnění) jako důsledek zdravotního postižení omezuje člověka v běžných životních úkonech, snižuje jeho výkonnost, dosahování vzdělávacích i společenských cílů, narušuje sociální vztahy a kvalitu života.
<b>Heterogenní skupina</b>	Skupina s odlišným, nestejnorodým složením.
<b>Homogenní skupina</b>	Skupina vnitřně stejnorodá podle daného kritéria (např.: genderově homogenní – složená pouze z dívek/chlapců).
<b>Inkluze</b>	Nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení. Inkluze znamená nejen formální zahrnutí do skupiny vrstevníků, ale také přijetí ze strany ostatních členů skupiny.
<b>Individuální nácvik</b>	Nácvik nových dovedností v individuálním vztahu dospělého s dítětem.
<b>Integrace (pedagogická)</b>	Dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně-vzdělávacích situací.
<b>Interkulturní</b>	Podporující vzájemné vztahy mezi majoritní společenskou skupinou a menšinovými skupinami.
<b>Intervence</b>	S termínem „intervence“ se můžeme setkat v různých kontextech, nejčastěji je spojováno s psychologickými a psychoterapeutickými souvislostmi. Slovo samotné pochází z latinského slovesa <i>intervenire</i> , které znamená zasahovat, vstupovat do něčeho. Volně se dá přeložit jako vnější zásah do nějakého procesu za účelem jej ovlivnit, změnit.
<b>Kognitivní dovednosti</b>	Poznávací funkce (vnímání, představování, fantazie, myšlení, usuzování, inteligence, pozornosti a paměti).
<b>Kompenzace</b>	Speciálně pedagogická metoda využívající náhradní funkce za funkci poškozenou. Pro osoby se zrakovým postižením mají kompenzační funkci např. sluch, hmat aj.
<b>Kooperace</b>	Pozitivní vzájemná závislost – jedinec uspěje tehdy, když i druhí uspějí, a naopak (jde o protipól soutěžení). Pozitivní vzájemná vazba vyúsťuje v podporující interakci, která povzbuzuje a usnadňuje, posiluje úsilí se učit.

<b>Lateralita</b>	Přednostní používání jednoho z párových orgánů; typy laterality: leváctví, praváctví, ambidextrie (nevyhraněná lateralita).
<b>Lateralita překřížená</b>	Překřížená lateralita se vyznačuje stranovou asymetrií jednoho párového orgánu od druhého. Například může být člověk pravooký, avšak dominantní má levou ruku, nebo dominantní na levé ucho a přitom pravooký (Sovák, 1960, s. 26).
<b>Motorika</b>	Hybnost, soubor pohybových činností řízených nervovou soustavou a uskutečňovaných kosterním svalstvem. Hrubá motorika (zajišťována velkými svaly – např. chůze). Jemná motorika (zajišťována činností drobných svalů), např. grafo-motorika (pohybová aktivita při psaní a kreslení), mimika (pohyby obličeje).
<b>Multisenzoriální (přístup)</b>	Využití více smyslů (např. při učení jazyků).
<b>Neverbální komunikace</b>	Souhrn mimoslovních sdělení, která vyjadřujeme beze slov či spolu se slovy jako doprovod slovní komunikace.
<b>Percepce</b>	Vnímání; proces získávání a zpracování podnětů, informací, které neustále přicházejí jak z okolního světa, tak z vnitřního světa daného člověka.
<b>Pojmový slovník</b>	Slovník, který si buduje dítě k jednotlivým oblastem (zvířata, jídlo, rodina...).
<b>Procesuální schéma</b>	Vizualizovaný postup činnosti, který je rozfázován na jednotlivé kroky, podle nichž dítě více či méně samostatně tuto činnost provádí.
<b>Psychomotorika</b>	Pohybové aktivity člověka, které jsou projevem jeho psychických funkcí a psychického stavu.
<b>Rovný přístup</b>	Přiznání práva na vzdělávání každému dítěti bez ohledu na jeho zdravotní postižení. Rovnost vzdělávacích příležitostí je zakotvena v Listině základních práv a svoboda je součástí české legislativy.
<b>Sebepojetí</b>	Postoj jedince k sobě samému; jako každý postoj má tři složky: sebezpoznání, sebehodnocení (složka kognitivní), sebe-přijetí, sebeúcta (složka emocionální) a úsilí po seberealizaci (složka konativní).
<b>Seberegulace</b>	Plánovaná změna chování jedince, ke které sám dospěje porovnáním svého chování a normy.
<b>Senzomotorické schopnosti</b>	Soubor schopností pro činnosti, které jsou náročné na spojení smyslového vnímání a pohybů.



