



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

PRÁCE S TŘÍDNÍM KLIMATEM

Šárka Klimešová



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

PRÁCE S TŘÍDNÍM KLIMATEM

Šárka Klimešová



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



Recenzenti:

Mgr. Romana Růžičková

PhDr. Kristýna Titěrová

Mgr. Kamila Randáková



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



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.



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA
PRÁCE S TŘÍDNÍM KLIMATEM

1. vydání

© Šárka Klimešová, 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4709-4

OBSAH

ÚVOD	5
1 KLIMA ŠKOLY A TŘÍDNÍ KLIMA	7
1.1 Klima školy – vymezení pojmu	8
1.2 Základní rysy pojmu klima školy	8
1.3 Typy klimatu školy	9
1.4 Tvůrci klimatu školy	9
1.5 Co je pozitivní klima	10
1.6 Klima třídy	11
1.7 Faktory ovlivňující kvalitu klimatu třídy.	13
1.8 Zkoumání školního klimatu	20
2 STRATEGIE OVLIVŇOVÁNÍ KLIMATU TŘÍDY PODLE SPECIFIK A POTŘEB INTEGROVANÉHO ŽÁKA	23
2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami – vymezení pojmu	24
2.2 Žák se zdravotním postižením – žák se zrakovým postižením	24
2.3 Žák se zdravotním postižením – žák se sluchovým postižením	26
2.3.1 Ovlivňování pracovního klimatu (Středisko rané péče, Tamtam Praha, 2013)	27
2.4 Žák se zdravotním postižením – žák s tělesným postižením	28
2.5 Žák se zdravotním postižením – žák s mentální retardací.	31
2.6 Žák se zdravotním postižením – žák s poruchou autistického spektra	32
2.7 Žák se zdravotním postižením – žák s Aspergerovým syndromem	34
2.8 Žák se zdravotním postižením – žák s ADHD	36
2.9 Sociálně znevýhodněný žák – z rodinného prostředí s nízkým sociokulturním postavením, ohrožený sociálně patologickými jevy	37
2.10 Sociálně znevýhodněný žák – s nařízenou ústavní výchovou	41
2.11 Sociálně znevýhodněný žák – v náhradní rodinné péči	43
2.12 Sociálně znevýhodněný žák – žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ)	45
3 PŘÍLEŽITOSTI A RIZIKA VZÁJEMNÝCH VZTAHŮ VE SKUPINĚ S INTEGROVANÝM ŽÁKEM	51
3.1 Vývoj vztahů ve skupině během školní docházky.	52
3.2 Náměty na podporu lepšího sociálního přijetí integrovaných žáků	53
3.3 Šikana a integrování žáci.	53
4 AKTIVITY A HRY PRO PODPORU POZITIVNÍHO KLIMATU TŘÍDY	57
4.1 Aktivity na podporu komunikace ve třídě.	58
4.2 Vyučovací metody vedoucí ke kritickému myšlení.	60
4.3 Hry a aktivity na podporu pozitivního klimatu	63
ZÁVĚR.	65
LITERATURA	66
O AUTORCE.	70

ÚVOD

Představujeme vám metodiku zaměřenou na vytváření pozitivního klimatu třídy s integrovaným žákem v běžné škole. Jedná se o takového žáka, který v důsledku svého zdravotního či sociálního handicapu v určitých oblastech svého vývoje potřebuje zvýšenou míru podpory a pomoci, aby se dokázal lépe vyrovnávat se svým omezením či znevýhodněním ve vztahu k prostředí a požadavkům školy. Podle terminologie školského zákona pak mluvíme o žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Opakem integrace do běžné školy je segregace ve speciální škole. Snahou dnešní doby je bourat tyto bariéry ve smyslu toho, abychom neřešili, kdo je „postižený žák“ či „znevýhodněný žák“, ale začali vytvářet rovnocenné a spravedlivé vzdělávací podmínky pro všechny žáky bez rozdílů.

Pojem klima je poslední dobou ve škole hojně používán. Je to termín, který se často skloňuje na propagačních letáčcích škol a všichni si pod tímto pojmem „něco“ představí. Někdo si při vzpomínce na svá školní léta vybaví vůni a výzdobu chodeb, pro někoho je klima školy atmosféra, kterou cítí hned, jak do školy vejde, jiný si vybaví svého oblíbeného učitele, vztahy se spolužáky nebo nepříjemné svírání žaludku, když se blížily třídní schůzky. Jinak vnímá klima školy dítě, které je ve škole úspěšné, jinak rodič, který každý týden chodí do školy něco řešit.

Cílem metodiky bylo vytvořit praktický materiál pro učitele a asistenty pedagoga, zaměřený na konkrétní strategie vedoucí k pozitivnímu ovlivnění klimatu ve třídě, v níž je integrovaný žák.

Metodika je rozdělena na čtyři kapitoly. První kapitola je zaměřena především na vysvětlení pojmů klima školy a klima třídy, druhá kapitola je stěžejní a je věnována jednotlivým skupinám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a strategiím k ovlivnění klimatu třídy, ve které jsou tyto děti integrovány. Součástí kapitoly jsou konkrétní postřehy z praxe. Další kapitola je věnována vztahům spolužáků k integrovanému žákovi. Poslední kapitola inspirací, v níž je možné hledat další informace k tématu, ať už v literatuře, nebo v organizacích, které se jednotlivým typům postižení věnují na odborné úrovni.



KLIMA ŠKOLY A TŘÍDNÍ KLIMA

Kapitola je zaměřena na vymezení pojmů, zabývá se tím, jak je chápou různí autoři, objasňuje typy klimatu a měření klimatu. Součástí kapitoly je i zamyšlení nad tím, kdo tvoří klima školy a jaké faktory ovlivňují kvalitu klimatu.

1.1 KLIMA ŠKOLY – VYMEZENÍ POJMU

Co je klima školy?

I přesto, že tento pojem vnímáme většinou pocitově, najdeme v odborné literatuře řadu definic, jedná se o jev, který je možné měřit a vědecky zkoumat. Čapek (2010) uvádí, že všechny tyto charakteristiky mají společné emocionální ladění a značnou subjektivitu.

Šteigrová (2013) uvádí, že když se hovoří o klimatu školy, myslí se tím, jak se ve škole všichni zúčastnění lidé cítí, jaké jsou tam mezilidské vztahy a zda tam existují nějaké obecněji sdílené hodnoty, na jejichž základě se lidé určitým způsobem chovají.

Mareš (2001a) chápe klima školy jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnosti odehrát. Mareš (2003–2005) dále uvádí, že klima školy zahrnuje řízení výukových i mimovýukových aktivit, podmínek pro aktivitu ve školní budově a v dalších zařízeních patřících škole. Klima školy ovlivňuje rozvíjení školních i společenských hodnot u žáků školy (Kelley et al., 1986).

Čapek definuje klima školy jako „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.“ (Čapek, 2010, s. 134)

1.2 ZÁKLADNÍ RYSY POJMU KLIMA ŠKOLY

Mareš uvádí základní rysy klimatu školy:

- jev dlouhodobého charakteru, dynamicky se měnící v čase;
- jev rozdílně vnímaný zúčastněnými lidmi;
- mnohaúrovňový, teoreticky i vědecky obtížně uchopitelný pojem;
- intuitivně srozumitelný odborníkům i laikům;
- snadno svádí k redukci a vytrhávání z kontextu.

1.3 TYPY KLIMATU ŠKOLY

Grecmanová (2004) uvádí, že každá škola má své specifické klima. V určitých rysech si ovšem mohou být jednotlivé školy klimaticky velmi podobné. To umožňuje rozlišovat typy školního klimatu. V literatuře je například rozlišován funkčně orientovaný, distanční a osobnostně orientovaný typ školního klimatu. Typy klimatu

Funkčně orientovaný typ klimatu je charakteristický špatnými vztahy mezi učiteli a žáky. Žáci si stěžují na nepatrnou možnost zapojit se do diskuse, na tvrdou disciplínu a tlak na výkon. Rovněž vykazují výrazně špatné třídní společenství s malou tolerancí mezi žáky, vysokým konkurenčním bojem a malou kohezí ve třídě. Objevuje se u nich průměrná nechuť ke škole, avšak větší strach ze školy. Vzájemný vztah mezi učiteli je však pozitivní. Učitelé se ale málo sociálně angažují a prožívají více stresu. Kontakt mezi učiteli a ředitelem je průměrný. Všeobecné posouzení klimatu rodiči a učiteli je negativní.

Distanční typ klimatu se projevuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky. Vztahy mezi spolužáky jsou ovšem na dobré úrovni. Tento typ klimatu je tedy charakteristický osobní distancí mezi učiteli a žáky při vysoké soudržnosti uvnitř třídy. U žáků se projevuje velká nechuť ke škole a k učení. Nemají ze školy vůbec radost. Zřetelná je nízká motivace. Do školy se však nebojí chodit. Vztah ředitel–učitelé a vzájemné vztahy mezi učiteli jsou hodnocené negativně. Učitelé jsou opět málo sociálně angažovaní a hodně trpí stresovými situacemi. Rodiče a učitelé hodnotí toto klima negativně.

Osobnostně orientovaný typ klimatu je velmi příznivý. Projevuje se zde tolerance k žákům, podpora a pomoc žákům, sociální angažovanost pro jejich individuální potřeby. Učitelé jen minimálně vyvolávají stresové situace. Pozitivně se hodnotí vztahy žáků k učitelům i vzájemné vztahy mezi žáky. Třídní společenství označují žáci jako nadprůměrně dobré. Pěkné jsou také vztahy mezi učiteli a učitelí a ředitelem. Většinou prožívají žáci ve škole radost a zájem o učení s velmi vysokou motivací. Hodnocení žáků inklinuje k průměrným a nadprůměrným hodnotám. V tomto klimatu vnímají učitelé možnost svobodného rozvoje. Rodiče a učitelé považují toto školní klima za pozitivní.

1.4 TVŮRNCI KLIMATU ŠKOLY

Podle Mareše (2009) mezi hlavní aktéry, kteří se podílejí na vzniku klimatu, patří: Kdo tvoří klima

- vedení školy;
- učitelé jako skupiny i jednotlivci;
- školní třída;
- žáci jako skupiny i jednotlivci;
- ostatní pedagogičtí pracovníci školy – asistenti pedagoga, výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog, speciální pedagog;

- nepedagogičtí pracovníci školy – sekretářka, účetní, uklízečky, školník;
- rodiče žáků;
- představitelé státní správy.

1.5 CO JE POZITIVNÍ KLIMA

Pozitivní klima školy Grecmanová (in Střelec, 2002)

1.5.1 POZITIVNÍ KLIMA ŠKOLY Z HLEDISKA UČITELŮ

- Učitel pracuje rád, spolupracuje se žáky, rodiči a kolegy.
- Prožívá pocit sounáležitosti s ostatními učiteli.
- Zažívá úspěch ve svém oboru, pocit seberealizace, pocit svobody a samostatnosti.

1.5.2 POZITIVNÍ KLIMA ŠKOLY Z HLEDISKA RODIČŮ ŽÁKŮ

- Učitel je vstřícný.
- Chová se k žákům spravedlivě a adekvátně je hodnotí.
- Má dobré organizační a výchovné schopnosti.
- Dokáže žáky motivovat k učení.

1.5.3 POZITIVNÍ KLIMA ŠKOLY Z HLEDISKA ŽÁKŮ

- Žáci samostatně objevují učivo.
- Učení žákům přináší radost.
- Na žáky jsou kladeny adekvátní požadavky v závislosti na jejich individuálních schopnostech.
- Žák má pocit, že učitel je k němu spravedlivý a je nestranný.
- Dává žákovi jistotu, že bude akceptován a umožní mu zažít úspěch.
- Klima je pro žáka organizačně přehledné a zprostředkuje mu vědomí, že k němu učitel přistupuje spravedlivě.

1.5.4 POZITIVNÍ KLIMA ŠKOLY Z HLEDISKA VEŘEJNOSTI

- Škola žáka připraví na úspěšné zapojení do pracovního světa.
- Žák se zodpovědně účastní veřejného života.
- Žák je společensky angažovaný.
- Žák dodržuje sociální a právní normy.

1.6 KLIMA TŘÍDY

(Mareš, 2010) Při přemýšlení o klimatu třídy můžeme rozlišit dva pojmy: klima a atmosféra třídy. Atmosféru můžeme chápat jako krátkodobý, situační jev. Žáci reagují na nějakou situaci ve třídě – řešení nějakého problému, špatné známky z testu, konflikt s učitelem apod. Klima třídy je jev dlouhodobý.

Klima versus
atmosféra třídy

V Pedagogickém slovníku je pojem definován jako „sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 107).

Podle Mareše (2010) je třídní klima soubor subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků a emocí, které cítí a prožívají při vlastní výchovné a vzdělávací činnosti a jiných činnostech daného třídního kolektivu.

Lašek charakterizuje klima třídy (2001, s. 40) jako „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“

Klima třídy se neprojevuje jen při vyučovacích hodinách, ale při veškeré činnosti třídy – o přestávkách, na školním výletě, při návštěvě divadelního představení.

Klima třídy můžeme posuzovat z pohledu žáků daného třídního kolektivu nebo z pohledu učitele, který ve třídě působí. Pokud budeme posuzovat klima třídy z pohledu žáka, bude nás zajímat, zda je žák ve třídě spokojený, jak si žáci ve třídě rozumí, jak drží spolu, jaká je ve třídě soutěživost a konkurence. (Gavora, 1999)

Pokud upřednostníme pohled na utváření třídního klimatu z pohledu učitele, je učitel ten, kdo ve třídě rozhoduje o pravidlech práce a života třídy při všech výchovných a vzdělávacích činnostech. (Petlák, 2006)

Klima z pohledu
učitele

„Klima třídy má na žáka rozhodující vliv. Pozitivní emoce v procesu učení zlepšují chápání komplexních situací, pozornost, paměť a zvyšují kreativitu. Pokud dítě dlouhodobě prožívá negativní emoce, má to velký vliv na kvalitu učení a rozvoj různých stránek osobnosti.“

O kvalitním klimatu můžeme uvažovat ve třech základních rovinách – klima z hlediska sociálního, emocionálního a pracovního. (Spilková, 2003)

Spilková (2003) uvádí: Pokud uvažujeme o klimatu z hlediska sociálního, tak se ve třídě, kde panuje pozitivní klima, setkáváme s úctou, vzájemným respektem, tolerancí, empatií a převažuje spolupráce nad soutěživostí.

Pokud ve třídě panuje negativní klima, setkáváme se s přemírou soutěživosti, až řevnivostí, žalováním, nepřejícností, zesměšňováním, posmíváním, ironizováním, ponižováním apod.

Pokud uvažujeme o klimatu z hlediska emocionálního, tak se ve třídě, kde panuje pozitivní klima, děti cítí bezpečně, jistě a setkáváme se zde s radostnou a pohodovou atmosférou. Ve třídě s negativním klimatem děti pocítují strach, nervozitu, napětí a můžeme se setkat i s agresivními projevy.

Ve třídě s pozitivním klimatem z hlediska práce panuje řád, děti jsou činorodé, důsledné, pracují soustředěně a snaží se dotahovat činnosti do konce. Ve třídě s negativním klimatem jsou děti většinou pasivní, roztěkané, nejeví zájem o práci, objevují se potíže s kázní.

1.6.1 POZITIVNÍ A NEGATIVNÍ KLIMA TŘÍDY Z POHLEDU ŽÁKŮ

Klima
z pohledu žáka

POZITIVNÍ KLIMA TŘÍDY

Čapek dle C. F-Bethela a F. O. Connora (2010, s. 14) považuje za důležité tyto skutečnosti:

- Ve třídě panují jasně vymezená pravidla.
- Žák se cítí součástí vzdělávání a třídního kolektivu – může realizovat své nápady, svobodně se ptát, spolupodílí se na rozhodování.
- Vzdělávání je účelné – žák chápe smysl a užitečnost učení.
- Odpovědnost žáka – žák je zodpovědný za vlastní vzdělávání.
- Žák se cítí ve škole bezpečně – nevyskytuje se zde psychické ani fyzické násilí.
- Prostředí třídy i školy je čisté, zajímavé a účelné.

NEGATIVNÍ KLIMA TŘÍDY (MAREŠ)

Projevuje se:

- Problémové chování žáků – vulgární chování, slovní i fyzická agrese, záškoláctví, šikana spolužáků i učitelů, nerespektování pravidel, nekázeň.
- Školní neúspěšnost – opakování ročníku, vyloučení ze školy, nedokončení školní docházky.

- Zdravotně rizikové chování – kouření, konzumace alkoholu, užívání dalších psychoaktivních látek.
- Sociální problémy pramenící z kulturních, sociálních a etnických rozdílů mezi žáky.

1.7 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KVALITU KLIMATU TŘÍDY

Na utváření třídního klimatu působí řada faktorů. Výrazný vliv na utváření klimatu třídy má klima školy. Důležitý je způsob řízení školy, vzdělávací program školy, klima pedagogického sboru, konkrétní učitel v konkrétní třídě, technické zázemí, vybavení školy. (Veselá, 2007) Mezi další faktory ovlivňující kvalitu školního a třídního klimatu patří úroveň spolupráce s asistentem pedagoga, metodikem prevence, výchovným poradcem, školním psychologem a speciálním pedagogem.

Důležitá je také úroveň primární a sekundární prevence a kvalitní a prakticky využitelný minimální preventivní program konkrétní školy.

