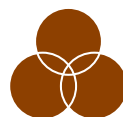




METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

**PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH
OPATŘENÍ U ŽÁKŮ Z DŮVODU
SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ
PRVNÍ STUPEŇ ZŠ**

Jana Kargerová,
Jana Stará a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ U ŽÁKŮ
Z DŮVODU SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ
První stupeň ZŠ

Jana Kargerová,
Jana Stará a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



Recenzenti:

Mgr. Kamila Randáková
Mgr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Autorský tým:

PhDr. Jana Kargerová, Ph.D.
PhDr. Jana Stará, Ph.D.
Mgr. Klára Horáčková
MgA. Bc. Olga Králová



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 PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ
U ŽÁKŮ Z DŮVODU SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ
První stupeň ZŠ

© Jana Kargerová, Jana Stará a kol., 2015
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4499-4 (tištěná verze)
ISBN 978-80244-4682-0 (elektronická verze)

OBSAH

PODĚKOVÁNÍ	5
ÚVOD	7
1 HLEDÁNÍ OPTIMÁLNÍ MÍRY PODPORY	9
1.1 Důležitost podpory asistenty pedagoga	10
1.2 Učit se dávat a přijímat adekvátní podporu	11
1.3 Smysl podpory	11
1.4 Najít si k sobě cestu	12
2 ASISTENT PEDAGOGA	15
2.1 Co je pro asistenta pedagoga důležité vědět, než začne ve třídě pracovat	17
2.2 Náplň práce asistenta pedagoga	19
2.3 Personální zajištění funkce asistenta pedagoga	22
2.4 Odborná kvalifikace asistenta pedagoga	23
3 BUDOVNÍ VZTAHU ASISTENT PEDAGOGA / UČITEL / VEDENÍ ŠKOLY / DALŠÍ INSTITUCE	27
3.1 Vzájemná spolupráce asistentů pedagoga	30
3.2 Vzájemná spolupráce asistenta pedagoga a externího pracovníka	31
4 PŘIJETÍ PRINCIPU INKLUZE – NUTNÁ PODMÍNKA.	33
4.1 Co je to inkluze?	34
4.2 Proč je inkluzivní vzdělávání spravedlivé	35
4.3 Zásadní je věřit inkluzi a být ochotný k ní přispět	35
4.4 Jak změnit postoje k inkluzi	36
5 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DĚTÍ RANÉHO A STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.	39
5.1 Doporučení pro práci s dětmi mladšího školního věku	43
6 PODNĚTNÉ PROSTŘEDÍ PRO VŠECHNY DĚTI	47
6.1 Jak vytvořit s dětmi pravidla společného soužití, chování a práce ve třídě	56
7 SMYSLUPLNÉ UČENÍ A FORMATIVNÍ HODNOCENÍ	61
7.1 Proč stanovovat vzdělávací cíle	64
7.2 Obecné a konkrétní cíle	64
7.3 Dva hlavní přístupy ke stanovování cílů u žáka s překážkami v učení.	65
7.4 Pracovat i na cílech, které normálně sleduje rodina	66
7.5 Na cílech se mohou podílet i žáci či jejich rodiče.	66
7.6 Žáci musí vědět, co se mají naučit a proč.	69
7.7 Smyslem hodnocení je poskytnutí zpětné vazby	69
7.8 Hodnotíme žáka ve vztahu k jeho dřívějším znalostem a dovednostem	71
7.9 Hodnotíme žáka ve vztahu k jeho budoucím znalostem a dovednostem	72
7.10 Hodnotíme i rozvoj sociálních a komunikativních dovedností.	73
7.11 Využíváme hodnocení žáků	73
7.12 Nehodnotíme osobu, ale činnosti	76

7.13	Snažíme se převádět negativní informace do pozitivních	76
7.14	Chválu používáme uváženě	77
7.15	Individuální vzdělávací plán	78
8	PODPORA VŠECH ŽÁKŮ VE VÝUCE	87
8.1	Využití pomůcek a materiálů k podpoře sociálně znevýhodněných dětí	98
8.2	Vzdělávací strategie	103
8.3	Podpora žádoucího chování	116
9	PROFESNÍ ROZVOJ	129
	SEZNAM ZKRATEK	136
	LITERATURA	137
	ZÁVĚR.	142
	O AUTORECH.	143

PODĚKOVÁNÍ

Děkujeme všem asistentům, učitelům, studentům učitelství a ředitelům škol za jejich ochotu a spolupráci, kterou nám v podobě individuálních příspěvků, rozhovorů, konzultací a ukázek prací ze škol v průběhu tvorby textu této metodické příručky poskytovali. Ocenění patří rovněž jejich práci, profesionálnímu přístupu a osobnímu nasazení při podpoře sociálně znevýhodněných žáků a inkluzivnímu přístupu ve svých školách.