<b>Sociálně patologický jev</b>	Jev ve společnosti, které je považován za nezdravý, nenormální a obecně nežádoucí, nebezpečný, například šikana, xenofobie, rasová nesnášenlivost apod.
<b>Strukturovaná úloha</b>	Úloha, úkol s jasnou vizuální strukturou, která napomáhá dítěti se v zadaném úkolu orientovat, usnadňuje odpověď na otázku, jak mám splnit tento úkol (systém plnění úkolu zleva doprava, přesné množství zadávaného úkolu, jasný signál o dokončení úkolu apod.).
<b>Syndrom CAN</b>	Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte.
<b>Vývojová dysfázie</b>	Centrální porucha řeči (receptivní neboli senzorická – porucha vnímání, paměti a porozumění řeči; expresivní nebo motorická – porucha schopnosti vyjadřovat se).





---

## SEZNAM ORGANIZACÍ DŮLEŽITÝCH PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

---

V českém prostředí zastávají významnou podpůrnou roli nevládní organizace a prospěšné společnosti, které se věnují vzdělávání.

V nevládních organizacích působí odborníci se zkušenostmi a dlouholetou praxí a skrze jejich expertní působení tak do škol mohou pronikat příklady dobré praxe z českých i zahraničních škol. Školám nabízejí konzultace, workshopy, materiály apod.

Následující seznam je inspirací, nikoli výčtem organizací, se kterými školy mohou navázat spolupráci.

## PRÁCE S MENŠINAMI

META – společnost pro příležitosti mladých migrantů

*Posláním společnosti je aktivně přispívat k nastavování a zkvalitňování podmínek podporujících rovné příležitosti migrantů, a to především v oblasti vzdělávání, které je jednou z podmínek úspěšného začleňování se do společnosti.*

[www.meta-ops.cz](http://www.meta-ops.cz)

IQ Roma servis – např. Program pro mladé

*Cílem programu je zvýšit vzdělávací a kariérní úspěchy a podpořit osobnostní rozvoj mladé romské generace. Specifická pozornost je věnována kvalitnímu a inkluzivnímu základnímu vzdělávání, úspěšnému přechodu na vhodnou SŠ a udržitelnosti mladých v dalším vzdělávání a při nástupu do práce.*

<http://www.iqrs.cz/promlade>

## PSYCHOLOGICKÁ INTERVENCE

Občanské sdružení Anabell

*Občanské sdružení Anabell nabízí pomoc a podporu osobám postiženým i ohroženým poruchami příjmu potravy hledat a nalézat východiska k řešení problémů, spojených s neplnohodnotným nebo nevhodným stravováním.*

[www.anabell.cz](http://www.anabell.cz)

Občanské sdružení Semiramis

*Posláním Semiramis o. s. je poskytovat kvalitní a odborné služby osobám ohroženým užíváním návykových látek formou terénních, ambulantních a poradenských programů.*

<http://www.os-semiramis.cz/>

Dětské krizové centrum

*Posláním Linky důvěry Dětského krizového centra je poskytovat nepřetržitě dostupnou odbornou pomoc v krizových či závažných situacích. Linka důvěry je určena dětem i dospělým. Služby Linky jsou také určeny těm, kteří se v nějaké podobě setkali s problematikou syndromu CAN – tedy syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte.*

<http://www.ditekrize.cz/linka-duvery>

SPIN – videotrénink interakcí

*Cílem je vybudovat a rozvíjet institut pro rozvoj metody videotrénink interakcí (VTI) jako primárního zdroje pro vzdělávání, tréninky, rozvoj metodiky, informace a implementaci metody VTI do oblasti psychosociálních služeb, školství a zdravotnictví a systematicky podporovat na silné stránky a zdroje orientovanou praxi pracovníků pomáhajících profesí.*