Pro utváření pozitivního klimatu třídy, kde je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami může být velmi důležitá i spolupráce se speciálněpedagogickými centry, pedagogicko-psychologickými poradnami a středisky výchovné péče.

1.7.1 VLIV UČITELE NA KVALITU KLIMATU TŘÍDY

Spilková (2013): „Hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel, samozřejmě společně se žáky. Jeho konkrétní podoba je určována osobnostními vlastnostmi a individuálním pojetím výuky učitele, především jeho přístupem k žákům a způsobem jejich komunikace, pojetím metod a strategií výuky, způsobem hodnocení, přístupem k chybě žáka apod. Ve všech uvedených aspektech má učitel značné možnosti k pozitivnímu ovlivňování sociálně-emocionálního klimatu ve své třídě.“

Jak učitel ovlivňuje klima

„Z hlediska přístupu učitele k žákům lze za důležité faktory pro vytváření kvalitního klimatu považovat následující projevy učitele:

- Učitel projevuje úctu a respekt k žákům, dává najevo pochopení a porozumění pro jejich potřeby, zajímá se o jejich názory, problémy, pocity.
- Dává prostor k vyjádření vlastních zkušeností, názorů, představ žáků, respektuje jiný názor, povzbuzuje, pozitivně oceňuje, poděkuje.
- Nechá žáky iniciovat některé činnosti, vytváří prostor pro vlastní volbu, pro ovlivňování obsahu, metod a organizačních forem výuky.

- Projevuje zájem o žáka – zná jeho koníčky, mimoškolní život, připomíná společné zážitky.
- Plánuje budoucí společné aktivity, podporuje třídní rituály, používá humor apod.

Z hlediska komunikace:

- Je důležité také dávat žákům dostatečný prostor pro komunikační aktivitu, podporovat partnerskou a respektující komunikaci mezi žáky.
- Povzbuzovat žáky ke kladení otázek, oceňovat chuť se ptát (při podpoře zvědavosti žáků neexistují hloupé otázky).
- Neverbální komunikaci lze účinně využít k tvorbě kvalitního klimatu ve třídě, např. mimiku (oční kontakt, úsměv), gestikulaci (přátelská, vstřícná), proxemiku (pohyb po celé třídě mezi žáky, respekt k zóně osobního prostoru).

Z hlediska metod a strategií výuky jsou důležité:

- Způsoby motivování žáků – vhodným způsobem zprostředkovávat dětem cíle výuky, ukazovat smysl učebních činností, propojovat učení s reálnými životními situacemi, osobními prožitky, využívat vlastních zkušeností dětí, působit především na vnitřní motivaci učení.
- Aktivní vyučovací metody, které pracují s prožitky a zkušenostmi dětí, vytváření problémových situací, v nichž žáci sami hledají, mají prostor pro rozvoj samostatného a kritického myšlení, pracují s různými zdroji informací, vytváření učebních situací, které dávají všem žákům reálnou možnost dosáhnout úspěchu, tedy především klást na děti přiměřeně obtížné úkoly vzhledem k jejich individuálním možnostem.
- Kooperativní formy výuky.
- Přístup k chybě žáka jako k přirozenému jevu v procesu učení, který pomáhá identifikovat individuální problémy, lépe porozumět, zkvalitnit (vědět, jak příště dělat něco jinak, čeho se vyvarovat).“

Z hlediska hodnocení:

- Nesrovnává žáky mezi sebou.
- Hodnotí žáky na základě splněných úkolů, jejichž hodnocení poměřuje podle předpokladů každého žáka, podle jeho individuálních schopností dovedností jsou vypracována a žákům známa kritéria hodnocení. Čapek 2010 (s. 75)

1.7.2 VLIV SPOLUPRÁCE UČITELE A ASISTENTA PEDAGOGA NA KVALITU KLIMATU TŘÍDY

(Nová škola, o. p. s., 2013)

Funkční spolupráce s učitelem je základní podmínkou pro efektivní zapojení asistenta pedagoga do práce s žáky i do celkového života třídy a školy.

Spolupráce
učitele
a asistenta
pedagoga

Faktory ovlivňující kvalitní spolupráci:

- Prostor pro společné přípravy na výuku a společné konzultace učitele a asistenta pedagoga o potřebách žáků – čas na zhodnocení dne a naplánování výuky na další den.
- Přítomnost asistenta ve třídě by neměla vést k tomu, že učitel věnuje méně času a pozornosti žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, naopak, pomoc a podpora asistenta by měla i učiteli samotnému zajistit prostor pro více intenzivní práce se žáky s postižením nebo znevýhodněním.

Při spolupráci asistenta s učitelem ve výuce by mělo docházet ke kombinaci těchto variant rozdělení činnosti:

- Učitel pracuje s třídou, asistent se podle instrukcí učitele věnuje žákovi (nebo menší skupině žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Asistent podle instrukcí učitele dohlíží na práci třídy tak, aby se učitel mohl individuálně věnovat žákovi (nebo menší skupině žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Asistent vykonává pomocné činnosti – rozdává nebo vybírá sešity a učebnice, kontroluje zápisy do žákovských knížek, kontroluje plnění domácích úkolů apod. – tím zajišťuje učiteli více času pro práci s žáky, zejména pak pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro partnerské nastavení spolupráce asistenta a učitele je vhodné, aby alespoň občas a neformálně došlo k výměně jejich rolí – asistent se stal tím, kdo vede třídu, a učitel na kratší časový úsek byl jen v roli jakéhosi pomocníka. Zejména u učitelů z prvního stupně základní školy jsou ideálním prostorem pro takovou výměnu výchovy.

Aby spolupráce opravdu fungovala a byla přínosem, musí být:

- Dobrovolná – učitel i asistent chtějí spolupracovat, není to jen vůle vedení školy.
- Založena na rovnosti – oba musí věřit, že přispění každého z nich ke společnému cíli je rovnocenné.
- Založena na sdíleném cíli – lidé většinou spolupracují jen tehdy, pokud mají stejný cíl.
- Různorodá – variuje od společné výuky až po individuální podporu.
- Stále ve vývoji – tak, jak učitel a asistent více spolupracují, rozvíjí se i jejich spolupráce. (Meta, 2014)

1.7.3 VLIV VÝCHOVNÉHO PORADCE NA KVALITU KLIMATU

Úloha
výchovního
poradce

Výchovní poradce se zabývá především těmito činnostmi (Zapletalová, 2001):

- Spolupracuje se školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.
- Spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálněpedagogickým centrem a střediskem výchovné péče.
- Provádí vyhledávání žáků, kteří potřebují pomoc a jejichž výchova, vzdělávání nebo psychický a sociální vývoj vyžadují speciální péči.
- Předkládá návrhy na postup a řešení problémů žáků.
- Průběžně sleduje chování žáků po dobu školní docházky.
- Koordinuje spolupráci třídních učitelů se školním psychologem nebo speciálním pedagogem.
- Metodicky pomáhá třídním učitelům při řešení aktuálních problémů třídních kolektivů.
- Podílí se na realizaci preventivního programu školy a pomáhá při jeho vytváření.
- Spolupracuje se školním metodikem prevence.
- Spolupracuje s rodiči nebo zákonnými zástupci dítěte.

1.7.4 VLIV METODIKA PREVENCE NA KVALITU KLIMATU

Úloha metodika
prevence

Metodik prevence se zabývá především těmito činnostmi (Zapletalová, 2001):

- Spolupracuje se školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.
- Spolupracuje s výchovným poradcem a třídními učiteli.
- Pomáhá vytvářet a realizovat program prevence zneužívání návykových látek a negativních jevů ve škole.
- Sleduje aktuální situaci ve škole a inovuje strategie přístupu k prevenci.
- Poskytuje odborné vedení a metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům školy při realizaci preventivního programu školy a při provádění jednotlivých preventivních aktivit.
- Koordinuje poskytování vzdělávacích akcí pro pedagogy na dané škole.
- Spolupracuje s institucemi, které zajišťují odbornou pomoc v problematice prevence a zneužívání návykových látek.
- Zajišťuje informovanost žáků, rodičů nebo jejich zákonných zástupců o činnosti institucí, které poskytují pomoc dětem, které mají problémy se závislostmi nebo jinými negativními jevy v jejich sociálním vývoji.

- Spolupracuje se středisky výchovné péče, s krizovými centry a dalšími institucemi, které poskytují primární, sekundární i terciální péči ve státních i nestátních zařízeních.
- Ve spolupráci s dalšími odborníky poskytuje konzultační a poradenskou pomoc rodičům.

1.7.5 VLIV SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA NA KVALITU KLIMATU

Speciální pedagog se zabývá především těmito činnostmi (Zapletalová, 2001):

- Koordinuje speciálněpedagogické poradenství ve škole.
- Ve spolupráci s dalšími odborníky připravuje a ovlivňuje podmínky pro integraci dětí se zdravotním postižením.
- Dlouhodobě sleduje a pravidelně vyhodnocuje proces individuální integrace.
- Provádí speciálněpedagogické diagnostické činnosti.
- Pomáhá vytvářet a koordinovat vznik individuálních vzdělávacích programů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Realizuje speciálněpedagogické vzdělávací činnosti a poskytuje reedukační péči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Metodicky vede asistenta pedagoga.
- Poskytuje pedagogickým pracovníkům školy metodickou pomoc a odborné informace z oblasti speciální pedagogiky, pomáhá při jejich aplikaci.
- Koordinuje spolupráci se speciálněpedagogickým centrem a dalšími specializovanými pracovišti.
- Poskytuje poradenskou a konzultační pomoc rodičům žáků nebo jejich zákonným zástupcům.

Úloha speciálního pedagoga

1.7.6 VLIV ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA NA KVALITU KLIMATU

Na některých především větších školách působí školní psycholog. Školní psycholog se zabývá zejména těmito činnostmi (Zapletalová, 2001):

- Koordinuje pedagogicko-psychologické poradenství ve škole.
- Pracuje s celým systémem školy (vedení, pedagogický sbor, třídní učitelé, žáci, rodiče žáků).
- Podílí se na vytváření a realizaci preventivních programů zneužívání návykových látek a negativních jevů v chování žáků.

Úloha školního psychologa

- Podílí se na monitorování problémových projevů chování, pravidelně provádí analýzy a návrhy konkrétních opatření.
- Pracuje průběžně s žákovskými kolektivy a ovlivňuje prostřednictvím sociálního učení sociální klima školních tříd a potažmo celé školy.
- Provádí komplexní diagnostiku orientovanou na zjišťování příčin poruch učení a chování.
- Zjišťuje individuální předpoklady pro uplatňování a rozvíjení schopností a nadání žáků.
- Provádí prevenci školní neúspěšnosti.
- Provádí krizovou intervenci a neodkladná psychologická vyšetření žáků.
- Provádí pedagogicko-psychologickou diagnostiku v souvislosti s profesní orientací žáků ve spolupráci s učiteli, kteří vyučují předměty volba povolání na ZŠ a úvod do světa práce na SŠ.
- Odborně a metodicky pomáhá učitelům zavádět a aplikovat pedagogicko-psychologické poznatky do vzdělávacího procesu.
- Poskytuje konzultační pomoc rodičům nebo jiným osobám odpovědným za výchovu.
- Zajišťuje koordinaci poskytovaných služeb s ostatními subjekty (se speciálně pedagogickými centry, pedagogicko-psychologickými poradnami a středisky výchovné péče).
- Zajišťuje koordinaci služeb poskytovaných dalšími odborníky ve státním i nestátním sektoru.
- V odůvodněných případech zprostředkovává žákům kontakt s veřejným ochráncem práv.

1.7.7 PRIMÁRNÍ A SEKUNDÁRNÍ PREVENCE NA ŠKOLÁCH

Prevence znamená soustavu opatření, která mají předcházet nějakému nežádoucímu jevu, například nemocem, drogovým závislostem, zločinům, nehodám, neúspěchu ve škole, sociálním konfliktům, násilí a podobně.

Základním principem primární prevence je výchova žáků ke zdravému životnímu stylu, k osvojení pozitivního sociálního chování a zachování integrity osobnosti. Cílem primární prevence je zabránit výskytu rizikového chování nebo co nejvíce omezit škody působené jeho výskytem mezi žáky.

Nespecifická primární prevence zahrnuje veškeré aktivity podporující zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování prostřednictvím smysluplného využívání a organizace volného času, například zájmové, sportovní a volnočasové aktivity a jiné programy, které vedou k dodržování určitých společenských pravidel, zdravého rozvoje osobnosti, k odpovědnosti za sebe a své jednání.

Specifická primární prevence zahrnuje aktivity a programy, které jsou zaměřeny specificky na předcházení a omezování výskytu jednotlivých forem rizikového chování žáků.

Jedná se o:

- Všeobecnou prevenci, která je zaměřena na širší populaci, aniž by byl dříve zjišťován rozsah problému nebo rizika.
- Selektivní prevenci, která je zaměřena na žáky, u nichž lze předpokládat zvýšenou hrozbu rizikového chování.
- Indikovanou prevenci, která je zaměřena na jednotlivce a skupiny, u nichž byl zaznamenán vyšší výskyt rizikových faktorů v oblasti chování, problematických vztahů v rodině, ve škole nebo s vrstevníky.

Minimální preventivní program

„Minimální preventivní program je konkrétní dokument školy zaměřený zejména na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. Minimální preventivní program je založen na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce s žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a spolupráci se zákonnými zástupci žáků školy. Je zpracováván na jeden školní rok školním metodikem prevence, podléhá kontrole České školní inspekce, je průběžně vyhodnocován a písemné vyhodnocení účinnosti jeho realizace za školní rok je součástí výroční zprávy o činnosti školy.“ (Hricz a kol., 2010, s. 3–4)

Sekundární prevence na školách

Tento typ prevence zahrnuje všechny aktivity, kterými je možné řešit již vzniklý problém. Pojem sekundární prevence můžeme chápat jako souborný název pro včasnou intervenci, poradenství a léčení.

1.7.8 VLIV PROSTŘEDÍ TŘÍDY NA KVALITU KLIMATU

Prostředí třídy významně ovlivňuje klima třídy. Učitel by měl vytvořit takové prostředí třídy, které na žáky působí příjemně. Veškeré věci ve třídě by měly mít své místo a smysl pro život třídy. Význam uspořádání a úpravy třídy pro školní práci byl potvrzen mnoha výzkumy. Důležité je, aby žáci měli možnost se na utváření prostředí třídy podílet. Pokud se podílí na utváření prostředí, více si ho váží a udrží pořádek. (Čapek, 2010)

Vliv prostředí třídy na klima

Jaké by mělo být prostředí třídy?

- Dostatečně velká, upravená, čistá a vzdušná učebna.
- Dostatečný prostor pro volný pohyb žáků i učitele umožňující různé formy výuky.
- Lehký a funkční nábytek, který jde přemístit a umožňuje různé organizační formy výuky a výukové metody.
- Vhodně vystavené didaktické pomůcky podněcující zájem žáků o výuku.
- Učební koutky – umožňují do hloubky zkoumat určitý problém.
- Výzdoba třídy – především výtvary žáků, obrázky, plakáty, fotografie.
- Květiny, živé zvíře – učí se být zodpovědní za někoho jiného.
- Místo pro odpočinek a relaxaci – především pro dítě se specifickými vzdělávacími potřebami, může být i mimo třídy (např. kabinet pro asistenty pedagoga), kde si může dítě v případě potřeby odpočinout. (Loblová, 2007)

1.8 ZKOUMÁNÍ ŠKOLNÍHO KLIMATU

Zkoumání
a měření
školního
klimatu

Lze rozlišit tři základní **přístupy** ke **zkoumání školního klimatu**:

- Sociometrický – objektem zkoumání je školní třída jako sociální skupina, její struktura, vztahy, sympatie mezi žáky.
- Organizačně sociologický – předmětem šetření je třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník, učitelův styl vedení třídy, komunikace s žáky, týmová práce, výkony třídy jako celku.
- Interakční – zabývá se vzájemnou interakcí mezi učitelem a žáky, působením učitele na žáky, efektivitou jeho práce, výkony žáků jako jednotlivců i jako skupiny, jejich postoji (Čáp, 2007).

Metody měření klimatu podle Čapka (2010, s. 101, 117, 126–129)

Kvalitativní metody – pozorování, rozhovor

Kvantitativní metody – dotazník

Dotazníky:

- B3 – posuzuje vlastní zapojení žáka do třídního kolektivu.
- B4 – diagnostika vztahů v třídním kolektivu – složitější na vyplnění pro mladší děti, je potřeba jednotlivé otázky podrobně vysvětlit.
- MCI – pro žáky 3.–6. tříd, měří klima vždy v jednom předmětu – hodnotí spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, obtížnost učení, soutěživost a soudržnost třídy.
- KLIT – postihuje vztahy žáka ke třídě a mezi spolužáky, míru kooperace a soudržnosti, míru zájmu o školu, sebeprosazení (spoléhání na sebe, touhu vyniknout).
- LEI – obsahuje 105 sdělení, je vhodný pro 9. ročník ZŠ a SŠ. Měří hodnoty klimatu v určené třídě v jednom předmětu. Měří soudržnost třídy, různorodost zájmů, formálnost a pravidla, rychlost plnění úkolů, materiální prostředí, neshody ve třídě, společné cíle, preferování žáků, obtížnost učení, lhostejnost ke společnému zájmu,

demokracii ve třídě, zájmové skupiny, spokojenost ve třídě, neorganizovanost aktivit ve třídě a soupeřivost ve třídě.