Zvláštní poděkování patří všem, které jsme požádaly o příklady ze své výchovné a vzdělávací činnosti. Jmenovitě bychom chtěly poděkovat naší kolegyni Zuzaně Maňourové (odborné asistentce na PedF v Českých Budějovicích), Šárce Drozdové (odbornici v oblasti rozvoje a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami) a Tereze Olšinové (asistentce na ZŠ Kunratice), které nás podporovaly při shromažďování materiálů a jejich zpracování. Paní učitelce Janě Šenkyříkové, asistentce Ivě Volfové a zástupkyni ředitele Daně Osvaldové ze ZŠ Angel mnohokrát děkujeme za poskytnuté rozhovory a možnost pořízení fotografií. Dále také děkujeme Veronice Laufkové z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy za poskytnutí materiálů.

Jana Kargerová, Jana Stará, Olga Králová a Klára Horáčková

Školy, které nám poskytly svoje podklady:

ZŠ a MŠ ANGEL, Angelovova 3183/15, Praha 4 – Modřany, 143 00

ZŠ Kunratice, Předškolní 420, Praha 4, 140 00

ZŠ a MŠ, Lyčkovovo náměstí 6/460, Praha 8 – Karlín, 186 00

ZŠ a MŠ, U Školské zahrady 1032/4, Praha 8 – Kobylisy, 182 00

ZŠ náměstí Curieových, náměstí Curieových 2/886, Praha 1, 110 00

ÚVOD

Zavádění pozice asistenta pedagoga se ukazuje jako jedno z nejlépe fungujících vyrovnávacích a podpůrných praktických opatření pro začleňování dětí do hlavního vzdělávacího proudu. Asistent pedagoga je často klíčový pro efektivní začleňování žáka do vzdělávání, šance dítěte na zvládnutí školních nároků se s podporou asistenta pedagoga mnohonásobně zvyšuje (viz příručka *Mají na to!* <http://www.majinato.cz/26-asistent-pedagoga.php>). Díky osobě asistenta pedagoga může být v případě mnoha žáků se speciálními vzdělávacími potřebami skutečně naplňován smysl společného vzdělávání všech dětí, kdy různorodost je vnímána jako obohacení, ne jako problém.

Asistenti pedagoga jsou jistě důležití ve všech fázích vzdělávací dráhy člověka, nicméně 1. stupeň ZŠ je obdobím, kdy jsou asistenti pedagoga bezesporu velmi potřební. Dítě v tomto období buduje svůj vztah k učení, k autoritám, k vrstevnické skupině, učí se spolupracovat, mít kamarády, respektovat jejich různost, učí se plnit své povinnosti a brát zodpovědnost za své učení i vztahy, do kterých vstupuje. Pro další učení i spokojený osobní život je důležité, aby si dítě věřilo, trávilo čas v inspirativním a podnětném prostředí, disponovalo zdravým sebevědomím a chtělo být aktivní. 1. stupeň je také obdobím, kdy lze ještě relativně snadno vyrovnat znevýhodnění plynoucí z méně podnětného rodinného prostředí, sociálního či jazykového znevýhodnění.

Abyste mohlo opatření „zavádění asistentů pedagoga“ fungovat v praxi co nejlépe, je potřeba, aby asistenti pedagoga (dále jen AP) pracovali na svém odborném růstu a sdíleli své zkušenosti mezi sebou a učili se od sebe navzájem. V rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (Registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.2.00/43.0003) byla vytvořena právě za tímto účelem tato metodika. Jejím záměrem je přispět k odbornému růstu AP, přinést AP teoretické poznatky z oblasti současné pedagogiky, řadu příkladů dobré praxe a zkušeností ze škol, kde jsou AP efektivně využíváni. Věříme, že v metodice najdou AP praktické tipy, příběhy, metodická doporučení a inspirace pro svou práci. Věříme také, že příručka může být inspirativní i pro učitele a vedení škol, kteří se snaží o co nejefektivnější podporu všech žáků ve škole a uvědomují si, jak velkou úlohu v tom může sehrát efektivní spolupráce s AP.