<http://www.spin-vti.cz/>

## PEDAGOGICKÁ PODPORA A INOVACE

Kritické myšlení

*Vzdělávací program RWCT přináší učitelům na všech stupních škol kurzy dalšího vzdělávání, materiály a lekce, webovou stránku, informační síť a konzultační podporu. Učitelé v programu získávají konkrétní praktické metody, techniky a strategie sestavené v otevřený, ale efektivní systém velmi snadno použitelný přímo ve škole. Program zdůrazňuje, že k ovládnutí nových výukových přístupů je důležité přímé prožití učebních činností a jejich následná analýza.*

<http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php>

Projekt Odyssea

*Posláním projektu je pomáhat školám při zavádění osobnostní a sociální výchovy do běžné praxe. Za tímto účelem společně se školami vyvíjejí metodické materiály, provádějí výzkum a realizujeme vzdělávací kurzy pro učitele i žáky.*

<http://www.odyssea.cz>

Nová škola, o. p. s.

*Obecně prospěšná společnost Nová škola je nevládní, nezisková organizace, která podporuje inkluzivní vzdělávání menšin, cizinců či jinak sociálně či kulturně znevýhodněných dětí a mládeže.*

<http://www.novaskolaops.cz>

Občanské sdružení Rytmus – např. Středisko podpory inkluze

*Středisko podpory inkluze zajišťuje vzdělávací a osvětovou činnost.*

[http://www.rytmus.org/stredisko\\_podpory\\_inkluze](http://www.rytmus.org/stredisko_podpory_inkluze)

CEDU – Centrum pro demokratické učení, o. p. s.

*CEDU se dlouhodobě a systematicky věnuje občanskému vzdělávání. V současné době toto téma rozvíjíme podporou škol a učitelů při práci s „hlasem žáků“ přes žákovský parlament (užívá se i jiných pojmů: školní parlament, školní rada, studentský parlament) a skrze program Škola pro demokracii.*

<http://cedu.cz/>

## WEBOVÉ PORTÁLY

### Férová škola

*Liga lidských práv prosazuje v českém školství principy inkluzivního vzdělávání. Za jeden z nejsilnějších nástrojů moderního vzdělávání považuje individuální integraci žáků. Proto podporuje a oceňuje školy, které vytvářejí spravedlivé prostředí pro všechny děti a snaží se využít potenciálu každého jedince.*

<http://www.ferovaskola.cz>

### Inkluzivní škola

*Informační portál zaměřený na začleňování žáků cizinců do českého vzdělávacího systému.*

[www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)

### Mají na to

*Projekt k podpoře sociálně znevýhodněných dětí na ZŠ.*

<http://www.majinato.cz/>



---

# LITERATURA

---

## A) PUBLIKACE

1. ANDRÁŠOVÁ, H.; PODEPŘELOVÁ, A. a kol. *Na cestě za češtinou. Inspirativní náměty pro učitele češtiny jako cizího jazyka*. Praha: Klett, 2008.
2. BAKALÁŘ, E. *Hry pro osobní rozvoj*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 9788025126370.
3. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-802-5125-694.
4. BEDNÁŘOVÁ, J. *Zrakové vnímání: optická diferenciacce I a II*. 3. vyd. Praha: DYS-centrum Praha, 2010. ISBN 978-80-904494-3-52.
5. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2007.
6. BEDNÁŘOVÁ, J. *Co si tužky povídaly: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 4 do 6 let – 2. díl*. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0046-6.
7. BEDNÁŘOVÁ, J. *Na návštěvě u malíře: grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 5 do 7 let – 3. díl*. 2. vyd. Brno: Edika, 2012. ISBN 978-80-266-0047-3.
8. BEDNÁŘOVÁ, J. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 4 do 6 let: jak krtek Barbora našel cestu domů*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-802-5124-468.
9. BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
10. BUEHL, D. *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Newark: International Reading Association, 2009.
11. BURYÁNEK, J. (ed.). *Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy*, Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2002. (+ Interkulturní vzdělávání II., 2005) – Obecný úvod k interkulturnímu vzdělávání, publikace obsahuje i lekce připravené přímo pro práci se stereotypy a předsudky žáků. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=73>.
12. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Portál, 2006, ISBN 80-7367-118-2.
13. ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Sebeobslužné a praktické dovednosti*. Praha: APLA Praha a střední Čechy, o. s., 2010.
14. ČADOVÁ, E. a kol. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3308-0.
15. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.
16. DUBEC, M. *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-22-7.
17. DUBEC, M. *Třídnické hodiny: metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-20-3.
18. DUBEC, M. *Nepřizpůsobivé chování žáků jako výzva pro učitele*. Kapitola ve sborníku ke konferenci ACOR Zkušenost, reflexe, učení v pedagogické teorii a praxi. Brno, 2014. 9 s. V tisku.
19. DUBEC, M. Konstruktivní komunikace. In: Mrázová, L.; Skácelová, J. (ed.). *Demokracie versus extremismus, výchova k aktivnímu občanství: metodická část*. Asi-milovaní. Praha, 2013. ISBN 978-80-905551-1-2.