SHRNUTÍ



Klima školy je pojem, který je vnímán většinou pocitově. Přesto se jedná o jev, který je možný vědecky zkoumat a měřit. Klima školy vyjadřuje, jak se ve škole všichni zúčastnění lidé cítí, jaké jsou v ní mezilidské vztahy a zda existují nějaké obecněji sdílené hodnoty, na jejichž základě se lidé určitým způsobem chovají. Na tvorbě klimatu školy se podílí především vedení školy, učitelé a žáci jako skupiny i jednotlivci, speciální pedagogové, metodici prevence, výchovní poradci, ostatní pedagogičtí i nepedagogičtí zaměstnanci školy, rodiče žáků a představitelé veřejné správy. Pro každou skupinu znamená pozitivní klima školy něco jiného. Jinak ho chápou učitelé, jinak rodiče žáků.

Klimatem třídy můžeme např. rozumět trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci. Projevuje se při veškeré činnosti ve škole, ale i při akcích mimo školu. Na tvorbě třídního klimatu se podílí především učitel, a to např. přístupem k žákům a způsobem komunikace, pojetím metod a strategií výuky, způsobem hodnocení, přístupem k chybě žáka. Klima třídy můžeme měřit prostřednictvím kvalitativních nebo kvantitativních metod. Z kvalitativních metod jsou využívány především pozorování a rozhovor. Ke kvantitativnímu měření se používají různé typy dotazníků.

DOPORUČENÁ LITERATURA PRO ASISTENTY PEDAGOGA



1. ČAPEK, R. 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
2. LOBLOVÁ, E. 2007. *Faktory ovlivňující klima třídy: Diplomová práce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogická.



STRATEGIE OVLIVŇOVÁNÍ KLIMATU TŘÍDY PODLE SPECIFIK A POTŘEB INTEGROVANÉHO ŽÁKA

2.1 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI – VYMEZENÍ POJMU

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

V možnostech této metodiky není podrobně se věnovat všem skupinám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměříme se na ty žáky, se kterými se na základní škole setkáváme nejčastěji. Budeme uvažovat o situaci, kdy je žák se speciálními vzdělávacími potřebami integrován v běžné základní škole. Popisy konkrétních problémů z praxe jsou uváděny v podkapitole „příklad dobré praxe“.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, žák:

- Žák se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami, vývojovými poruchami učení nebo chování).
- Žák zdravotně znevýhodněný (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování).
- Žák sociálně znevýhodněný vzhledem k rodinnému prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, žák s nařízenou ochrannou či ústavní výchovou, žák s postavením azylanta či uprchlíka. (Pilař, 2009)

2.2 ŽÁK SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM – ŽÁK SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Žák se zrakovým postižením

„Zrakové postižení lze definovat jako absenci nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání. Tato vada se odráží na celkovém vývoji jedince. Kategorie osob se zrakovým postižením představuje poměrně heterogenní skupinu, od relativně lehkých vad až po nevidomé osoby. Nejvhodnější klasifikace zrakově postižených je: nevidomé osoby, osoby se zbytky zraku, osoby slabozraké a osoby s poruchami binokulárního vidění. Zraková vada, tak jako jiné postižení, ovlivňuje celou osobnost dítěte a jeho psychický vývoj. Jelikož se jedná o vliv celkový, dělí psychický vývoj na primární postižení (zrakové postižení) a sekundární změny funkcí závisející na kvalitě zrakového vnímání. Zrakem člověk přijímá nejvíce informací o svém okolním světě. Proto u osob se zrakovým postižením hrozí výskyt sensorické deprivace, zapříčiněné nedostatkem zrakových podnětů.“ (Vágnerová, 1995, s. 10)

Při integraci žáka se zdravotním postižením do běžné školy je pozitivem mimo jiné rozvoj žáka se zdravotním postižením v přirozeném společenství třídy, komunikace se spolužáky a osvojování si sociálních dovedností potřebných pro život v reálné

společnosti. Prokazatelnou výhodou integrovaného způsobu vzdělávání je skutečnost, že běžná škola se nachází obvykle v místě bydliště žáka, tedy žák nemusí opustit rodinné prostředí. (Votavová, 2012)

2.2.1 OVLIVŇOVÁNÍ PRACOVNÍHO KLIMATU (VOTAVOVÁ, 2012)

- Dostatečné osvětlení pracovního místa pro orientaci a zrakovou činnost – doporučuje se stropní osvětlení a často i individuální přisvícení lampou. Světlo nesmí oslňovat, odrážet se od lesklých povrchů a má dopadat zleva shora šikmo. Při vytváření optimálních světelných podmínek je důležitá i čistota okenních skel, rozsah výzdoby oken. Barva stěn, nábytku i podlahy by měla být světlá.
- Snížení hladiny hluku – v hlučném prostředí ztrácí žák možnost orientace. Proto žáci se zrakovým postižením tráví přestávky raději ve třídě než na chodbách, kde se v hlučném prostředí nedokáží orientovat.
- Pracovní místo žáka – v blízkosti učitele, v přední části třídy, blízko zásuvky umožňující připojení lup, notebooku, v blízkosti žákovy lavice je police s kompenzačními pomůckami, pro které si může žák kdykoliv dojít.
- Úprava interiéru třídy, školy – zajistí žákovi možnost samostatného bezpečného pohybu. Jedná se o označení zasklených ploch, označení schodiště, zábradlí, dostatečné osvětlení, braillové popisky na speciální lepicí pásce. Důležité je nepřestavovat nábytek bez předešlého upozornění. Když si nevidomý zvykne na určité rozmístění nábytku, může pro něj být těžké zvykat si znovu.

Žák se zrakovým postižením a klima třídy

2.2.2 OVLIVŇOVÁNÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU (VOTAVOVÁ, 2012)

Na utváření příznivého sociálního klimatu ve třídě s integrovaným žákem se zrakovým postižením se podílí především učitel, asistent pedagoga, ostatní žáci, rodiče a odborní pracovníci školského poradenského zařízení a speciálněpedagogického centra.

Role učitele:

- „Před příchodem zrakově postiženého žáka získá základní informace z oboru vzdělávání žáků se zrakovým postižením, o metodice výuky, ale i o formách práce a o kompenzačních pomůckách, které bude žák využívat.
- Podrobněji se seznámí s pomůckami, které žákům umožní číst běžné písmo – elektronické a optické pomůcky, speciální software.

- Připraví ostatní žáky na příchod nového spolužáka. Vhodné je absolvovat výukový program se zaměřením na zrakové postižení, v němž si žáci mohou vyzkoušet různé kompenzační pomůcky a alespoň částečně se vžít do situace svého nového spolužáka.
- Naváže úzkou spolupráci s rodiči integrovaného žáka. Rodiče informují učitele o stupni postižení žáka, o aktuálním zdravotním stavu žáka. Učitel a rodiče plánují, jak rozložit učivo, jakým způsobem využívat učebnici a ostatní pomůcky. Je dobré poznat žáka i z jiné stránky, znát jeho záliby. Vědět, co může zvládnout, kdy se unaví, co mu udělá radost.“ (Votavová, 2012)

Role asistenta pedagoga (Votavová, 2012):

- Před příchodem zrakově postiženého žáka získá základní informace z oboru vzdělávání žáků se zrakovým postižením, naváže spolupráci s učiteli dané třídy a s rodiči integrovaného žáka.
- Umožní žákovi se zrakovým postižením účastnit se všech aktivit třídy. K tomu připravuje speciální metodiku, vybavení a pomůcky.
- Ve spolupráci s učitelem upravuje písemné práce a testy, tak aby byly přizpůsobeny integrovanému žákovi (např. zvětší písmo, redukuje množství úkolů apod.).
- Diktuje žákovi zápis z tabule, žák má možnost si výukové pomůcky ohmatat.
- Umožní žákovi volný pohyb po třídě, zajišťuje bezpečný pohyb po třídě.
- Vede žáka k samostatnosti, nedělá činnosti za něj, ale vytváří mu takové podmínky, aby to dokázal sám.
- Zapojí ostatní žáky do podpory integrovaného žáka. Např. na WC nedoprovází žáka asistent, ale spolužáci.

2.3 ŽÁK SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM – ŽÁK SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Žák se sluchovým postižením

Označení sluchově postižený se týká velice různorodé skupiny osob, které mají odlišný stupeň a druh postižení. Zahrnuje kategorie osob neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých. Každou tuto kategorii charakterizují zejména druh postižení a velikost ztráty sluchového postižení, dále také věk, kdy došlo k postižení sluchu, úroveň mentálních schopností, případné přidružené postižení a dosavadní péče.

Absence sluchových vjemů ovlivňuje komunikaci se slyšícími spolužáky. Většina podnětů z okolí přichází k sluchově postiženým především zrakovou cestou nebo pomocí taktilního vnímání. Doteky pak mají specifické zastoupení. Například při nutnosti upoutat pozornost sluchově postiženého je vhodné poklepat na rameno, dotknout se paže či předloktí.

Mezi nevýhody integrace lze řadit, vzhledem k převládající mluvené řeči, nutnost dlouhodobého odezírání (také nutnost udržovat delší dobu zrakový kontakt), pročež je dobré doplnit řeč neverbálními projevy. (Souralová in Valenta, 2003)

2.3.1 OVLIVŇOVÁNÍ PRACOVNÍHO KLIMATU (STŘEDISKO RANÉ PÉČE, TAMTAM PRAHA, 2013)

- Pracovní místo žáka – dítě sedí při klasickém uspořádání lavic nejlépe v řadě u okna směrem do třídy nebo v prostřední řadě, druhé až čtvrté lavici blíže ke katedře. Vhodná je otočná židle – žák se může snadněji otočit na spolužáky a odezírat.
- Snížení hladiny hluku – vhodný je koberec ve třídě nebo měkké koncovky na nohách židlí.
- Cedulky se jmény spolužáka – usnadní zapamatování jmen spolužáků.
- Využití technických pomůcek – světelná signalizace školního zvonku, indukční smyčky s mikrofonom, umožňující lepší slyšení žáka i při pohybu učitele ve třídě a odbourání šumu. Využití počítače ve vyučování dětí se sluchovým postižením je stále ještě málo rozšířené, přestože jeho možnosti jsou široké, mnohostranné a pro sluchově postiženého žáka i učitele mohou být významným pomocníkem.

Žák se sluchovým postižením a klima třídy

2.3.2 OVLIVŇOVÁNÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU

Role učitele (Středisko rané péče, Tamtam Praha, 2013)

- Ještě před začátkem školního roku naváže kontakt s rodiči dítěte, s dítětem, pracovníkem střediska rané péče či SPC a společně se s nimi sejde.
- Připraví ostatní žáky na příchod nového spolužáka.
- Umožní dítěti seznámit se předem s prostředím třídy a usnadní mu seznámení se spolužáky (seznamovací hry, cedulky se jmény).
- Vždy dbá na to, aby žák rozuměl tomu, o čem se třídní kolektiv domlouvá, a mohl do jeho domluvy se svými názory vstupovat, posiluje jeho komunikativnost. Cílem je, aby byl integrovaný žák skutečnou součástí kolektivu.
- Využívá žákových specifických dovedností a znalostí k posílení jeho postavení ve třídě, dává mu najevo, že si jeho vědomostí cení. Žák může pro ostatní děti připravovat referáty z různých oblastí nebo z přečtených knih, při kolektivní práci nebo hrách se mohou aktivně ve skupině písemně projevit jeho znalosti.
- Učitel by měl výrazně, ale ne přehnaně artikulovat, výhodou jsou nalíčené rty, velkou nevýhodou vousy (pro děti, které jsou odkázány na odezírání).

- Naučí se zohledňovat chyby přímo související se sluchovým postižením od chyb, které žák způsobil, protože nebyl připravený (nedával pozor, případně vznikly v určité fázi osvojování učiva, kdy si je ještě žák neosvojil jako vědomost).
- Častá komunikace učitele s rodičem, osvědčilo se zavedení notýsku na úkoly a vzkazy, který používá jak učitel, tak rodič.
- Pro dítě se sluchovým postižením je vhodnější strukturovaný program, potřebuje vědět, co se bude dít, co bude následovat, vhodné je hodně psát na tabuli a používat názorné pomůcky.
- Problémem může být práce ve skupině, učitel by měl buď reprodukovat, co ostatní děti řekly, nebo zvolit jinou formu, samozřejmě pokud na tom dítě není tak, že spolužákům rozumí. Učitel by měl volat děti jménem, aby dítě se sluchovým postižením vědělo, na koho se soustředit.

Role asistenta pedagoga (Potměšil, 2012):

- Pomáhá žákovi při sociální adaptaci v novém prostředí, s orientací po školní budově.
- Při přesunech mimo budovu upozorňuje žáka na změnu činnosti, případně na hrozící nebezpečí.
- V případě potřeby žákovi tlumočí.
- Umožňuje rychlejší předávání informací, plynulou a pružnou komunikaci mezi pedagogy a žáky.
- Přípravuje žákovi pomůcky a materiály na vyučování (obrazové i písemné).
- Účastní se schůzek, které se bezprostředně týkají integrovaného žáka.
- Účastní se konzultací při sestavování plánů do jednotlivých předmětů.

2.4 ŽÁK SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM – ŽÁK S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

Žák s tělesným
postižením

„Žáci s tělesným postižením představují velmi heterogenní skupinu. Jejich společným znakem je omezení pohybu. Jako tělesně postižený je označován člověk, který je omezen v pohybových schopnostech v důsledku poškození podpůrného nebo pohybového aparátu nebo jiného organického poškození.“ (Valenta, 2003)

Pohybové poškození vzniká na základě dědičnosti, nemoci nebo úrazem. Na základních školách se můžeme nejčastěji setkat s dětmi s dětskou mozkovou obrnou, progresivní svalovou dystrofií a různými deformacemi.

2.4.1 OVLIVŇOVÁNÍ PRACOVNÍHO KLIMATU

(Čadová, 2012, s. 27)

- Bezbariérový vstup do školy (nutné především pro vozíčkáře).
- Možnost využívání informačních technologií (otevírají také jedincům s těžkým pohybovým postižením a přidruženým podstatným omezením nebo chyběním hlasité řeči šanci komunikovat, a tím je zajištěna i podpora při integraci mezi intaktní populaci).
- Vhodné didaktické pomůcky (konzultace ve speciálněpedagogických centrech pro tělesně postižené).
- Pomůcky pro psaní a kreslení – tzv. trojhranný program.
- Speciální psací deska s magnetickým pravítkem (usnadňuje přidržení sešitu), protismykové podložky (pro žáky s výrazným postižením horních končetin).
- Pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností – dřevěné i textilní hračky a učební pomůcky, stavebnice.
- Speciálně upravené nůžky, ježci, míčky, rehabilitační hmoty apod.
- Pomůcky pro tělesnou výchovu a relaxaci – molitanové stavebnice, rehabilitační míče, kolébka na nácvik rovnováhy.
- Technické pomůcky usnadňující získání a uchování informací – diktafon, tablet, dotykové obrazovky, počítače a další.
- Vybavení kompenzačními pomůckami, berle a hole – pomůcky k chůzi pro žáky částečně pohyblivé.
- Kozičky a chodítka – pomůcky k chůzi pro žáky s horší stabilitou, dětské rehabilitační kočárky, tříkolky.
- Přenosná rampa – pro překonání několika málo schodů, zvedací plošina – pomůcka umožňující přístup do míst s různou výškou, kde není vhodné položit rampu, výtah.
- Vyčlenění prostor pro podávání medikace, aplikaci mastí, hygienu apod.

Žák s tělesným postižením a klima třídy

2.4.2 OVLIVŇOVÁNÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU

Role učitele (Čadová, 2012, s. 91, 92)

„Příprava na příchod nového žáka:

- Seznámí učitele a zaměstnance školy, kteří se žákem budou přicházet do styku, se vším, co bude škola pro žáka zajišťovat (úprava bariérovosti prostředí, případné přesuny třídy).
- Promyslí a naplánuje celý průběh následné podpory, určí zodpovědné osoby.
- Seznámí budoucí spolužáky s jeho příchodem, prodiskutuje možné problémy a dá žákům možnost zeptat se na to, co by chtěli a potřebovali vědět.