V metodice jsme se snažili myslet na žáky se sociálním znevýhodněním, považujeme však za důležité držet se zásady inkluzivního vzdělávání – tedy rozvíjení a podpory všech jedinců ve třídě v rámci jejich maximálních možností a při zachování přirozené různorodosti. Z tohoto důvodu je metodika pojata obecněji. Usiluje o takovou oporu AP, která jim pomůže podporovat všechny žáky ve třídě, tedy žáky s různými vzdělávacími potřebami, s různými překážkami v učení včetně dětí se sociálním znevýhodněním.



HLEDÁNÍ OPTIMÁLNÍ MÍRY PODPORY

Než přikročíme k vymezení funkce AP a vztahu AP k dalším aktérům vzdělávání, považujeme za důležité začít kapitolou zabývající se složkou postojovou. Poukážeme v ní tedy na důležitost a smysl AP pro vzdělávání žáků a jejich začlenění do společnosti. Upozorníme na nutné východisko pro efektivní využívání AP – přijetí skutečnosti, že poskytovat podporu těm, kteří to potřebují, je potřebné a spravedlivé. Zastavíme se u toho, že mnohdy je důležitější než přesná a odborná diagnostika citlivý a otevřený přístup k dítěti a ochota věnovat svůj čas a energii hledání cest, které ho povedou k co nejlepším výkonům a radostnému a aktivnímu životu. Čtenáři budou mít příležitost reflektovat to, co jim vykonávání funkce AP bere a co jim přináší.



PŘÍKLAD

Výpovědi studentek Pedagogické fakulty UK po praxi v roli asistentek pedagoga v rámci předmětu Podpora žáků s překážkami v učení:

Byla jsem ve třídě, kde bylo třicet žáků a několik z nich mělo diagnostikovanou poruchu učení. Já jsem se věnovala hlavně holčičce Pavlínce, ale dá se říct, že jsem se střídala u všech žáků, protože to bylo potřeba. Nedovedu si představit, že je tam paní učitelka sama, beze mě, bez asistenta.

Opravdu si nedovedu představit, že bych takovou třídu vedla sama, aby to mělo smysl. Mě by hrozně tížilo, že se všem dětem nemůžu věnovat a vidím, jak by to bylo potřeba. Opravdu myslím, že jsou asistenti potřeba.

Výpověď matky žáka:

Ve dnech, kdy Honzík pracuje s asistentem, má látku mnohem lépe zvládnutou a případně přesně zapsáno, co je potřeba se doučit... Poznám to i podle úkolů, má je vždy (když je ve třídě asistent) vzorně zaznamenané a většinou i zadání rozumí.

1.1 DŮLEŽITOST PODPORY ASISTENTY PEDAGOGA

Při dnešním požadavku inkluzivního vzdělávání, kdy jsou žáci v co největší míře vzdělávání společně (nehledě na jejich nadání a prostředí, z kterého pocházejí) a kdy se usiluje o maximální rozvoj každého z nich, se pozice asistenta pedagoga jeví jako pozice zcela zásadní – potřebná, zodpovědná, smysluplná. Asistenti pedagoga hledají a dávají podporu jednotlivým žákům.

1.2 UČIT SE DÁVAT A PŘIJÍMAT ADEKVÁTNÍ PODPORU

Podpora obecně má mnoho podob. Podpora, o které chceme psát v této příručce, není podpora týkající se primárně peněz nebo jiné materiální formy, ale týká se toho, jak my, lidské bytosti, můžeme pomoci druhým lidem stát se lepšími, stát se skutečnými osobnostmi. Je naprosto jisté, že podpora v tomto smyslu mění toho, kdo je podporován, ale i toho, kdo podporuje.

Paradoxně si většina z nás myslí, že podporu nepotřebuje. V dnešní společnosti je nezávislost vysoce ceněna a potřeba pomoci vyjadřuje naši zranitelnost, za kterou se stydíme.