20. DUBEC, M. Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku. In: *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: MUNI, 2013. s. 98–104. ISBN 978-80-210-6296-2.
21. DUBEC, M. *Co dělat s někým, kdo cíleně nabourává program (nejuje jej apod.)?* Gymnasion, o. p. s. [online]. 2012, č. 2 [cit. 2012-08-03]. Dostupné z: <http://www.gymnasion.org/advice/co-delat-s-nekym-kdo-cilene-nabourava-program-nejuje-jej-apod>.
22. ELLIOTT, J.; PLACE, M. *Dítě v nesnázích*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0182-0.
23. ESSA, E. *Jak pomoci dítěti. Metody zvládnání problémů dětí v předškolní výchově*. Brno: Computer Press, 2011.
24. EYSENCK, M.; KEANE, M. T. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia, 2008, ISBN 978-80-200-1559-4.
25. FELCMANOVÁ, L. *Test zrakového vnímání*. Praha: DYS-centrum, 2013. ISBN 978-80-87581-02-5.
26. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997.
27. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
28. FORSTER, M.; MASTERS, G. *Portfolios – assessment Resources Kit*. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1997.
29. GARDOŠOVÁ, J.; DUJKOVÁ, L. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2012.
30. GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-10-49.
31. GEERTZ, C. *Interpretace kultur*. Praha: Slon, 2000. ISBN 80-85850-89-3.
32. GJUROVÁ, N. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky – Metodika pro učitele*. Praha: Portál, 2011.
33. GIBBONS, P. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann Educational Books, U. S. 2002. ISBN 978-0-325-00366-5.
34. HÁJEK, B. a kol. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.
35. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
36. HANKOVÁ, Z. Kooperace jako prostředek i cíl. In: Starý, K. a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. s. 33–45. (základní charakteristika kooperativního učení, příklady z praxe)
37. HANSEN ČECHOVÁ, B.; SEIFERT, M.; VEDRALOVÁ, A. *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Praha: Scio. ISBN 978-80-7430-059-2.
38. HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-569-1.
39. HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005.
40. HERZOG, R. *Násilí není řešení – Prevence násilí a management konfliktu na školách*. Fraus, 2009.

41. IGOA, C. *Innerworld of the immigrant child*. New York: Routledge, 1995. ISBN 0805880135.
42. JADVIDŽÁKOVÁ, H.; REITTEROVÁ, L.; VAŇKOVÁ J. *Řečová výchova*. (Soubor několika publikací). Brno: Compacta, 2003–2007.
43. JAROŠOVÁ, Z. Známkování nebo slovní hodnocení. *Moderní vyučování*, č. 9, 2004.
44. JAROŠOVÁ, Z. Zámka nebo slovní hodnocení? *Učitel'ské noviny*, roč. 107, č. 26, 2004.
45. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010.
46. JUCOVIČOVÁ, D. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H, 2009. ISBN 978-808-7295-007.
47. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. Praha: Nakladatelství D + H.
48. JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Relaxace nejen pro děti s ADHD*. Praha: Nakladatelství D + H, 2008.
49. KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
50. KALIVODOVÁ, L. Inovativní metody ve škole. *Dalton international magazin*, 2006, roč. 3, č. 1.
51. KARGEROVÁ, J.; KREJČOVÁ, V. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.
52. KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spolupráci spoluprací*. 2. vyd. Kladno: AISIS, 2009.
53. KASÍKOVÁ, H. (ed). *Učíme (se) kooperaci kooperací. Náměty – výukové materiály*. Kladno: AISIS, o. s., 2007. – pracovní materiály pro učitele pro přípravu hodiny, hodnotící a sebehodnotící archy, popis aktivit atp.
54. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Teoretické a praktické problémy. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2009. – teoretická a výzkumná opora pro opatření, praktická aplikace, problémy při zavádění.
55. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2009. – podstata kooperativního učení, příprava vyučovacích hodin s kooperativními skupinami, problémy v praxi výuky.
56. KASÍKOVÁ, H. Vzdělávací a výukové strategie pro žáky rozmanitých schopností. In: Kasíková, H.; Straková, J. (eds). *Diverzita a diferenciacce v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2011. – specifika učení v kooperativních skupinách v heterogenních třídách, zde také strategie založené na individualizaci.
57. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení: aby to fungovalo*. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html/>.
58. KASÍKOVÁ, H. *Výuka v kooperativních strukturách*.
59. KLAPKO, D. *Mapování cílů kurikula: posuzovací arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87652-07-7. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/22\\_Mapovani\\_cilu\\_kurikula.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/22_Mapovani_cilu_kurikula.pdf).
60. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
61. KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.