- Prodiskutuje se třídou, co by mohlo být pro nově příchozího obtížné, a možnosti podpory. Ideální je (pokud jde již o starší žáky – např. při příchodu tělesně postiženého žáka na druhý stupeň školy nebo při přistěhování) vybrat minimálně dva „patrony“, kteří budou alespoň v prvních týdnech nápomocní. Patroni mohou pomáhat spolužákovi s přípravou na hodinu, ale i během hodiny. O přestávkách pak usnadňují základní orientaci v budově, ale i v rutinních činnostech během vyučování, jako je stěhování do jiných tříd nebo na tělocvik, pomohou zvládnout chod jídelny, družiny apod.
- Přizpůsobuje formy a metody vzdělávání vzdělávacím potřebám žáka a respektuje jeho možnosti při hodnocení.
- Modifikuje, případně redukuje ve spolupráci se speciálním pedagogem a poradenským zařízením školy obsah učiva tak, aby vyhovoval speciálním vzdělávacím potřebám žáka.
- Zařazuje nového žáka do struktur – nenechá ho sedět samotného, využívá hojně práci ve dvojicích nebo v malých skupinkách tak, aby i nový žák mohl někam patřit a mít nějakou přirozenou formu interakce s ostatními.
- Snaží se najít a využít znalosti a dovednosti žáka, které mohou být zásadním obohacením celé třídy (např. připravit referát na počítači). Zde je ale potřeba přistupovat k situaci velmi opatrně a např. to s dotyčným probrat mimo hodinu, poptat se jej, jestli by o něco takového měl zájem.
- Stimuluje ve třídě takové aktivity, při kterých mohou všichni žáci reflektovat své individuální rozdíly.“

Role asistenta pedagoga (Čadová, 2012, s. 31):

- Poskytuje pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti.
- Podporuje integrovaného žáka při komunikaci se žáky.
- Po domluvě s učitelem pracuje s dítětem podle IVP.
- Po domluvě s učitelem se zapojuje do práce se třídou (výměna rolí asistent–učitel).
- Pomáhá žákovi s přípravou pomůcek na vyučování, s orientací po školní budově, při přesunech mimo budovu.
- Pomáhá žákovi při sebeobsluze (podle potřeby i na toaletě).
- Účastní se schůzek, které se týkají integrovaného žáka.
- Je součástí týmu pro tvorbu IVP.
- Účastní se konzultací k sestavování měsíčních plánů pro jednotlivé předměty.
- Spolupracuje se zákonnými zástupci žáků.

2.5 ŽÁK SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM – ŽÁK S MENTÁLNÍ RETARDACÍ

„Mentální retardaci můžeme definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí, která se projevuje především sníženou schopností kognice a adaptace jedince. Mentální retardaci rozdělujeme podle různých kritérií. Například podle doby vzniku, příčiny vzniku nebo stupně postižení.“ (Jirušová, 2008) Na základní škole bývají integrováni žáci s lehkým mentálním postižením.

Žák s mentální retardací

Lehce mentálně retardovaní většinou dosáhnou schopnosti užívat řeč účelně v každodenním životě, udržovat konverzaci a podrobit se klinickému interview, i když začínají mluvit později. Většina z nich dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči a v praktických domácích dovednostech. V sociálně nenáročném prostředí se mohou pohybovat bez omezení a problémů. Těmto dětem prospívá výchova a vzdělávání zaměřené na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků.“

2.5.1 OVLIVŇOVÁNÍ PRACOVNÍHO KLIMATU

- Pracovní místo – vhodnější v přední části třídy, v blízkosti učitele.
- Vhodné je zřízení samostatné místnosti, kam se může dítě s mentálním postižením uchýlit spolu s asistentem pedagoga v případě, kdy je potřeba procvičit učivo jiným způsobem než ve třídě, relaxovat, případně něco vyrobit.
- Obrázkové publikace, pomůcky a náradí k zajištění praktických činností.

Žák s mentální retardací a klima třídy

2.5.2 OVLIVŇOVÁNÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU

Role učitele (Valenta, 2012):

- V případě žáků s mentálním postižením musí vypracovat školní vzdělávací program (ŠVP) podle RVP ZV, přílohy vzdělávání žáků s LMP, případně podle RVP ZŠS (žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením).
- Učitel by si měl promyslet, jakým způsobem připravit třídu na to, že jejich spolužák bude mít odlišný vzdělávací program a odlišný způsob klasifikace, přesto však bude zapojen do všech společných činností a svým způsobem bude přispívat k úspěchu celého třídního kolektivu.
- Příkladem promyšleného a vstřícného přístupu ze strany třídního učitele je, když nástup žáka proběhne např. v rámci třídnické hodiny. Třída si připraví program, při kterém neformálním způsobem přivítá svého nového spolužáka, a žáci a pedagogové mu hned od začátku dají najevo, že ho vítají mezi sebou a že ho berou takového, jaký je. (Králíková, 2008)

- Výuku a výchovu přizpůsobuje osobnímu tempu, žáka nepřetěžuje, postupuje v malých krocích, od lehkého k těžšímu úkolu.
- Postupně zvyšuje požadavky, nenechává dítě nečinné, intenzivně podněcuje k práci.
- Podporuje výchovnou práci blízkou zážitkům, přiměřeně střídá činnosti.
- Dodržuje pravidelnost v režimu, neúnavně s žákem procvičuje učivo.
- Lepší než příkazy je společná činnost, pomáhat jen tam, kde je to nezbytně nutné.
- Vhodně motivuje.
- Pokud se učitel rozhodne přijmout do své třídy dítě s postižením, měl by své rozhodnutí prezentovat jako něco samozřejmé, aby všichni pochopili, že má stejná práva a povinnosti jako ostatní děti ve třídě.

Role asistenta pedagoga:

- Sleduje a ve spolupráci s třídním učitelem vytváří pozitivní klima třídy, aby se předcházelo „odsunutí“ žáka s mentální retardací na periferii třídy.
- Vytváří ve spolupráci s učitelem speciální názorné pomůcky.
- Snaží se najít a rozvíjet talent integrovaného dítěte a vymýšlet činnosti a situace, při kterých může integrované dítě obohatit ostatní.

2.6 ŽÁK SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM – ŽÁK S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Žák s autismem „Autismus je jednou z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Porucha vzniká na neurobiologickém podkladě. Důsledkem poruchy je, že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá. Duševní vývoj dítěte je díky tomuto handicapu narušen hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představitosti. Autismus doprovází specifické vzorce chování. Autismus je v podstatě syndrom, který se diagnostikuje na základě projevů chování. Projevuje se buď od dětství, nebo v raném věku (do 36 měsíců). Porucha určitých mozkových funkcí způsobí, že dítě nedokáže správným způsobem vyhodnocovat informace (senzorické, jazykové). Lidé s autismem pak mívají výrazné potíže ve vývoji řeči, ve vztazích s lidmi a obtížně zvládají běžné sociální dovednosti.“ (Thorová, 2007) Pro úspěšnou integraci dítěte s PAS je většinou nutný asistent pedagoga.

2.6.1 OVLIVŇOVÁNÍ PRACOVNÍHO KLIMATU

- Ideální je menší výuková místnost, nižší počet žáků ve třídě a minimum nových podnětů.
- Pracovní místo – mělo by být určeno jen žákovi s autismem.
- Systém zleva doprava – na levé straně stolu jsou za sebou krabice s úkoly, které mají být vykonány. Na pravou stranu stolu se odkládají již splněné úkoly.
- Skříňka jen na jeho věci.
- Klidné místo mimo vlastní učebnu, kam může asistent pedagoga s žákem jít, když je potřeba, aby se uklidnil, odpočinul si.
- Pravidelné zapisování úkolů do deníčku – nejdříve může zapisovat asistent a postupně si za to zodpovídá žák sám.
- Učitel vybírá pro žáka vhodné učebnice a pomůcky, pomůcky ve spolupráci s asistentem pedagoga vyrábí.

Žák s autismem
a klima třídy

2.6.2 OVLIVŇOVÁNÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU

Role učitele:

Využívá strukturované učení (APLA Praha, 2012):

- K žákovi s PAS přistupuje individuálně, podle stupně jeho postižení, jeho mentální úrovně, osobnostních charakteristik a úrovně abstraktního myšlení.
- Strukturuje žákovi úkoly, čas i pracovní místo – přehledné rozfázování úkolů na elementární kroky, sled činností, konkrétní činnosti jsou prováděny na konkrétním místě.
- Vizualizuje čas – používá konkrétní předměty, fotografie, piktogramy s nápisem, nápisy, rozvrhy, diáře – vizualizace času může zmírnit nežádoucí chování dítěte s PAS (záchvaty vzteku, agresivní projevy, ničení věcí).
- Měl by být předvídatelný a dávat jasné instrukce – dítě s PAS nemá rádo překvapení, spontaneitu, nedodržování dohodnutých pravidel a náhlou změnu programu.
- Vhodná srozumitelná motivace – žák s PAS potřebuje vědět, proč má danou činnost vykonávat, sociální motivace příliš nefunguje.
- Trpělivě vysvětlovat pravidla komunikace, nepoužívat ironii, metafory.
- Úkoly zadávat jasně, srozumitelně, co nejpřesněji formulovat, co se od žáka očekává, v jakém množství a kvalitě.
- Učit dítě, jaká slova je vhodné používat a jaká nikoliv, jak se chovat ke spolužákům, nejlépe s podporou vizualizace.

Role asistenta pedagoga:

- Podílí se na budování sebeobsluhy žáka, pomáhá s obsluhou při jídle, doprovod na WC (žákovi mohou vadit cizí toalety, přítomnost jiných žáků na toaletách apod.).
- Pomáhá žákovi s orientací v budově školy.

- Dovysvětluje požadavky učitelů a nové učivo.
- Významně pomáhá žákovi rozumět vztahům se spolužáky a pomáhá mu orientovat se v lidských vztazích, nacvičuje modelové situace, vysvětluje mu situace, které v kontaktu s ostatními lidmi nastávají, a učí ho, jak se chovat, pomáhá budovat přiměřený vztah ke spolužákům.
- Pobývá s žákem i o přestávkách a volných hodinách, které pro něj mohou být velmi zatěžující.
- Pomáhá navazovat kamarádství s ostatními žáky, kteří mají podobné zájmy jako dítě s PAS.

2.7 ŽÁK SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM – ŽÁK S ASPERGEROVÝM SYNDROMEM

Žák
s Aspergerovým
syndromem

„Děti s Aspergerovým syndromem mívají obdobné problémy jako děti s autismem. Jedná se rovněž o poruchu autistického spektra. Intelektivně jsou dobře vybavené, některé jsou i výrazně nadané (naučí se samy číst, rozeznávají brzy číslice či písmena, umí citovat z encyklopedií, hrají šachy, ovládají počítač, mají vynikající mechanickou paměť).

V pěti letech odpovídá slovní zásoba a schopnost vyjadřování věku. Řeč některých dětí je příliš formální a připomíná mluvu dospělých. Děti s Aspergerovým syndromem mívají problémy v chápání sociálních situací, obtížně se vžívají do myšlení a pocitů druhých lidí.

V komunikaci jsou jednostranně zaměřené, mají potíže chápat humor, ironii, metafory, nadsázku. Do kolektivu vrstevníků se zapojují s obtížemi, patří mezi samotáře nebo se chovají natolik odlišně, že nejsou ostatními dětmi přijímány. Často bývají velmi neobratné, mívají potíže s psaním a tělocvikem. Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem je velmi obtížná, frekventovaně se vyskytují vývojové poruchy chování, hyperaktivita, poruchy pozornosti a nedostatečná kontrola emocí. V dospívání mohou trpět depresemi, mají sklony k podceňování.“ (APLA Praha, 2012)

2.7.1 OVLIVŇOVÁNÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU

Role učitele (Attwood, 2005):

- Modelování chování podle spolužáků – žák s Aspergerovým syndromem někdy neví, jak se má v dané situaci chovat. Učitel vede žáka k tomu, aby si všímal, jak se chovají ostatní děti. Upozorňuje dítě, aby se orientovalo podle spolužáků a napodobovalo jejich chování s předpokladem, že to, co dělají, je správné.
- Zařazování her založených na spolupráci, ne na soutěživosti – dítě s Aspergerovým syndromem chce vždy vyhrát, často nedává ostatním dětem prostor, možnost se vyjádřit. Potřebuje mít pořad stejně utříděné pozice, aby se orientovalo v prostředí. Bude potřebovat vedení, aby dalo ostatním prostor.
- Vzor chování k žákovi s Aspergerovým syndromem pro spolužáky – děti často nevědí, jak mají reagovat na netypické projevy spolužáka s Aspergerovým syndromem. Učitel by měl být vzorem chování pro ostatní žáky. Měl by oceňovat všechny okamžiky, v nichž spolužáci pomohou dítěti s Aspergerovým syndromem, podpoří ho.
- Podpora kamarádských vztahů – učitel si ve třídě vytipuje žáky, z jejichž strany lze očekávat vstřícnost vůči spolužákovi a podporuje kontakty hlavně s nimi. Tyto děti snáze integrovaného žáka zapojí do vlastních her a aktivit, stávají se jeho zastáncem ve třídě i mimo ni.
- Nutnost relaxace – pro dítě je velmi energeticky náročné dodržovat pravidla chování ve třídě a snaží se chovat jako ostatní děti, často se stává, že se po příchodu domů napětí uvolní a dítě se chová agresivně, neadekvátně. Proto je vhodné, aby před koncem vyučování učitel zařadil odpočinkové aktivity, které dítě může dělat samo.
- Individuální pomoc – pro dítě s Aspergerovým syndromem je důležité, aby mohlo využívat chvíle, kdy má učitel čas jen pro něj.
- Dohled o přestávkách – dítě s Aspergerovým syndromem je nejzranitelnější právě o přestávkách, přestávky jsou pro něj chaotické a málo strukturované. Dozor na hřišti nebo na chodbě by měl znát specifika integrovaného dítěte a umožnit mu prožít přestávku o samotě nebo mu pomoci vhodně se začlenit do hry spolužáků.

Žák
s Aspergerovým
syndromem
a klima třídy

Role asistenta pedagoga (Attwood, 2005, s. 168–169):

- „Podporuje dítě, aby vstupovalo do kontaktu s ostatními.
- Pomáhá dítěti poznávat pravidla a řídit se jimi.
- Vysvětluje mu, co znamenají jednotlivé pocity, co člověk cítí, když je někomu přítelem, a provádí s dítětem nácvik modelových situací.
- Pomáhá dítěti rozvíjet a prohlubovat speciální záliby jako prostředek obohacování znalostí, zvyšování motivace a rozvoje nadání.
- Pomáhá dítěti s rozvojem jemné a hrubé motoriky.
- Vede dítě k poznávání pocitů a myšlenek druhých lidí.
- Pomáhá dítěti vyrovnávat se se sluchovou nebo dotykovou hypersenzitivitou“.

2.8 ŽÁK SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM – ŽÁK S ADHD

Žák s ADHD ADHD je anglickou zkratkou neurovývojové poruchy s názvem Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Přeloženo do češtiny jde o hyperaktivitu s poruchou pozornosti. V českém odborném tisku se setkáme s názvem hyperkinetická porucha. Jedná se o neurovývojovou poruchu charakteristickou především poruchou pozornosti, impulzivitou a hyperaktivitou. Všechny tyto příznaky se projevují už od raného dětství. (Asociace dospělých pro hyperaktivní děti, 2009)

2.8.1 OVLIVŇOVÁNÍ PRACOVNÍHO KLIMATU

(Antal, 2013)

Žák s ADHD
a klima třídy

- Pracovní místo – ideálně v přední lavici bez zbytečných zrakových podnětů, blízko učitele – upoutání pozornosti, např. i lehkým dotykem na rameno.
- Dítě s ADHD by mělo mít v zorném poli pouze pomůcky, které potřebuje pro splnění zadaného úkolu.
- Je vhodné, pokud dítě sedí samo v lavici.
- Vhodné učebnice – přehledné, kompaktní, jednoduše graficky řešené, systematické, nevyhovují hodně barevné učebnice, různé typy písma apod. – přináší žákovi hodně podnětů a odvádí jeho pozornost.
- Klidný kout ve třídě – zde si může žák odpočinout.
- Organizace času – notýsek na zapisování úkolů, pomáhat rozvrhnout si správně úkoly, denní rozvrh.
- Zařazovat i výukové metody vyžadující logické myšlení a pochopení principu – dítě s ADHD nesnáší dril a biflování.
- Tolerovat nestandardní řešení matematických úloh, dítě s ADHD často „vidí“ rovnou výsledek.
- Netrestat za neklid, spíše ho využít – poslat žáka něco vyřídit, sebrat sešity apod.

2.8.2 OVLIVŇOVÁNÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU

Role učitele (Zapletalová in Žáčková, Riefová, 2013):

- Nezařazuje příliš činnosti spojené se závoděním, protože podporují impulzivní jednání a zbrklost.
- Dodržuje strukturu hodiny, na kterou je dítě zvyklé. Bude pak klidnější, usnadňuje mu to orientaci v činnostech i čase.

- Používá interaktivní, poutavé a tvořivé výukové metody, zařazuje je pravidelně, aby to žák považoval za samozřejmost a nezervózovalo ho to.
- Citlivě přistupuje ke všem žákům, problémové děti neztrapňuje a neponižuje před spolužáky.
- Společně s žáky se dohodne na dodržování základních pravidel a na sankcích za jejich porušování.
- Může zavést tzv. preventivní signály správného chování (domluvené ruční nebo slovní znamení, které připomene žákovi, že se má uklidnit, aniž by došlo ke konfrontaci s učitelem nebo ponížení před třídou).

Role asistenta pedagoga:

- Upravuje testy po dohodě s učitelem – redukuje množství úkolů na stejné téma, nevhodné jsou dlouhé odpovědi na výběr lišící se např. jen jedním slovem.
- Pomáhá žákovi s organizací času.
- Pomáhá žákovi vytvořit systém ve věcech i činnostech – např. všechny sešity, učebnice a další pomůcky na jeden předmět jsou označeny stejnou barvou.
- Pomáhá s udržením pořádku, pomáhá uspořádat pracovní prostor a pomůcky.

2.9 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK – Z RODINNÉHO PROSTŘEDÍ S NÍZKÝM SOCIOKULTURNÍM POSTAVENÍM, OHROŽENÝ SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝMI JEVY

„Žák žije v prostředí bez dlouhodobé dostatečné podpory ve vzdělávání, často úplně chybí předškolní příprava. Jeho zákonní zástupci dlouhodobě se školou nespolupracují. Dítě žije v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo v lokalitách, jimž toto vyloučení hrozí.