62. KOLEKTIV AUTORŮ. *Metodika: školní a mimoškolní doučování. Centra podpory inkluzivního vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012.
63. KOLEKTIV AUTORŮ. *Metodika: školní a mimoškolní doučování. Centra podpory inkluzivního vzdělávání*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012.
64. KOLEKTIV AUTORŮ. META o. s. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. META o. s., Praha, 2011.
65. KOŠTÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
66. KOVAŘOVIC, J. *Evaluace v práci školy*. In: Walterová, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
67. KOŽNAR, J. *Skupinová dynamika*. Praha: SSNV, 1986.
68. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. 153 s. ISBN 978-807-3921-699.
69. KREJČÍŘOVÁ, J.; KAPROVÁ, Z. *Náměty pro logopedickou prevenci*. Praha: Fortuna, 1999.
70. KREJČOVÁ, L.; MERTIN, V. (eds.). *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2010. ISBN 979-80-7308-347-2.
71. KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0596-1.
72. KRISTEVA, J. *Polyfonie (významy, pohlaví, světy)*. Břeclav: Malovaný kraj, 2008.
73. KŘÍŽ, P. *Kdo jsem, jaký jsem (aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí)*. Kladno: AISIS, 2005.
74. KUTÁLKOVÁ, D. *Opožděný vývoj řeči*. Praha: Septima, 2002.
75. KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. Praha: Portál, 1996.
76. KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005.
77. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-022-7.
78. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
79. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školní třídy a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7041-699-2.
80. LAZAROVÁ, B. *První pomoc při řešení výchovných problémů*. Praha: Agentura Strom, 1998.
81. LEBEER J. (ed.). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006.
82. LIPNICKÁ, M. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807-3672-447.
83. LYNCH, CH.; KIDD, J. *Cvičení pro rozvoj řeči*. Praha: Portál, 2002.
84. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido: 2003. ISBN 80-7315-039-5.
85. MAREŠ, J. *Učební a studijní styl žáka*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
86. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. a kol. *Výchovné poradenství*. Wolters Kluwer ČR, a. s., 2013.
87. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. a kol. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně*. Wolters Kluwer ČR, a. s., 2013.

88. MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. (eds.). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.
89. MICHALOVÁ, Z. *Pozornost – cvičení na posilování koncentrace pozornosti*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna.
90. MICHALOVÁ, Z. *Předškolák s problémovým chováním*. Praha: Portál, 2012.
91. MICHALOVÁ, Z. *Shody a rozdíly*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998. ISBN 80-858-0860-9.
92. MITCHELL, David R. *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge, 2008, 240 p. ISBN 0203029453.
93. MOHAN, B. LEP students and the integration of language and content: Knowledge structures and tasks. In: *C. Simith–Dudgeon, prezentováno na Research Symposium on Limited English Proficiency Student Issues*. Washington: Office of Bilingual Education and Minority Affairs, 1990. (s. 113–160).
94. MOREE, D.; VARIANTY. *Než začneme s multikulturní výchovou (od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu)*. Praha: Člověk v tísní, o. p. s., 2008. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=63>.
95. MORGENSTERNOVÁ, M.; ŠULOVÁ, L. a kol. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: nakladatelství Karolinum, 2007. ISBN 978-802-4613-611.
96. MORVAYOVÁ, P.; MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež*. Praha: Varianty, Člověk v tísní, 2009. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=76>.
97. MUHIČ, J. *Interkulturní poradenství 2004*. Projekt MŠMT. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2004.
98. MÜLLER, O. et al. *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada, 2013.
99. NADEAU, M. *Relaxační hry s dětmi*. Praha: Portál.
100. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
101. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0510-5.
102. NELEŠOVÁ, A.; SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Palackého univerzita, 2005. ISBN 80-244-1236-5.
103. O'MAHONEY, P. J. *Challenging Behaviour, Information and Guidelines for Boards of Management*. Dublin: National Association of Boards of Management in Special Education.
104. ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha: ISV, 2003.
105. PEKÁRKOVÁ, S.; VOŽECHOVÁ J. et al. *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ?* [online]. 2013, poslední revize 2013-04-30 [cit. 2014-07-28]. Dostupné z: <http://www.majinato.cz/index.php>.
106. PETRUSEK, M. *Společnosti pozdní doby*. Sociologické nakladatelství, 2007.
107. POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-807-3679-316.
108. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3678-173.
109. POLÁČKOVÁ, V. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN: 8073150042.

110. PREISSOVÁ KREJČÍ, A.; ŠOTOLA, J. (eds). *Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky*. Olomouc: Filozofická fakulta UP, 2012. Dostupné na: [www.protipredsudkum.upol.cz](http://www.protipredsudkum.upol.cz).
111. PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3677-091.
112. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Příručka nejen pro učitele*. Praha: TRITON, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
113. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 2., aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2004.
114. PUNČOCHÁŘ, M.; BERNÁTKOVÁ, T. *Začlenění a vzdělávání dětí cizinců. Vzdělávání dětí cizinců v Ústeckém kraji. Metodická příručka pro pedagogy*. Ústí nad Labem: 2011.
115. RIEFOVÁ, S. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole*. Praha: Portál, 2010.
116. REZKOVÁ, V.; ZELINKOVÁ, O.; TUMPACHOVÁ, L. *Koncentrace pozornosti, soubor pracovních listů*.
117. ROCK, D. Managingwiththe Brain in Mind. In: *Strategy and bussines, Booz Company*, 2009. Issue 56.
118. RÖHNER, R.; WENKE, H. *Daltonské vyučování. Stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-041-7.
119. ROSECKÁ, Z. a kol. *Malá didaktika činnostního učení*. Brno: Tvořivá škola, 2006.
120. SCHULZ VON THUN. *Jak spolu komunikujeme? Překonávání nesnází při dorozumívání*. Praha: Grada, 2005. 197 s. Psyché. ISBN 80-247-0832-9.
121. SUCHÁ, J. *Trénujte si paměť*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-791-6.
122. REZKOVÁ, V.; TUMPACHOVÁ, L. *Cvičíme paměť*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2010.
123. RÝDL, K. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka: daltonský plán jako výzva*. Praha: Agentura STROM, 1998. ISBN 80-86106-03-9.
124. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. (Především soubor aktivit založených na společné činnosti).
125. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8262-9.
126. SONNESYN, G. *Metodologie Grunnlaget. Model pojmového vyučování*. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/grunnlaget.pdf>.
127. STARÝ, K. Formativní hodnocení ve školní výuce. [Formative assessment in the classroom instruction]. In: Greger, D.; Ježková, V. (eds.). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2006. s. 243–256. ISBN 80-246-1313-1.
128. STEELOVÁ, J.; MEREDITH, K.; TEMPLE, CH.; WALTER, S. *Příručka Čtením a psaním ke kritickému myšlení I–VIII*. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2007.
129. STUHLÍKOVÁ, I.; PROKEŠOVÁ, L.; KREJČÍ, M.; MAZEHOVÁ, Y. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.
130. SINDELAR, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3.
131. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
132. ŠINDELÁŘOVÁ, J.; ŠKODOVÁ, S. *Metodika práce s žáky-cizinci v základní škole*. Praha: MŠMT, 2012.