Specifika sociálně znevýhodněného žáka

Může příslušet k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, jejichž rodným jazykem není čeština.

Tyto děti vyrůstají v prostředí s odlišnými kulturními hodnotami a zvyky, odlišným jazykem, komunikačními styly a vzorci, odlišnými výchovnými styly. Specifičnost kulturních vzorců se projevuje v chování, jednání, hodnotové orientaci, ve stylu života, v pojetí výchovy dětí, ve vztahu ke vzdělání apod. Specifické rysy osobností těchto žáků vyplývají z neuspokojení všech základních potřeb, z nedostatku zkušeností, jazykových kompetencí či nesprávné orientace ve společnosti. Žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním a ekonomickým postavením jsou častěji ohroženi sociálně patologickými jevy. Při vzdělávání mají problémy s porozuměním vyučovacím

jazyku a adaptací na školní prostředí. Projevy těchto dětí v jednotlivých oblastech, jako je myšlení, řeč, emocionalita, paměť, učení, pozornost, motivace k výkonu, jsou podobné těm, které projevují děti z majoritní společnosti s diagnózou lehké mentální retardace.“ Pajurková (2010, s. 40–41)

Tyto děti se projevují zejména:

- Sníženou sociální adaptabilitou.
- Mají potíže při koncentraci pozornosti.
- Mají problémy v oblasti jemné a hrubé motoriky, proto se obtížně učí číst a psát.
- Opožďuje se jejich rozumový vývoj.
- Jejich myšlení bývá infantilní, emotivní, zaměřené na praktickou zkušenost.
- Mají schopnost učit se ze zkušeností.
- Mají obtíže pracovat s pomůckami, s učebnicemi.
- Informace přijímají raději pasivně.
- Pozornost neudrží dlouhodobě.
- Obtížně se orientují v nových situacích a špatně chápou vztahy mezi jevy zejména v matematice.
- Mají potíže komunikovat v jazyce majoritní společnosti – mají malou slovní zásobu, často nemluví gramaticky správně.
- Nerozumí složitějším pokynům a textům.
- Někdy mají odlišné kulturní a hygienické návyky.
- Chybí jim zkušenosti s dodržováním režimu.
- Jejich sebehodnocení není adekvátní.
- Bývají výrazně a neadekvátně emotivní – bývají impulzivní, afektivní, hůře se ovládají.
- Mají obtíže v citových vztazích, nerozumí sobě ani ostatním lidem, hůře navazují kamarádské vztahy. (Pajurková, 2010)

2.9.1 OVLIVŇOVÁNÍ PRACOVNÍHO KLIMATU

Člověk v tísní, o. p. s., (2013)

Sociálně znevýhodněný žák a klima třídy

Role učitele:

- Pracovní místo – žák by měl sedět v přední lavici spolu se žákem s vyšším sociálním cítěním, který mu v případě potřeby může pomoci s učivem i např. s orientací ve vztazích třídy.
- Půjčování pomůcek před hodinou – je vhodné mít sadu pomůcek na pracovní výchovu, matematiku, výtvarnou výchovu a v případě potřeby ji půjčit žákovi, kterému pomůcky rodiče opakovaně nepořídili. Po hodině pomůcky vrátí učitel.
- Půjčovna finančně náročnějších pomůcek – v některých školách bývá povinnou součástí tělesné výchovy bruslení. Žáci sociálně znevýhodnění se těchto aktivit

neúčastní z finančních důvodů. Bylo by vhodné do školy pořídit několik kusů potřebných pomůcek (brusle, ochranná přilba) a potřebným žákům je půjčovat.

- Sešit na zapisování domácích úkolů a komunikaci s rodiči žáka.
- Podpora dítěte v zájmových aktivitách, pomůže mu s vypůjčením knih ze školní knihovny, pomůže mu s výběrem vhodného zájmového kroužku v rámci školy.
- Zvážit možnost doučování ve škole nebo alespoň pomoci se psaním domácích úkolů.

2.9.2 OVLIVŇOVÁNÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU

Člověk v tísní, o. p. s., (2013)

Role učitele:

- Pracuje pravidelně s celou třídou na zlepšení vrstevnických vztahů a vzájemné komunikaci.
- Do třídnických hodin zařazuje aktivity na podporu spolupráce, tolerance a komunikace.
- Pro vytváření pozitivního sociálního klimatu celé třídy jsou důležité společné zážitky. Je vhodné zařazovat různé oslavy, rituály (např. i narozeniny žáků), společné vycházky, výlety. Pro žáka ze sociálně slabého prostředí to může být jediná možnost, jak se podívat mimo své bydliště.
- Neřeší se sociálně znevýhodněným žákem jeho problémy před celou třídou (nepřinesené peníze na nějakou aktivitu, nedostatečná úroveň hygienických návyků).
- Oceňuje pravidelně všechny žáky i sociálně znevýhodněného žáka.
- Taktně sociálně znevýhodněného žáka upozorňuje na nedostatečnou úroveň hygienických návyků (dítě může mít např. ve třídě zubní kartáček a pastu a v případě potřeby si může vyčistit zuby).

Role asistenta pedagoga:

- Pomáhá žákovi rozumět vztahům se spolužáky a pomáhá mu orientovat se v lidských vztazích.
- Všimá si, v čem je integrovaný žák úspěšný a co ho zajímá, a pomáhá mu tyto činnosti dále rozvíjet (volba vhodného zájmového kroužku, pomoc při výběru vhodné četby apod.).
- Pomáhá při upevňování hygienických návyků.
- Zařazuje aktivity na rozšiřování slovní zásoby.
- Upozorňuje učitele na změny v chování žáka, na zhoršení hygieny žáka, případně časté hladovění dítěte.

Existuje několik variant, jak o asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním požádat (žádost o finanční dotace lze podat u příslušného krajského úřadu, další možnosti úhrady jsou z fondů EU či rozvojového programu MŠMT).



PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Nedostatečná
hygiena
sociálně
znevýhod-
něných žáků

Ve své pedagogické praxi jsem se setkala s několika dětmi ze sociálně slabého prostředí. V roli učitele jsem tyto děti motivovala pro práci v bezplatném přírodovědném kroužku, kam chodily velmi rády a mnohdy překvapily svou zodpovědností. Například když jsem onemocněla, tak se právě žák s velmi slabého sociálního prostředí postaral o pravidelné měření meteorologických jevů. V rámci kroužku jsme jezdili na spoustu výletů a akcí a většinou se jich zúčastnili všichni.

Dítě ze sociálně slabého prostředí je z kolektivu spolužáků vyčleňováno hlavně kvůli nedostatečné hygieně. Častým problémem jsou vši. Na několika školách učitelé vedli tyto děti k upevňování hygienických návyků. Měli možnost si ve škole vyčistit zuby, vysprchovat se a v ojedinělých případech i vyměnit oblečení. V jedné třídě se dívky ze sociálně znevýhodněného prostředí spontánně ujala jedna dívka. Velmi si všímá jejich potřeb, nosí jí z domova potřebné pomůcky i přebytečné oblečení. Dívka má z dáreků radost, ale myslím si, že je nevyužívá. Nikdy jsem ji v novém oblečení neviděla. Naopak si velmi váží ocenění ze strany spolužáků a má radost, když jí pomohou s nějakým úkolem.

Některé děti ze sociálně slabého prostředí chodí do školy hladové a prosí od ostatních dětí jídlo. V některých školách umožňují učitelé těmto dětem dát si ve školní jídelně polévku, přestože nemají zaplacené obědy. Tento problém je nutný řešit s rodiči, a pokud nedojde k nápravě, je nutné neúspěšnou situaci dítěte nahlásit na orgán sociálně-právní ochrany dětí příslušného městského úřadu (OSPOD).

Jako asistentka pedagoga pracuji ve třídách, kde se vzdělávají i sociálně znevýhodnění žáci. Přestože mou náplní je asistence dítěti se zdravotním postižením, věnuji se i dětem sociálně znevýhodněným. Tyto děti vyžadují podporu hlavně o přestávkách, moje přítomnost jim dodává pocit jistoty.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

- realizace vhodných bezplatných volnočasových aktivit pro děti se sociálním znevýhodněním;
- vytvoření prostoru pro dostatečnou hygienu (zakoupení zubního kartáčku do školy apod.);
- půjčovna školních pomůcek a sportovních potřeb pro děti ze sociálně slabého prostředí;
- spolupráce s rodiči dětí a s OSPOD.

2.10 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK – S NAŘÍZENOU ÚSTAVNÍ VÝCHOVOU

Většinou se jedná o žáka, který dlouhodobě žil v rodině s nízkým sociokulturním postavením a z této rodiny byl odebrán z důvodu vážného narušení výchovy. Dítě se většinou potýká s řadou potíží, které jsou popisovány v předchozí kapitole a navíc zažívá velmi náročnou životní situaci – ztrátu nejbližších osob.

„Dítě může být rodičům či jiným osobám, kterým bylo svěřeno do péče, odebráno pouze na základě právoplatného soudního rozhodnutí. Ústavní výchova by podle novely zákona o rodině měla být až posledním řešením situace dítěte. Soud může dítě svěřit do péče jiné osoby (opatrovnictví, poručnictví, pěstounská péče, adopce) či může vydat předběžné opatření, na základě kterého je dítě po nezbytně nutnou dobu umístěno do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (například FOD Klokánek) nebo do školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (diagnostický ústav pro děti, případně pro mládež – většinou v krajském městě podle místa trvalého bydliště), v neposlední řadě i do zdravotnického zařízení (kojenecké ústavy, dětská centra – pro děti do tří let věku). V závažných případech může soud přímo nařídit ústavní výchovu.“ (Skasková, 2012)

2.10.1 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ DLOUHODOBĚ ŽIJÍCÍCH V ÚSTAVU

(Gotwaldová, 2006, s. 3–5)

- Dosahují nízké úrovně školního vzdělání.
- Mají sníženou schopnost sociální integrace, mají potíže v navazování vztahů.
- Jsou výrazně více ohroženy sociálně patologickými vlivy než děti vychovávané v kvalitní rodině.
- Ústavní výchova limituje rozvoj pozitivního vztahu dětí k práci.
- Často se u nich setkáváme s psychickou deprivací.
- Vlivem opakovaného zklamání jsou často pasivní, protože jejich veškerá snaha nevede k uspokojení ani základních potřeb.
- Obvykle nemají blízké vztahy, někdy dochází k rozdělení sourozenců, vychovatele často považují za toho, kdo jim obstarává program, hodnotí je, trestá. Vzhledem k opakovanému zklamání se bojí někomu věřit.
- Utrpěli závažná traumata – ztrátu nebo úmrtí rodičů, odmítnutí ze strany rodičů, zanedbávání, týrání, alkoholismus nebo trestnou činnost v rodině.

Projevy dětí s nařízenou ústavní výchovou

- Po ukončení ústavní výchovy hrozí návrat do patologické rodiny, z které bylo dítě odebráno.
- Před sebou mají nejasnou budoucnost – neví, kam půjdou po ukončení ústavní výchovy.

2.10.2 OVLIVŇOVÁNÍ PRACOVNÍHO KLIMATU

Žák s nařízenou ústavní výchovou a klima třídy

Některá opatření jsou stejná jako u žáka žijícího v nepodnětném prostředí (např. sezení v přední lavici nebo podpora zájmů žáka). Děti žijící v ústavu většinou nemají potíže s nošením pomůcek, peněz na školní akce a pomůcky a s domácí přípravou na vyučování. Netrpí nedostatkem volnočasových aktivit (DD pořádají řadu jednodenních i pobytových akcí). Problémem je předchozí celkové zanedbání biologickou rodinou, adaptace na ústavní výchovu, změna školy a především absence blízkých vztahů.

2.10.3 OVLIVŇOVÁNÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU

Role učitele:

Většina opatření je shodná jako u žáka žijícího v nepodnětném rodinném prostředí. Sociální klima třídy výrazně ovlivňuje fakt, že dítě s nařízenou ústavní výchovou často přichází během školního roku do již vytvořeného kolektivu. Většinou nezná nikoho ze spolužáků, protože dříve chodilo do školy v blízkosti svého bydliště. To klade zvýšené nároky na učitele, který by se měl snažit o co nejhladší začlenění nového žáka do kolektivu třídy. Velmi citlivě musí učitel postupovat při probírání témat týkajících se rodiny.



PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE

Pracuji na základní škole, kde se vzdělávají i děti z blízkého dětského domova. Asistuji ve třídě, kam chodí chlapec žijící v dětském domově. Chlapec přišel do školy během školního roku. Z počátku se vůbec neorientoval, chyběla mu slovní zásoba, neznal běžné situace, problémem byly i rozdílné metody výuky ve škole, z které přišel (např. genetická metoda čtení). Zpočátku se zdálo, že bude mít s učením velké potíže. Je to chlapec, který má velkou touhu uspět, chce rozumět tomu, co se učí. Mou pomoc využívá hlavně k vysvětlování zadaných úkolů a k ujištění, že postupuje správně. Potřebuje vědět, co se daný den bude dít, co bude následovat. Ve chvílích volna se soustředíme na rozšiřování slovní zásoby, vysvětlování běžných situací ze života.

Pokud asistujete dítěti z dětského domova, je velmi důležité si hlídat osobní hranice. Hlavně mladší děti touží po blízkém vztahu a asistent pedagoga by měl zůstat asistentem, a ne se snažit nahradit biologické rodiče. Pokud se dítě naváže na asistenta příliš, změna rozvrhu asistenta může dítěti způsobit velké zklamání, nebo dokonce trauma ze ztráty další blízké osoby.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI



Adaptace dítěte z dětského domova ve škole:

- Intenzivní podpora nového žáka při adaptaci na nový kolektiv i novou životní situaci – asistence i o přestávkách, vysvětlování běžných situací, rozšiřování slovní zásoby.
- Vytváření přehledných rozvrhů dne.
- Důsledné hlídání osobních hranic asistenta pedagoga, vhodná je supervize.

2.11 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK – V NÁHRADNÍ RODINNÉ PÉČI

Náhradní rodinná péče je velmi široký pojem. „Náhradní rodinná péče (NRP) je forma péče o děti, kdy je dítě vychováváno ‚náhradními‘ rodiči v prostředí, které se nejvíce podobá životu v přirozené rodině. Tou je u nás zejména osvojení (adopce), krátkodobá nebo dlouhodobá pěstounská péče a poručenství.“ (Adopce.com) Jednotliví žáci žijící v náhradní rodinné péči se mohou velmi lišit. Je rozdíl, pokud bylo dítě adoptováno ve věku několika měsíců a do adoptivní rodiny přešlo z přechodné pěstounské péče, nebo se jedná o dítě, které zažilo zanedbávání v biologické rodině, několik let ústavní výchovy a vystřídalo několik pěstounských rodin, nebo dítě, které má v pěstounské péči jeho biologická babička.

Žák v náhradní rodinné péči

2.11.1 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ ŽIJÍCÍCH V NRP

- Obvykle jsou citově deprivované vlivem nedostatečné péče biologické rodiny i ústavní výchovy.
- Často se jedná o děti se specifickými poruchami učení – ADHD, dyslexie, dysgrafie – vlivem nesledovaného těhotenství matky, kouření a užívání drog a alkoholu v těhotenství, nedostatečné výživy.
- Často mají problémy s růstem.
- Obtížně navazují hlubší vztahy, stačí jim povrchní přátelství.

Projevy dětí žijících v NRP

- Mají nízkou schopnost frustrace, požadují okamžité uspokojení svých potřeb.
- Spolužáci pro ně často představují konkurenci.
- Pro své potíže bývají často v péči psychologa, psychiatra.

2.11.2 OVLIVŇOVÁNÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU

Žák v NRP
a klima třídy

Důležitá je úzká spolupráce učitele s náhradními rodiči, případně s odborníky, kteří mají dítě v péči. Je důležité si ujasnit, kdo je zákonným zástupcem dítěte. V případě pěstounské péče zůstávají zákonnými zástupci biologičtí rodiče, přestože nemusí být vůbec s dítětem v kontaktu.

- Pokud se dítě v NRP chová nestandardně, je důležitá práce s celým kolektivem třídy – vést děti k vyšší toleranci projevů dítěte v NRP.
- Pomoci dětem vhodně řešit konflikty s dítětem v NRP.
- Snažit se začlenit dítě v NRP do kolektivu třídy.
- Pozor na témata ve výuce, která se týkají rodiny a mohou být pro dítě citlivá.

Citlivá témata
v osnovách škol

Citlivá témata pro děti v NRP ve vzdělávacích programech ZŠ:

- Fotografie z raného dětství.
- Fotografie rodičů (dokonce žádost fotografie „těch pravých rodičů“).
- Rodokmen.
- První slovo, váha při narození.
- Vlastní životopis včetně uvedení jmen biologických rodičů, jména nejbližších příbuzných, rodinné vazby.

Citlivá témata vyplynula z průzkumu mezi náhradními rodiči v celé ČR, který jsem realizovala v květnu 2009 v rámci pracovní skupiny Osvěta ve školách a školkách při Asociaci náhradních rodin ČR.