133. ŠIŠKOVÁ, T. et al. *Mensšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8648-9.
134. ŠLAPAL, M.; KOŠŤÁLOVÁ, H.; HAUSENBLAS, O. a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, příspěvková organizace, 2012.
135. ŠTECH, S.; ZAPLETALOVÁ, J. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013.
136. ŠVANCAROVÁ, D.; KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 2., dopl. vyd. Praha: DYS-centrum Praha, 2012. ISBN 978-80-904494-9-7.
137. ŠPINAR, D. *Tvoříme přístupné webové stránky*. Brno: Zoner Press, 2004. 360 s. ISBN 80-86815-11-0.
138. *The SAGE handbook of special education*. 2nd ed. Editor Lani Florian. London: Sage, 2014, 434 s. ISBN 9781446210536.
139. *Transforming troubled lives: strategies and interventions for children with social, emotional and behavioural difficulties*. 1st ed. Editor John Visser, Harry Daniels, Ted Cole. Bingley: Emerald, 2012, 407 s. International perspectives on inclusive education, vol. 2. ISBN 9781780527109.
140. TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2005.
141. VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005.
142. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3.vyd. Praha: Portál, 2002. 444 s. ISBN 80-7178-678-0.
143. VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada Publishing, 2013.
144. VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006. Online verze (2012): [http://www.aisis.cz/archiv/publikace/osv\\_a\\_jeji\\_cesty\\_k\\_zakovi.pdf](http://www.aisis.cz/archiv/publikace/osv_a_jeji_cesty_k_zakovi.pdf).
145. VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat*. 2. vyd. Kladno: AISIS, 2010.
146. VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3.vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-137-1.
147. VARIANTY a kol. *10krát s MKV – Metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2010. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=79>.
148. VODÁČKOVÁ, D. *Krize v životě člověka; Formy krizové pomoci a služeb*. Praha: Portál, 2012.
149. VODÁČKOVÁ, D. *Krizová intervence*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0212-7.
150. VELEMINSKÝ, M. et al. *Zooterapie ve světle objektivních poznatků*. České Budějovice: Dona, 2007.
151. VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.
152. *Vybrané formy rizikového chování: materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ*. Praha: Raabe, 2011. Dobrá škola. Výchovné poradenství; 4. ISBN 978-80-87553-25-1.
153. *Vygotsky and special needs education: rethinking support for children and schools*. Editor Harvey Daniels, Mariane Hedegaard. New York: Continuum, 2011, 230 s. ISBN 978-1-4411-9858-7.
154. WATZLAWICK, P.; BAVELAS, J.; DON, D. *Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. 243 s. ISBN 80-86088-04-9.

155. WENKE, H.; RÖHNER, R. *At' žije škola. Daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-82-6.
156. ZAPLETALOVÁ, J. *Monitorovací systém problémových projevů chování*. Praha: IPPP, 2001.
157. ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.
158. ŽÁČKOVÁ, H.; JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: D H, 2007. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-809-0357-990.

## B) INTERNETOVÉ ZDROJE

Internetové zdroje uvádíme u jednotlivých opatření, zajímavé portály dále též v kapitole 6. Seznam organizací důležitých při vzdělávání žáka se sociálním znevýhodněním.

## C) LEGISLATIVA

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

## Na vytvoření karet podpůrných opatření (PO) spolupracovali:

Mgr. Romana Bartůňková:	PO: 4.8.4, 9.1.6, 9.1.7
Mgr. Lenka Brodská:	PO: 2.2.1, 3.2, 3.5.2, 3.8, 9.1.1
Mgr. Irena Cakirpaloglu:	PO: 2.2, 5.1, 5.5
Mgr. Michal Dubec:	PO: 3.8, 9.1.1, 9.1.2, 9.1.4
Mgr. Lenka Felcmanová:	PO: 1.1.3, 1.2, 1.4, 2.1.1, 2.6, 2.8.1, 2.8.2, 2.9, 3.5, 3.5.6, 3.5.8, 5.2, 5.4, 6.1, 6.1.1, 6.2.2, 6.3, 8.2, 9.1.10
Mgr. Barbora Glogarová:	PO: 1.1, 1.1.3, 10.2
Mgr. Martina Habrová:	PO: 1.3, 1.7, 1.8, 1.2, 2.1.3, 2.3, 2.8, 3.1, 3.3, 3.4, 3.5.3, 3.6, 3.7, 4.1, 4.2, 7.1, 9.1, 9.1.3
doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.:	PO: 2.4
Mgr. Jana Korábová:	PO: 6.1.2, 9.1.8
Mgr. Mariana Koutská:	PO: 10.2
Mgr. Katarína Krahulová:	PO: 6.1, 6.3, 8.2
Mgr. Petra Krbcová:	PO: 2.2.1
Mgr. Marek Lauermann:	PO: 3.1.1, 3.1.2
Mgr. Lenka Mončeková:	PO: 2.7, 6.2
Mgr. Anna Munzarová:	PO: 1.2, 2.1.1
Mgr. Petra Spieglová:	PO: 2.2.1, 9.1.2
Mgr. Roman Stružinský:	PO: 1.6
Mgr. Kateřina Šafránková:	PO: 2.5
Mgr. Kristýna Titěrová:	PO: 3.2.6, 3.4.1, 3.4.2, 4.1.1, 9.1.5
Mgr. Libor Tománek:	PO: 1.1, 1.1.3, 1.5, 1.6, 2.8.1, 3.9, 8.3, 10.1, 10.2
doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.:	PO: 9.1.9
Mgr. Hana Vaníčková:	PO: 3.7.1, 3.7.2, 3.8
Mgr. Petra Vávrová:	PO: 2.1.2, 2.1.4, 2.4.1, 3.4.2, 4.1.1, 5.1.1, 9.1.5





Mgr. Lenka Felcmanová  
Mgr. Martina Habrová a kolektiv

## Katalog podpůrných opatření dílčí část

### Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.  
Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková  
Jazyková redaktorka Mgr. Romana Bláhová  
Technická redakce RNDr. Anna Petříková  
Návrh obálky Zdenka Plocrová  
Grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci  
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc  
[www.vydavatelstvi.upol.cz](http://www.vydavatelstvi.upol.cz)  
[www.e-shop.upol.cz](http://www.e-shop.upol.cz)  
[vup@upol.cz](mailto:vup@upol.cz)

1. vydání  
Olomouc 2015  
Ediční řada – Ostatní odborné publikace

ISBN 978-80-244-4655-4 (tištěná verze)  
ISBN 978-80-244-4692-9 (elektronická verze)

Neprodejná publikace

VUP 2014/0509



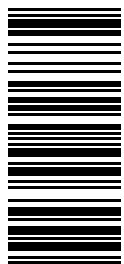
*„Pravidla třídy (konkrétní název si žáci mohou navrhnout sami) je nejlepší vytvořit společně se žáky na začátku školního roku, přičemž je možné přidávat další body (nebo naopak ubírat) v průběhu roku v reakci na aktuální situaci. Zcela zásadní je aktivní tvorba těchto pravidel za spolupráce učitele. Pravidla vycházejí ze školního řádu a zvyklostí školy, žáci je však musejí vnímat jako něco, na čem se společně dohodli. Při jejich přípravě by učitel měl žáky vhodným způsobem vést k tomu, aby se zamýšleli nad tím, co je třeba udělat pro to, aby se všichni ve třídě cítili dobře.“*

Uvedená situace je ukázkou jednoho z mnoha podpůrných opatření popsaných v této části Katalogu podpůrných opatření. Desítky dalších námětů a doporučení jsou obsaženy v jednotlivých kartách Katalogu. Pro větší přehlednost a srozumitelnost jsou uspořádány do deseti oblastí podpory.

Pro práci se žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění jsou nejpodrobněji rozpracována opatření v oblasti podpory „Práce s třídním kolektivem“, ze které je i výše uvedená ukáзка. V Katalogu kromě karet podpůrných opatření naleznete i další informace. Týkají se zejména dopadů znevýhodnění žáka na jeho vzdělávání a pedagogické diagnostiky, protože očekáváme, že největší část žáků s potřebou podpůrných opatření bude podle ustanovení školského zákona v 1. stupni podpory, tedy ve stupni, v němž jak rozpoznání příčin možného školního neúspěchu, tak vlastní práce na jeho prevenci zůstává v rukou tvořivého pedagogického pracovníka.

Žáci s potřebou podpory ve vyšších stupních podpůrných opatření (tj. 2.–5. stupeň) získávají doporučení ke vzdělávání od školského poradenského zařízení (PPP, SPC). Za naplnění podpůrných opatření (v potřebné kvalitě) je odpovědná škola.

Katalog podpůrných opatření je přehledným manuálem metod, forem práce a organizačních a personálních opatření využitelných v každodenní pedagogické práci se žáky, kteří pro naplnění svých vzdělávacích možností potřebují specifickou podporu ve vzdělávání.



ISBN 978-80-244-4655-4

Nositel projektu:  
UNIVERZITA PALACKÉHO  
V OLOMOUCI



Partner projektu:  
ČLOVĚK V TÍSNI  
O.P.S.



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