Z dotazníkového průzkumu vyplývá, že citlivým tématem bývá převážně fotografie z raného dětství. Buď ji pěstouni vůbec nemají, nebo je pro ně tak vzácná, že ji třeba odmítají vyvěsit na nástěnku ve třídě. Dalším citlivým tématem je rodokmen, většina dětí automaticky staví rodokmen své náhradní rodiny nebo nějak smíchá rodinu náhradní a biologickou. Takový úkol bývá někdy impulsem k uspořádání besedy o náhradní rodinné péči ve třídě buď se samotným dítětem, nebo je osloven pěstoun, aby popovídal o NRP. Rodokmen je velmi citlivým tématem pro děti žijící v PP prarodičů, zvláště třeba, když je otec neznámý.

2.12 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK – ŽÁK S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM (OMJ)

Stále častěji se můžeme ve školách setkat s dětmi, jejichž mateřským jazykem není český jazyk. Často přicházejí do školy bez úplné znalosti českého jazyka a pro učitele může být velkým problémem, jak tyto děti začlenit do výuky a třídního kolektivu.

Žák s odlišným mateřským jazykem

2.12.1 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Meta (2014):

- Vyučovací jazyk je pro ně zároveň cizím jazykem, takže se mají učit prostřednictvím jazyka, který neznají.
- Větší potíže s jazykovou bariérou mívají děti z Číny, Vietnamu, Mongolska než děti, jejichž rodným jazykem je jazyk slovanský.
- Pochází z kultur a komunit s odlišným chápáním a očekáváním od vzdělání (např. upřednostňování vzdělání synů v patriarchální společnosti).
- Mohou mít odlišná kulturní a náboženská pravidla (např. muslimové nemohou zobrazovat lidské a zvířecí postavy).
- Někteří žáci jsou narozeni v ČR, ale do školy přicházejí s malou nebo žádnou znalostí češtiny a zároveň nemají žádnou zkušenost s psaním v mateřském jazyce.
- Některé děti přijíždí do ČR ve věku školní docházky bez znalosti češtiny a s gramotností úměrnou věku v mateřském (případně i v dalším cizím) jazyce.
- Některé děti přijíždí do ČR ve věku školní docházky bez znalosti češtiny a s žádnou nebo omezenou gramotností v mateřském jazyce kvůli přerušnému předchozímu vzdělávání.
- Některé z těchto dětí mohly zažívat emocionální a psychický stres, rasismus v důsledku ztráty v rodině nebo v důsledku zásadních sociálních a ekonomických změn spojených s migrací.
- Mohou mít malou nebo žádnou znalost latinky.
- Mohou mít ke svému mateřskému jazyku pozitivní, negativní, sebejistý nebo přecitlivělý vztah.

2.12.2 OVLIVŇOVÁNÍ PRACOVNÍHO KLIMATU

Žák s OMJ
a klima třídy

Meta (2014):

- Pracovní místo – v každém případě by měl nový žák být v blízkosti učitele a vedle něj by měl sedět spolehlivý spolužák s dobrou úrovní řečové komunikace. Rozhodně není dobré posadit žáka cizince například vedle žáků se specifickými poruchami učení, nesoustředěných či jakkoli problematických. Pokud je ve třídě spolužák, který ovládá mateřský jazyk nového žáka i češtinu, je situace pro jeho počáteční integraci do výuky ideální, protože má vedle sebe někoho, kdo mu vysvětlí, co má dělat. Po nějaké době je vhodné žáka posadit k českému spolužákovi, jinak bude mít tendenci dorozumívat se jen v rodném jazyce a češtinu nerozvíjet.
- Důležitá orientační místa ve škole (ředitelna, sborovna, jídelna, wc, apod.) – označení nejen česky, ale i v řeči cizinců přítomných na škole. Užitečná může být také jednoduchá (nejlépe obrázková) mapka školy, kterou žák cizinec dostane po příchodu do školy.
- Učitel připraví pro žáka obrázky znázorňující základní potřeby (žízeň, hlad, jít na záchod), školní pomůcky (tužka, papír) a výrazy potřebné v problematických situacích (být v pořádku, mít problém).
- Má dvojjazyčné slovníky, popřípadě knihy, CD atd.

2.12.3 OVLIVŇOVÁNÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU

Meta (2014)

Role učitele:

- „Důkladně promyslí zařazení žáka do vhodné třídy. Zařazuje žáky podle věku a již absolvovaných ročníků, v některých případech je může umístit maximálně o jeden ročník níže. Mezi výrazně mladšími spolužáky se žák většinou necítí dobře.
- Seznámí budoucí spolužáky s příchodem žáka cizince. Promluví si s nimi o jeho zemi původu, zvyklostech a odlišnostech. Ty není dobré příliš zdůrazňovat; poukazuje naopak na to, co mají všichni společné. Především je nutné podporovat všeobecnou empatii: zmínit důvody migrace, upozornit na možná traumata atp.
- Prodiskutuje se třídou, co by mohlo být pro nově příchozího obtížné a jak mu v tom pomoci. Ideální je vybrat minimálně dva ‚patrony‘, kteří budou novému žákovi v prvních týdnech pobytu nápomocní při zvládnutí školní rutiny a orientace ve škole, ale také mu mohou pomáhat přímo při vyučování, plnění úkolů atd.
- Velmi vhodné je nabídnout žákům nepovinný předmět čeština pro cizince.
- Používá ve třídách, ale i ve škole obrázky významných osob, míst a věcí z původní vlasti migrantů. S tím musíme zacházet opatrně, opuštění rodné země může být pro žáka velmi citlivou záležitostí.
- Respektuje a reflektuje kulturní a náboženské svátky jejich původních zemí.“

Role asistenta pedagoga:

- Je vhodné, aby alespoň ze začátku integrace byl přítomen i o přestávkách. Přestávky jsou pro žáka, který nerozumí česky, dost náročné.
- Učí žáka česky během vyučovacích hodin, využívá pro výuku ČJ každou volnou chvíli. Vhodné je využít různé dětské encyklopedie, logopedické pracovní listy pro předškolní věk.
- Pomocí obrázků, gestikulace i slov mu vysvětluje situace, které ve škole nastávají.

Jak může vypadat výuka češtiny jako cizího jazyka?

Můžete se podívat na video z jedné základní školy:

<http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/kurzy-cestiny-pro-cizince>

PŘÍKLAD DOBRÉ PRAXE



Pracuji ve škole, kde se vzdělávají 2 % žáků s odlišným mateřským jazykem. Žáci pocházejí z Ukrajiny, Ruska, Polska, Bulharska a Vietnamu. Na škole je již několik let vyučován předmět čeština pro cizince, který vyučuje pedagog 2. stupně. Nově příchozím žákům je nabídnut tento kurz. Výuka probíhá v odpoledních hodinách po skončení vyučování.

Dva školní roky jsem pracovala jako asistent pedagoga pro žáka 1. třídy bez znalosti českého jazyka, jeden rok jako asistent pro žáka 2. třídy ze sociálně znevýhodněného prostředí a žáka 7. třídy, který potřeboval podporu v odborných předmětech.

Byla jsem přítomna přímo ve výuce, v 1. třídě i o přestávkách. Na 1. stupni se jednalo především o procvičování slovní zásoby (ve spolupráci s učitelem češtiny pro cizince), orientaci ve výuce i ve škole, asistenci při psaní diktátů a písemných prací, pomoc při zapisování domácích úkolů, podporu při komunikaci se spolužáky.

Na druhém stupni jsem asistovala 2 hodiny týdně v odborných předmětech. S učiteli se rozvinula velmi dobrá spolupráce. Asistovala jsem žákovi při testech i výkladu, pomáhala při zapisování zápisu do sešitu, při rychlejším tempu výuky jsem pomáhala žákovi se zorientovat, připravovala mu materiály pro domácí přípravu. Žák sám požádal asistenta o přítomnost v předmětu, který mu činil potíže. Po konzultaci s ředitelkou školy a vyučujícím daného předmětu bylo žádosti vyhověno.

Žáci s OMJ měli možnost asistenta kontaktovat i mimo dobu, kdy se věnoval přímo jim. Mohli využít jeho podporu a pomoc i při akcích mimo školu (plavecký kurz, návštěva zoologické zahrady apod.)

Klima tříd i chování žáků s odlišným mateřským jazykem se v průběhu dvou let mé asistence velmi proměňovalo. Žák 1. třídy, který na začátku školního roku neuměl vůbec česky, se zpočátku projevoval velmi problematicky. Dětem hodně ubližoval, aby získal pozornost, tak je praštil nebo je kousl. Po intenzivní spolupráci s rodinou a intenzivní výuce českého jazyka v každé volné chvíli negativní projevy ustaly. V současné době se jedná o premianta třídy, který se vyzná v českých realitách mnohem líp než většina jeho českých spolužáků a je mezi spolužáky velmi oblíben.

Ve 2. ročníku byla situace s integrací žáka s OMJ složitější. Problémem nebyla jazyková bariéra, česky žák uměl velmi dobře, ale sociální znevýhodnění, zanedbání péče a nařízení ústavní výchovy. Vztah spolužáků k tomuto žákovi byl komplikovaný, chvílemi se chovali empaticky a bylo jim jej líto, chvílemi je velmi obtěžovalo jeho nevhodné chování.

V 7. ročníku byla zpočátku asistence složitá. Žáci se s asistentem přímo u nich ve třídě setkali poprvé a přijímali to rozpačitě. Pokud jsem žákovi asistovala při testu, nesli to nelibě, měli pocit, že mu radím. Po konzultaci s třídní učitelkou a vysvětlení se situace uklidnila.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Adaptace dítěte s OMJ ve škole:

- Důkladná příprava žáků na příchod nového spolužáka.
- Vybrání „patronů“ z řad spolužáků, kteří budou dítěti s OMJ pomáhat.
- Zavedení vyučovacího předmětu čeština pro cizince.
- Důležitá je podpora žáka s OMJ nejen při výuce, ale i o přestávkách a mimoškolních akcích.



SHRNUTÍ

Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami řadíme skupinu žáků se zdravotním postižením, žáky zdravotně znevýhodněné a žáky sociálně znevýhodněné. Konkrétní strategie k pozitivnímu ovlivňování klimatu třídy se liší podle typu a závažnosti znevýhodnění. Pro všechny skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je stěžejní důkladná příprava učitelů i asistenta pedagoga zahrnující četbu odborné literatury, konzultace se speciálním pedagogem, s odbornými pracovišti, s rodiči žáků i sdílení zkušeností s kolegy z jiných škol, kteří již mají s integrací zkušenost. Velmi důležitá je i příprava spolužáků na příchod integrovaného žáka. Po celou dobu integrace je nutná úzká spolupráce mezi učiteli a asistentem pedagoga, rodiči žáka, případně odborníky, kteří mají dítě v péči.



DOPORUČENÁ LITERATURA PRO ASISTENTY PEDAGOGA

1. ANTAL, M. 2013. *To dítě je nepozorné. Jak žít s hyperaktivním dítětem. ADHD očima ADHD*. Praha: Mladá fronta, s. 87–97. ISBN 978-80-204-2898-1.
2. ATWOOD, T. 2005. *Aspergerův syndrom. Porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, s. 41–42, 168–169. ISBN 80-7178-979-8.

3. JAMES, L. 2008. *Aspergerův syndrom, mimořádní lidé – mimořádné výkony*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-099-7.
4. KEBLOVÁ, A. 1996. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Nakladatelství Septima. 100 s. ISBN 80-85801-65-5.
5. LECHTA, V. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-7367-7.



PŘÍLEŽITOSTI A RIZIKA VZÁJEMNÝCH VZTAHŮ VE SKUPINĚ S INTEGROVANÝM ŽÁKEM

3.1 VÝVOJ VZTAHŮ VE SKUPINĚ BĚHEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Jak se vztahy vyvíjí během školní docházky

Čapek (2010, s. 20–21): „Postoj žáka k jeho spolužákům a k učiteli se během školní docházky mění, stejně jako se mění charakteristiky celých tříd v jednotlivých obdobích školní docházky.

V období mladšího školního věku závisí struktura třídy a vztahy mezi žáky především na učiteli. Děti ještě spontánně přijímají autoritu dospělého. Postoj učitele ovlivňuje vztahy nadřazenosti a podřízenosti ve třídě. Děti se seznamují s novými pravidly, normami. Spolužáci jsou přijímáni nebo odmítáni podle toho, jak plní normy a jak je hodnotí učitel. Pokud učitel třídu dobře vede, může třída žít bez vážného konfliktu a ve spokojené atmosféře.

Vrstevnické vztahy mohou být pozitivní a pevnější za předpokladu, že učitel sám zaujímá ke všem chápající postoj a rozvíjí příznivé klima ve třídě. Spolužáci však již dokážou být velmi tvrdí, nemilosrdní a bezohlední k jednotlivcům jen proto, že jsou jiní. Liší se např. od ostatních výškou, barvou kůže, nosí brýle, mají neúspěchy v učení, vady řeči, pochází z jiné země. Učitel na prvním stupni má velkou příležitost rozvíjet a ovlivňovat žáky v reagování a přijímání jeho požadavku a záměru.

S prepubertálním a pubertálním rozvojem osobnosti dochází k výraznému posunu ve vývoji třídní skupiny. Sílí potřeba rovnocenného partnerství mezi vrstevníky, zachování pravidel, vzrůstá požadavek respektování dospívající osobnosti ze strany dospělých a odpoutání se od nich. Nedodržování vzájemného respektu mezi dospělým a dospívajícím vede k obranné kritice, k odporu až agresi, k narušení vztahů. Zvyšuje se citlivost žáků na vzájemná srovnání, je to období nacházení kritických poznatků o učiteli. V tomto období je žák schopen upozornit na reálná nebo domnělá příkoří a hájit svůj názor i proti mínění učitele, jehož názor v prvních letech bezvýhradně akceptoval. Mění se postoje a vzájemné hodnocení mezi žáky ve třídě. Třída v tomto období nebývá tak soudržná jako neformální skupiny. Učitel opět hraje velkou roli. Záleží na něm, do jaké míry využije interpersonálních vztahů, neformálního přístupu a vlastní přirozené autority při formování třídy.

Ve starším školním věku vrcholí vývoj třídy jako skupiny. Prohlubují se odlišnosti mezi jednotlivými třídami. Roste potřeba autonomie, nezávislosti. Rozvíjí se logické myšlení a zvyšuje kritičnost k okolnímu světu. Žák ihned pozná učitelovy nedostatky. Jeho solidarita se třídou je hlubší, vztahy mezi žáky provázanější a celý kolektiv je schopen společného postupu i proti učiteli. I v pubertě má dítě potřebu autority, touží po vzoru. Jeho nároky na osobnost učitele jsou vysoké. Podřídí se tomu, koho plně obdivuje, oceňuje učitele velkorysé, spravedlivé, schopné udržet si kázeň, se smyslem pro humor a zároveň lidi prosté.“

3.2 NÁMĚTY NA PODPORU LEPŠÍHO SOCIÁLNÍHO PŘIJETÍ INTEGROVANÝCH ŽÁKŮ

- „Velmi důležitý je postoj učitele k integrovaným žákům. Postoj učitele ovlivňuje postoje žáků.
- Postoje jsou ovlivňovány informacemi: čím více učitelé i žáci vědí o integrovaných lidech a charakteru znevýhodnění, tím větší je pravděpodobnost, že je přijmou.
- Organizovaný kontakt se žáky s postižením, výuka o různých typech postižení a znevýhodnění a setkávání s nimi mohou pomoci žákům běžných tříd získat informace.
- Důležité je vědět, jak integrované děti vnímají jejich spolužáci. To se zjišťuje použitím sociometrických metod.
- Stupnice hodnocení chování a tabulky se používají jako pomůcka k ohodnocení úrovně sociálních dovedností žáka, aby se našly problémové oblasti, které by vyžadovaly zvláštní výcvik, nebo k hodnocení pokroku žáka.
- Důležitá je i spolupráce rodičů.“ Neformální setkávání rodičů s dětmi včetně rodičů integrovaného žáka může přispět k pozitivnímu sociálnímu klimatu třídy. (Cangelosi in Lewis a Doorlag, 1994).

Jak podpořit
přijetí
integrovaného
žáka spolužáky

3.3 ŠIKAN A INTEGROVANÍ ŽÁCI

O šikaně existuje spousta odborné literatury, která je uvedena v doporučené literatuře. V následujícím textu se zaměříme na to, co vlastně je šikana a jak se projevuje ve třídách, kde je integrovaný žák.

Vágnerová (2009): „Šikana je úmyslné a opakované fyzické i psychické ubližování slabšímu jedinci (skupině) silnějším jedincem (skupinou).“

„Je to úmyslné jednání, které útočí na lidskou důstojnost. K podstatným rysům šikany patří nepoměr sil mezi agresorem a obětí, skutečnost, že agrese je cílem jednání.“ (Bendl, 2013)

3.3.1 PROJEVY ŠIKANY

Jak se projevuje šikana

Šikanování můžeme rozlišit skryté a zjevné. Skryté šikanování se projevuje sociální izolací oběti, vyloučením ze skupiny vrstevníků apod. Zjevné šikanování má podobu fyzického násilí a ponižování, psychického ponižování a vydírání, destruktivních aktivit zaměřených na majetek oběti.

V současné době se také můžeme setkat s tzv. ekonomickou šikanou. Ve vztazích mezi žáky se objevují problémy související se sociálně ekonomickou situací rodin, prohlubují se rozdíly mezi dětmi z bohatých a chudých rodin. Mnoho žáků základních škol, kteří si nemohou dovolit nosit značkové oblečení nebo vlastnit mobilní telefon, často naráží na výsměch spolužáků a opovrhování (Bendl, 2003).

3.3.2 ŠIKANA VE TŘÍDÁCH S INTEGROVANÝM ŽÁKEM

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami se někdy stávají obětí šikany. Spolužáci dokážou být někdy nemilosrdní k tomu, kdo se od nich nějakým způsobem liší. Není vyloučeno, že integrované dítě se může stát i agresorem. Dochází k tomu, že dítě, které je v jedné škole obětí šikany, se v další stává agresorem.

Dvořáková se ve své bakalářské práci věnovala problematice šikany ve třídě, kde jsou integrovaní žáci. „Jejím cílem bylo zjistit pohled učitelů na vzájemné vztahy mezi integrovaným žákem a ostatními žáky ve třídě. Dále zjistit aspekt učitelů při vnímání náznaků šikany mezi žáky intaktními a žákem integrovaným a mezi žáky ne-integrovanými navzájem a zjistit názory učitelů na zřízení funkce asistenta pedagoga jako možnost prevence proti šikaně integrovaných žáků. Při sběru dat byla použita metoda terénního výzkumu formou anonymního dotazníkového šetření. Průzkumu se zúčastnilo 53 učitelů na dvou základních školách.“ (Vágnerová, 2009, s. 27)

Výsledky výzkumu jsou překvapivé. Z výsledků vyplynulo, že žáci, kteří nemají žádné znevýhodnění nebo handicap, mají větší obtíže v kolektivu a podobně jsou i více vystaveni verbálnímu a fyzickému napadání ze strany spolužáků.

Více než 90 % respondentů potvrdilo, že asistent pedagoga by mohl zmírnit či vyřešit problém verbálního, fyzického napadání nebo jiné projevy šikany ve třídě. Asistent pedagoga má navíc tu výhodu, že může žáky poznat někdy i lépe než samotný pedagog, zejména protože pracuje se skupinou žáků nebo s jednotlivcem. Pedagog a jeho asistent mají více času věnovat pozornost výskytu negativních jevů ve třídě. Pravděpodobně i další důvody hovoří pro vnímání asistenta pedagoga jako přínos při prevenci negativních sociálně patologických jevů ve škole, zejména šikany. Objevil se i jeden názor, že existuje riziko, že žák s postižením bude vyrůstat v ochranářském nepřírodném prostředí, v němž je stabilní přítomnost dospělého. Zajisté je tu určité nebezpečí velké ochrany žáka, ale musíme uvažovat, jestli je pro žáka, který

by mohl být obětí šikany, důležitější jeho klid a bezpečí nebo skleníkové prostředí.“
(Dvořáková, 2009, s. 43–44)

SHRNUTÍ



Vztahy ve třídě se během školní docházky vyvíjejí. V mladším školním věku je pro kvalitu vztahů ve třídě rozhodující postoj učitele. Ve starším školním věku roste význam skupiny, sílí pocit rovnocenného partnerství mezi vrstevníky. Nároky na kvalitu osobnosti učitele rostou, ale i v pubertě potřebuje žák autoritu.

Pro budování pozitivního klimatu třídy je zásadní postoj učitele k integrovanému žákovi a dostatek informací. Čím víc člověk ví, tím lépe přijímá odlišnost. Pokud ve třídě panuje pozitivní klima, žáci jsou úspěšnější, učení jim přináší radost, každý může zažít úspěch. Ve třídách s negativním klimatem se setkáváme s problémovým a zdravotně rizikovým chováním žáků, školním neúspěchem. Závažným projevem negativního klimatu může být šikana.

DOPORUČENÁ LITERATURA PRO ASISTENTY PEDAGOGA



1. BENDL S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. 2003. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-86642-08-9.
2. CANGELOSI, J. S. 1994. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-406-0.
3. ČÁP, D. 2011. *Šikana: mýty a realita*. Praha: Wolters Kluwer.
4. KOLÁŘ, M. 2001. *Bolest šikanování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-513-X.
5. VÁGNEROVÁ, K. a kol. 2009. *Minimalizace šikany. Praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-611-7.



AKTIVITY A HRY PRO PODPORU POZITIVNÍHO KLIMATU TŘÍDY

Tato kapitola by mohla vydat na samostatnou knihu, proto se zaměříme jen na aktivity ověřené praxí a čtenáři poskytneme jen takovou „ochutnávku“ pro inspiraci. Knihy, které jsou využívány pro plánování výuky a inspiraci, jsou uvedeny v doporučené literatuře.

Jak podpořit komunikaci ve třídě

4.1 AKTIVITY NA PODPORU KOMUNIKACE VE TŘÍDĚ

4.1.1 KOMUNITNÍ KRUH

Komunitní kruh považuji za stěžejní metodu k vytváření pozitivního klimatu ve třídě. Viděla jsem ho využívat v mnoha třídách, ale ne vždy správně. Následující kapitola shrne nejdůležitější pravidla této aktivity.

Nováčková (2005): Cílem této aktivity je rozvoj vztahů, vytváření soudržnosti, pocitu sounáležitosti a přijetí pro každé dítě, rozvoj emocionality, vytváření bezpečného klimatu třídy. Naprosto nutnou podmínkou pro naplňování tohoto cíle je vytvoření pocitu bezpečí u každého dítěte, které se komunitního kruhu účastní. Pro jeho navození má komunitní kruh svá čtyři základní pravidla, která je třeba dodržovat. Jimi se také komunitní kruh odlišuje od ostatních typů kruhů používaných ve výuce.

ČTYŘI PRAVIDLA KOMUNITNÍHO KRUHU

1. Pravidlo naslouchání

Bez naslouchání nemůže komunitní kruh plnit svou úlohu. Velkou pomocí pro zajištění vzájemného naslouchání je první pravidlo: právo mluvit má jen ten, kdo má v ruce drobný předmět (kamínek, kaštan, mušličku apod.), který je předáván postupně po kruhu z ruky do ruky. Ostatní mu naslouchají, to znamená, že ho nepřerušují, nekladou žádné otázky ani žádným způsobem nekomentují, co říká. Toto pravidlo platí v komunitním kruhu pro všechny stejně, tedy i pro učitele.

2. Právo nemluvit

Předmět putuje po kruhu z ruky do ruky. Když se někdo, na koho přišla řada, nechce vyjádřit, předá bez vysvětlování předmět dál. Toto pravidlo vytváří pocit bezpečí. I kdyby některé dítě nepromluvílo v komunitním kruhu třeba celý školní rok, nikdy nesmí zaznít „nevinná“ poznámka: „Ty jsi nám ještě nikdy nic neřekl. Nechceš třeba teď?“

Už to, že dítě předmět přijme a zase předá dál, vyjadřuje jeho zapojení do skupiny, to, že je její součástí. Právo nemluvit má ještě další velký význam – učí děti, že

mohou odmítnout, učí rozhodovat se sám za sebe. Dovednost „říci ne“ je významnou komunikační dovedností, kterou neovládá řada dospělých. Děti mají velmi málo příležitostí si tuto dovednost trénovat – škola jim k tomu nenabízí téměř žádný prostor; naopak je učí podvolovat se, dělat to, co po nich požadují druzí.

3. Pravidlo úcty

Toto pravidlo znamená, že o nikom nemluvíme nepěkně, nikoho konkrétního nekritizujeme (ani přítomnou, ani nepřítomnou osobu), nikomu se nevysmíváme. Dokonce ani nezpochybňujeme, co kdo v kruhu říkal. Tato zásada se promítá v tom, že v komunitním kruhu se přímo nereaguje na to, co řekl někdo předtím (to je naopak základní rys diskusního kruhu), ale řadí se názor vedle názoru. Otázky do komunitního kruhu klademe na obecné úrovni, aniž bychom jmenovali konkrétní osoby, například: jak se cítíme v určitých situacích (Jak se cítíme, když nás někdo ruší při práci?), jak vnímáme určité souvislosti (Co lidem přináší spolupráce?), jaké vidíme příčiny nějakého chování (Proč někdo při hodině často vykřikuje?). Z tohoto pravidla vyplývá, že komunitní kruh zásadně nepoužíváme k přímému řešení konkrétních konfliktů ve třídě! Hlavní důvod je ten, že komunitní kruh by měl být ostrovem bezpečí pro všechny, i pro ty, kteří ve svém chování chybují.

4. Pravidlo diskrétnosti, zachování soukromí

Dodržování posledního pravidla je podstatné pro to, aby se děti v komunitním kruhu neobávaly, že to, co řeknou, bude za chvíli veřejným tajemstvím, a tím pádem nesdělovaly jen nic neříkající kliše. Učitel by také měl s dětmi hovořit o tom, že někdy můžeme chtít sdělovat soukromé informace o sobě, o svých blízkých třeba i většímu počtu lidí, a jindy si chceme chránit své soukromí. Každý může zvážit, co řekne druhým a co si nechá pro sebe. Současně může učitel nabídnout, že je k dispozici, kdyby si někdo o takových věcech potřeboval promluvit mezi čtyřma očima.

Pokud se dospělý dozví v komunitním kruhu o nějaké trestné činnosti, je třeba o tom mluvit nejprve s dítětem, kterého se to týká, nepodnikat kroky bez jeho vědomí.

Otázky do komunitního kruhu

Většina učitelů využívá jen málo z obrovského potenciálu komunitního kruhu. Často jej zařazuje jen v pondělí a tématem bývají víkendové zážitky. I to má svůj velký význam, děti se o sobě ledacos dozvědí, také se vypovídají a jsou pak schopny se lépe soustředit na práci.

Komunitní kruh však má daleko větší možnosti. Klíčovou úlohu zde hraje dobře zvolené téma, formulace otázky.

Aby se dodržela zásada pocitu bezpečí, měly by se otázky formulovat buď v první osobě množného čísla – co my (děláme, domníváme se, cítíme apod.) nebo ve třetí osobě jednotného i množného čísla – co někdo / co děti / co lidé (dělá / dělají – myslí – cítí).

Je důležité, aby se děti do kruhu těšily. Když s kruhem začínáme, mělo by se proto poměrně dlouho mluvit především o hezkých a pozitivních věcech.

Problémy řešit v komunitním kruhu pouze nepřímo!

1. Pokud se dodržují všechna čtyři pravidla komunitního kruhu, tak vlastně ani není možné v něm přímo řešit konkrétní problémy. Komunitní kruh je však možné využívat k jejich nepřímému řešení. Nepřímým řešením máme na mysli zadání otázky související s tím, co se ve třídě odehrává, ale zásadně na obecné úrovni, právě pomocí formulace otázky v 1. nebo 3. osobě a za předpokladu, že se komunitní kruh dělá pravidelně. Když například děti při vyučování vykřikují, můžou být otázky: Jak je někomu, když se potřebuje soustředit a jiný vykřikuje a ruší ho? Proč tak někdo někdy vykřikuje, i když ví, že by se to nemělo?
2. Následně pak můžeme dát děti do dvojic, trojic nebo čtveřic a můžeme dát doplňující otázky: Co nám může pomoci, abychom nevykřikovali a nerušili ostatní? Co můžeme dělat, když nás někdo ruší? Na čem se můžeme domluvit? Hovořit o těchto otázkách v menších skupinkách bývá ještě vydatnější než v komunitním kruhu.

4.1.2 ARÉNA

Silberman (1997): Debata o kontroverzní otázce, kterou nastolí učitel (např. pokusy na zvířatech při výrobě léků). Třída je rozdělena na dva týmy, jeden myšlenku obhajuje, druhý tým se snaží oponovat. Oba týmy jsou rozděleny do podskupin, v nichž si účastníci připraví argumenty v souladu s přiděleným postojem. Argumenty si vzájemně sdělí. Po přednesení argumentů se podskupiny znovu spojí a diskutují o argumentech opačné strany. Debata potom pokračuje prostřednictvím nových mluvčích.

Metody
kritického
myšlení

4.2 VYUČOVACÍ METODY VEDOUcí KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ

VOLNÉ PSANÍ

Steelová (1997, s. 25): Je jedna z brainstormingových metod, která dovoluje psát na papír vše, co nás k určitému námětu právě napadá, aniž bychom své psaní podřizovali nějakým formálním (stylistickým a pravopisným) požadavkům. Hodí se pro evokační a reflexní část lekce. Volné psaní se píše jako souvislý text. Předem žáky seznámíme s časem, který na psaní mají. Minutu před koncem studenty upozorníme na blížící se konec, jelikož nejlepší věci člověka napadají pod určitým tlakem.

Žáci se mohou o své výtvary podělit ve dvojicích: kdo chce, může své volné psaní přečíst. Žáky však ke zveřejnění v žádném případě nenutíme. Vhodné je, když píšete současně s žáky a pak svůj pokus zveřejníte. Volné psaní by učitel neměl vybírat a opravovat.

Pravidla volného psaní:

- Piš po celou stanovenou dobu vše, co tě k tématu napadá.
- Piš souvislý text, nejen jednotlivá hesla nebo body.
- Nevrať se k napsanému, neopravuj, nevylepšuj.
- Pokračuj v psaní, i když tě nic nenapadá, zapisuj i věty „Teď mne nic nenapadá.“, ale snaž se vrátit k tématu.
- Nenech se ve svých nápadech brzdit pravopisem – až budeš s textem dále pracovat, opravíš ho a vylepšíš i po formální stránce.

GALERIE

Steelová, (1998, s. 30):

Žáci nejdříve ve třech až čtyřčlenných skupinách zpracují zadání, které bude mít nějaké viditelné výstupy (grafy, diagramy, tabulky). Je vhodné vybrat takové úkoly, které nabízejí více variant řešení. Výtvořů dětí se připevní na zdi ve třídě. Na učitelův pokyn se skupiny vydají na obhlídku výtvořů svých kolegů. Diskutují o tom, co vidí, dělají si poznámky a mohou připojit k jednotlivým produktům písemné komentáře.

Když si žáci prohlédnou všechny vystavené exponáty, vrátí se ke svému výtvořu, zamyslí se nad komentáři a poznámkami, které jim zanechali spolužáci.

ČTENÍ S PŘEDVÍDÁNÍM

Steelová (2007):

Děti čtou vybraný příběh po částech. Důležité je vybrat vhodný text. Nejlepší texty jsou takové, které nás nutí uvažovat nad tím, co jimi autor myslel, a v nichž je ukryto více možností k interpretaci. Dobrým zdrojem jsou pověsti a pohádky. Je dobré označit místa v textu, kde mají děti četbu přerušit a věnovat se otázkám:

- Co myslíte, že stane?
- Jaké důkazy pro to máte?
- Co se stalo?

Tyto otázky děti zodpovídají po každé části textu. Po přečtení textu si žáci vždy zapíší, co se opravdu stalo. Je-li dostatek času, můžeme vždy po zápisu odpovědí vyzvat děti, aby se o své pokračování a důkazy podělily s ostatními.

SKLÁDANKOVÉ UČENÍ

Steelová (2007, s. 11):

Nejdříve stručně žáky seznámte s tématem, kterým se budou zabývat. Vysvětlete žákům, že studijního materiálu je hodně, ale že nebudou muset nastudovat všechny

předložené texty sami, jelikož se budou učit vzájemně. Na konci hodiny by měl každý ze třídy rozumět všem informacím ze studovaných materiálů.

Potom rozdělte žáky do domovských skupin, ideální jsou skupinky po čtyřech. Každý člen domovské skupiny dostane text. Skládankové učení má několik variant:

- Každý žák dostane celý text rozdělený na několik částí a v expertní skupině pak s kolegy studuje jen tuto část.
- Každý žák dostane celý text a expertní list s určitými otázkami. Každý přečte text celý, ale zvláštní pozornost věnuje té části materiálu, která odpovídá na otázky obsažené v expertním listě.
- Každý žák dostane pouze část textu, kterou pak v expertní skupině nastuduje. V expertních skupinách žáci společně prodiskutují otázky a snaží se na ně v textu najít společně odpovědi. Mohou také zaškrtnout v textu místa, kde lze odpovědi najít. Potom se vrátí do domovských skupin. (Ideálně je v každé domovské skupině jeden expert na dané téma a maximálně dva.) Nyní má každý člen čas na to, aby prezentoval kolegům, co se naučil jako člen expertní skupiny. Jeho úkolem není jen vyložit látku, ale pokládat spolužákům otázky, aby zjistil, zda ho skutečně pochopili.

MYŠLENKOVÁ MAPA (CLUSTERING – SHLUKOVÁNÍ) STEELOVÁ (1997, S. 22):

Tvorba myšlenkových map povzbuzuje žáky, aby volně a otevřeně přemýšleli o určitém námětu. Jedná se o jednoduše strukturovanou aktivitu, která podněcuje přemýšlení v souvislostech mezi pojmy, událostmi, myšlenkami. Jedná se o nelineární formu myšlení, která je těsně spjata se způsobem fungování lidské mysli.

Myšlenkové mapy můžeme využít v evokační fázi i ve fázi reflexe.

Kroky k tvorbě myšlenkové mapy:

- Napište základní slovo či výraz do prostřed velkého listu papíru či tabule.
- Začněte psát u základního pojmu, na který přijdete v souvislosti s vybraným námětem.
- Zatímco budete zapisovat své myšlenky, zakreslujte pomocí šipek spojení a souvislosti mezi nimi.
- Zapište všechno, na co v souvislosti s tématem přijdete, dokud nevyprší čas nebo nedojde k vyčerpání tématu.

Až budete žáky tuto metodu učit, je vhodnější začít jednoduchým a pro ně atraktivním tématem a nechat si otázkovou myšlenkovou mapu uvedenou v této lekci na dobu, kdy žáci už metodu dobře ovládají. Popište aktivitu a předved'te, jakým způsobem vzniká vaše vlastní myšlenková mapa. Někteří žáci přivítají, když budete nejen psát a zakreslovat souvislosti, ale zároveň, když před nimi budete myslet nahlas.

PĚTILÍSTEK STEELOVÁ (1997, S. 24):

Pětílístek je pětiřádková básnička. Smyslem pětílístku je, aby se žáci učili formulovat něco opravdu podstatného o tématu, s nímž pracují. Žáci se tím učí stručně shrnout téma. Až budete žáky tuto metodu učit, je vhodné začít něčím důvěrně známým, např. postavička z pohádky, zvíře, oblíbený zpěvák, a modelově si na tom tvorbu pětílístku vyzkoušet. Vhodné také je, když učitel svůj pětílístek nejdříve předvede na tabuli, a tím žákům nejlépe vysvětlí, o co jde. Při zadávání pětílístku se vyvarujeme toho, abychom používali slovní druhy (napiš podstatné jméno, dvě přídavná jména, slovesa atd.)

Tvorba pětílístku

- První řádka je téma, námět (jedno slovo, obvykle podstatné jméno).
- Druhá řádka jsou dvě slova. Jaké téma je.
- Třetí řádka jsou tři slova, co téma dělá, co se s ním děje.
- Čtvrtá řádka je věta o čtyřech slovech vztahující se k námětu.
- Poslední řádka je jednoslovné synonymum, které rekapituluje podstatu námětu.

4.3 HRY A AKTIVITY NA PODPORU POZITIVNÍHO KLIMATU

- Velmi doporučuji publikaci Naše třída, která vyšla v nakladatelství Dr. Josef Raabe, s. r. o. Tato kniha nabízí 5 ucelených programů, jejichž cílem je rozvoj osobnosti žáků a budování vztahů mezi žáky v třídním kolektivu. Publikace popisuje vícedenní i jednodenní ucelené bloky na téma: sebepoznání, vztahy ve třídě a agresivní chování. Výhodou této publikace je, že kromě popisu jednotlivých aktivit nabízí i připravené pracovní listy pro učitele i žáky.
- Projekt Odyssea, občanské sdružení <http://www.odyssea.cz>. Posláním projektu je pomáhat školám při zavádění osobnostní a sociální výchovy do běžné praxe. Za tímto účelem společně se školami sdružení vytváří metodické materiály, provádí výzkum a realizujeme vzdělávací kurzy pro učitele i žáky.
- Organizace Meta – společnost pro příležitosti mladých migrantů na svých stránkách nabízí ke stažení publikaci Interkulturní dílna – předsudky. Účastníci dílny se zajímavou formou seznámí s kulturně odlišnými prvky a na vlastní kůži si zažijí, co to jsou předsudky. Publikace je ke stažení na stránce: http://www.mkc.cz/uploaded/otevrena_skola/ikd_predsudky.pdf
- Webové stránky CZECHKID (<http://www.czechkid.cz/si.html>) se zabývají interkulturní tematikou a obsahují řadu článků z oblasti náboženství, národnostních menšin, diskriminace, xenofobie apod.

Jak podpořit pozitivní klima hrou



SHRNUTÍ

Pro budování pozitivního klimatu třídy je důležité využívání aktivních metod učení, metod vedoucích ke kritickému myšlení a kooperativních forem výuky. Na trhu existuje mnoho publikací věnujících se aktivním metodám výuky. Za významnou metodu, která může přispět k tvorbě pozitivního klimatu, považuji komunitní kruh a metody kritického myšlení.

Před integrací žáka s odlišným mateřským jazykem doporučuji využít aktivity Interkulturní dílny Předsudky, které vytvořila organizace Meta.



DOPORUČENÁ LITERATURA PRO ASISTENTY PEDAGOGA

1. CANGELOSI, J. S. 1994. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-406 -0.
2. DRAHANSKÁ a kol. 2011. *Škola zážitkem. Zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISBN 978-80-260-1046-3.
3. HERMOCHOVÁ, S. 2005. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-5612-4.
4. SILBERMAN, M. 1997. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování. Osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-124 -X.
5. SMITH, A. CH. 1994. *Třída plná pohody*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-82-8.

ZÁVĚR

Cílem metodiky bylo přiblížit, co je vlastně klima školy a třídy, a hlavně formulovat konkrétní strategie, kterými všichni zúčastnění mohou klima pozitivně ovlivnit.

Na každém, kdo tvoří školu, záleží, jak se v ní budou všichni cítit. Vliv má ředitel školy i paní uklízečka, která dítěti s úsměvem poradí, když se ztratí v bludišti školních chodeb.

Zásadní vliv na utváření klimatu třídy má učitel a žáci. Je na každém učiteli a asistentu pedagoga, jak využije informací, které o formování klimatu existují, a převede je do praxe. Důležité není jen studium literatury k tématu, další vzdělávání, úzká spolupráce s rodiči, ale i sdílení zkušeností s kolegy a péče o sebe.

Toto téma je mi blízké jako asistentovi pedagoga i jako rodiči. Proto věřím, že se mi podařilo alespoň z části vytvořit praktický text, který bude asistentům pedagoga prospěšný na jejich cestě za pozitivním klimatem třídy.

LITERATURA

1. KLIMEŠOVÁ, Š. 2012. *Rodina může vzniknout i jinak. Závěrečná práce Diplomového kurzu Montessori. Výchova a vzdělávání metodou M. Montessori.* Praha, s. 21–25.
2. ANTAL, M. 2013. *To dítě je nepozorné. Jak žít s hyperaktivním dítětem. ADHD očima ADHD.* Praha: Mladá fronta, s. 87–97. ISBN 978-80-204-2898-1.
3. ATTWOOD, T. 2005. *Aspergerův syndrom. Porucha sociálních vztahů a komunikace.* Praha: Portál, s. 41–42, 168–169. ISBN 80-7178-979-8.
4. BENDL S. 2003. *Prevence a řešení šikany ve škole.* Praha: ISV nakladatelství, ISBN 80-86642-08-9.
5. CANGELOSI, J. S. 1994. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-406-0.
6. ČADOVÁ, E. a kol. 2012. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3308-0.
7. ČÁP, J.; MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
8. ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima.* Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
9. DVOŘÁKOVÁ, Z. 2009. *Problematika šikany integrovaných žáků.* Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
10. GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido.
11. GRECMANOVÁ, H. In: STŘELEČEK, S. 2002. *Studie z teorie a metodiky výchovy.* Brno: MDS, spol. s. r. o. ISBN 80-86633-00-4.
12. HRICZ, M. a kol. 2010. *Manuál pro tvorbu minimálního preventivního programu.* Praha: Pražské centrum primární prevence.
13. JIRUŠOVÁ, L. 2008. *Integrace dítěte s lehkou mentální retardací do běžné základní školy.* Bakalářská práce, Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
14. KRÁLÍKOVÁ, E. 2008. *Integrace žáků s mentálním postižením v základní škole.* Diplomová práce, Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
15. LAŠEK, J. 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy.* Hradec Králové: Gaudemus, s. 162. ISBN 80-7041-088-4.
16. LOBLOVÁ, E. 2007. *Faktory ovlivňující klima třídy.* Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogická.
17. MAREŠ, J. 2001. *Sociální klima školy.* In: ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-463 -X.
18. POTMĚŠIL, M. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se sluchovým postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, s. 40–41. ISBN 978-80-244-3379-0.
19. PRŮCHA J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.

20. SILBERMAN, M. 1997. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování. Osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-124 -X.
21. STEELOVÁ, J. L. a kol. 2007. *Příručka II – Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení.
22. STEELOVÁ, J. L. a kol. 2007. *Příručka IV – Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Praha: Kritické myšlení.
23. STEELOVÁ, J. L. a kol. 2000. *Příručka V – Kooperativní učení*. Praha: Kritické myšlení.
24. VÁGNEROVÁ, K. a kol. 2009. *Minimalizace šikany. Praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-611-7.
25. VÁGNEROVÁ, M. 1995. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum. 182 s. ISBN 80-7184-053-X.
26. VLASTNÍKOVÁ, M. 2013. *Integrace žáků s poruchou autistického spektra do základních škol a možnosti jejich vzdělávání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, s. 21–24, 36–38, 48–52.
27. VALENTA, M. a kolektiv 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0698-5.
28. VALENTA, M. 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga žáka s mentálním postižením*. Univerzita Palackého v Olomouci.
29. VESELÁ, G. 2007. *Sociální klima školní třídy – bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky.
30. ZAPLETALOVÁ, V. *Integrace žáků s ADH v běžné škole. Bakalářská práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, s. 22–24.

Doporučená literatura:

1. CANGELOSI, J. S. 1994. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-406 -0.
2. ČÁP, D. 2011. *Šikana: mýty a realita*. Praha: Wolters Kluwer.
3. DRAHANSKÁ a kol. 2011. *Škola zážitkem. Zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISBN 978-80-260-1046-3.
4. HERMOCHOVÁ, S. 2005. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS. ISBN 80-239-5612-4.
5. JAMES, L. 2008. *Aspergerův syndrom, mimořádní lidé – mimořádné výkony*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-099-7.
6. KEBLOVÁ, A. 2001. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Nakladatelství Septima. 67 s. ISBN 80-7216-191-1.
7. KEBLOVÁ, A. 1996. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Nakladatelství Septima. 100 s. ISBN 80-85801-65-5.
8. KOLÁŘ, M. 2001. *Bolest šikanování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-513-X.
9. LECHTA, V. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-7367-7.

10. SMITH, A. CH. 1994. *Třída plná pohody*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-82-8.
11. VÁGNEROVÁ, K. a kol. 2009. *Minimalizace šikany. Praktické rady pro rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-611-7.
12. ZAPLETALOVÁ, J. 2001. *Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese*. *Pedagogika CZ*. Praha: UK, Pdf, roč. 51, mimoř. č. 47–55.

Internetové zdroje:

1. ADOPCE.COM, Základní pojmy [online]. 2010, [cit. 2014-06-23] Dostupný z: <http://www.adopce.com/informace/zakladni-pojmy/>.
2. ANON. Integrace sluchově postiženého dítěte do běžné základní školy [online]. Středisko rané péče Tamtam Praha 2013, [cit. 2014-06-30] Dostupný z: <http://www.tamtam-praha.cz/informace-pro-vas/o-vzdelavani/integrace-sluchove-postizeneho-ditete-do-bezne-zakladni-skoly.html>.
3. APLA Praha, Aspergerův syndrom PAS [online]. 2012, [cit. 2014-06-23] Dostupný z: <http://www.praha.apla.cz/aspergeruv-syndrom-2.html>.
4. APLA Praha, Základní doporučení a strategie při práci s lidmi s PAS [online]. 2012, [cit. 2014-06-23] Dostupný z: <http://www.autismus.cz/vzdelavani-deti-s-pas/zakladni-doporuceni-a-strategie-pri-praci-s-lidmi-3.html>.
5. ASOCIACE DOSPĚLÝCH PRO HYPERAKTIVNÍ DĚTI, O ADHD [online]. 2009, [cit. 2014-06-29] Dostupný z: <http://www.adehade.cz/o-adhd/>.
6. ČLOVĚK V TÍSNI, Mají nato! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ [online]. 2012, [cit. 2014-06-28] Dostupný z: http://www.clovekvtisni.cz/uploads/file/1370963166-majinato_web.pdf.
7. GRECMANOVÁ, H. Vliv prostředí školy na její klima [online]. Praha: Metodický portál Inspirace a zkušenosti učitelů, 2004, [cit. 2014-06-15] Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/a/124/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html/>.
8. KREJBICOVÁ, J. Diabetik na základní, střední a vysoké škole [online]. 2011, [cit. 2014-06-23] Dostupný z: <http://www.zh.cz/diabetes/Default.aspx?MenuId=52>.
9. MAREŠ, J. Sociální klima školní třídy. Přehledová studie. 1998 [online]. Praha: Asociace školní psychologie ČR a SR, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998, [cit. 2014-06-15] Dostupný z: http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf.
10. MAREŠ, J. Zamyšlení nad pojmem klima školy [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové, [cit. 2014-06-15] Dostupný z: http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/03_4.pdf.
11. MAREŠ, J. Zamyšlení nad pojmem klima školy [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové, [cit. 2014-06-15] Dostupný z: http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/03_4.pdf.
12. META, Předpoklady dobré spolupráce [online]. 2010, [cit. 2014-06-29] Dostupný z: <http://www.inkluzivniskola.cz/cizinec-v-ceske-skole-aneb-organizace/predpoklady-dobre-spoluprace>

13. META, Příprava školy na příchod cizince [online]. 2010, [cit. 2014-06-29] Dostupný z: <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/optimalni-prostredi-pro-cizince>.
14. MRÁKOTOVÁ, Jaké hrozí komplikace při diabetu? [online]. 2010, [cit. 2014-06-30] Dostupný z: <http://cukrovka.zdrave.cz/jake-hrozi-komplikace-pri-diabetu/>.
15. NOVÁČKOVÁ, J. Komunitní kruh [online]. 2012, [cit. 2014-06-30] Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/424/KOMUNITNI-KRUH.html/>.
16. NOVÁ škola, o. p. s., Spolupráce s pedagogem [online]. 2013, [cit. 2014-06-30] Dostupný z: <http://www.asistentpedagoga.cz/spoluprace-s-pedagogem>.
17. SKASKOVÁ, P. Odebrání dítěte [online]. 2012, [cit. 2014-06-23] Dostupný z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/dite-mimo-vlastni-rodinu/odebrani-ditete.shtml>.
18. SPILKOVÁ, V.; ŠTEIGROVÁ, G. Klima školy má zásadní vliv na to, jak se děti učí [online]. Rodiče vítáni, 2013, [cit. 2014-06-30] Dostupný z: <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/klima-skoly-ma-zasadni-vliv-na-to-jak-se-deti-uci/>.
19. THOROVÁ. Dětský autismus [online]. 2007, [cit. 2014-06-23] Dostupný z: <http://www.autismus.cz/popis-poruch-autistickeho-spektra/detsky-autismus.html>.
20. THOROVÁ, K.; SEMÍNOVÁ, M. Strukturované učení [online]. 2007, [cit. 2014-06-23] Dostupný z: <http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>.
21. VORBOVÁ. Cukrovka u dětí [online]. 2009, [cit. 2014-06-30].
22. VOTAVOVÁ, R. Vzdělávání žáků se zrakovým postižením – 1. část [online]. Metodický portál RVP – inspirace a zkušenosti učitelů 2012, [cit. 2014-06-30] Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/15587/VZDELAVANI-ZAKU-SE-ZRAKOVYM-POSTIZENIM---1-CAST.html/>.
23. VOTAVOVÁ, R. Vzdělávání žáků se zrakovým postižením – 2. část [online]. Metodický portál RVP – inspirace a zkušenosti učitelů 2012, [cit. 2014-06-30] Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/15901/VZDELAVANI-ZAKU-SE-ZRAKOVYM-POSTIZENIM---2-CAST.html/>.
24. VOTAVOVÁ, R. Vzdělávání žáků se zrakovým postižením – 3. část [online]. Metodický portál RVP – inspirace a zkušenosti učitelů 2012, [cit. 2014-06-30] Dostupný z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/16091/VZDELAVANI-ZAKU-SE-ZRAKOVYM-POSTIZENIM---3-CAST.html/>.

O AUTORCE

Ing. ŠÁRKA KLIMEŠOVÁ

Autorka vystudovala MZLU v Brně (obor agroekologie) a zároveň doplňující pedagogické studium k získání učitelské způsobilosti. Od roku 2001 se věnuje intenzivní práci s dětmi a dalšímu vzdělávání. Pracovala na třech základních školách jako učitelka. Absolvovala kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení a Kurz lektorských dovedností ve společnosti Kritické myšlení, dále vzdělávací program v oboru Pedagogika Montessori pro práci s dětmi ve věku 6–12 let ve Společnosti Montessori a kurz Odborník na práci se žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami ve Sdružení pro integraci mentálně postižených, o. s.

Spolupracovala s organizací Meta na vytváření metodiky pro výuku dětí cizinců na běžných ZŠ a jeden rok pracovala jako asistent pro žáky s odlišným mateřským jazykem.

Stála u zrodu organizace Asociace náhradních rodin ČR a několik let zde vedla pracovní skupinu Osvěta ve školách a školkách. Také zde realizovala vzdělávací semináře pro lektory besed na ZŠ a vedla supervize besed o náhradní rodinné péči na základních školách.

V současné době pracuje jako učitelka a asistentka pedagoga na ZŠ a v pěstounské péči vychovává dívku se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ing. Šárka Klimešová

Metodika práce asistenta pedagoga
Práce s třídním klimatem

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková

Jazyková redaktorka Mgr. Jana Kusá, Ph.D.

Technická redakce VUP

Návrh obálky Zdenka Plocrová

Grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

www.e-shop.upol.cz

vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2015

Ediční řada – Ostatní odborné publikace

ISBN 978-80-244-4709-4

Neprodejná publikace

VUP 2015/0370

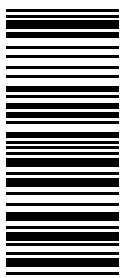
Nositel projektu:
UNIVERZITA PALACKÉHO
V OLOMOUCI



Partner projektu:
ČLOVĚK V TÍSNI
O.P.S.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



ISBN 978-80-244-4709-4