Na druhou stranu se můžeme setkávat s lidmi, kteří na podporu spoléhají, naučili se určité „bezmoci“ řešit problémy, podpory se dovolávají i v případech, kdy by mohli úkol zvládnout sami.

Naučit se dávat adekvátní podporu, ale také ji přijímat, rozumět tomu, jak, kdy a proč má být podpora vyhledávána a poskytována, je efektivní cestou rozvoje naší osobnosti, našich znalostí, dovedností, postojů, našeho vztahu k práci.

Zapojení AP do výuky ve třídě a do života školy musí odpovídat filosofii školy, která se hlásí k tomu, že podporovat ty, kteří to potřebují, je normální a spravedlivé.



PŘÍKLAD

Výpověď asistentky:

Z vlastní praxe vím, jak složité je navázat s žákem fungující vztah. Jsou žáci, kteří se na asistenta spoléhají a chtějí, aby pracoval vlastně za ně, neustále ho k sobě volají, ptají se, chtějí vše znovu vysvětlit, i když třeba látce a zadání rozumějí. Jiní žáci zase asistenta odmítají s tím, že všechno zvládnou sami a nechtějí, aby jim s čímkoli kdokoli pomáhal. Každý žák je jiný a asistent stojí před těžkým úkolem – diagnostikovat osobnost žáka a nalézt nejvhodnější způsoby komunikace a práce.

1.3 SMYSL PODPORY

Ačkoli se nám mnohdy zdá, že podpora určitým lidem přináší jen malé výsledky, někdy může relativně malý čin či snažení změnit doslova směřování jejich života. Může obnovit jejich víru v sebe sama, jejich ochotu se vzdělávat a věřit lidem. Někdy se ani nedozvíme, že naše snažení mělo nějaký význam, někdy si to neuvědomují ani ti, kterých se to týká. Ale přesto mnozí dělají to nejlepší, co umějí, a díky tomu je náš život lepší.



PŘÍKLAD

Tomáš opakoval 1. ročník. Je nadprůměrně inteligentní, ale má diagnostikovanou silnou dysgrafii. Paní učitelka „na tuto diagnózu nevěří“, myslí si, že problém je v tom, že Tomáš doma „málo čte“. Ve třídě Tomáš seděl v poslední lavici, paní učitelka ho neustále napomínala, že doma nečte, při hlasitém čtení děti nahlas vykřikovaly „chyba“, když se spletl, dostával výhradně špatné známky. Tomáš žije pouze se svou maminkou, která mu v učení neumí poradit a v mnoha věcech se o něj neumí ani dostatečně postarat. Když jí Tomáš ukázal žákovskou knížku se špatnými známkami a poznámkami, maminka mu vždy vynadala a nutila ho číst dlouhou dobu nahlas. Tereza se seznámila s Tomášem v rámci praxe v 1. ročníku ZŠ. Rozhodla se s ním intenzivně pracovat během letních prázdnin. Tomáš za ní dobrovolně a rád docházel. Tereza pro něj připravovala zajímavé aktivity, ve kterých se snažila respektovat jeho speciální potřeby. Na konci prázdnin Tomáš relativně dobře a s porozuměním četl a těšil se na školu (podle DP Terezy Linhartové).

1.4 NAJÍT SI K SOBĚ CESTU

Při našich rozhovorech s asistenty pedagoga se stále opakoval motiv obtížnosti hledání toho, co dané dítě potřebuje, cesta pokusů a omylů a dlouhodobého budování důvěry.

Odborná diagnostika dítěte nemusí být užitečnější než poctivý přehled o tom, jaké problémy má konkrétní dítě ve třídě, a přehled o tom, co mu jde dobře, jaké jsou jeho silné stránky a jaké postupy se ukázaly jako efektivní. V tomto směru je obtížné dávat nějaké obecné rady. Každé dítě má individuální potřeby, preference a překážky, které mu v přijímání podpory brání.



PŘÍKLAD

Výpověď studentek PedF UK v roli asistentek pedagoga (z nahrávky při reflektivním semináři k předmětu Podpora žáků s překážkami v učení):

Evička, ta vždycky přijde a řekne: Ahoj, jak se jmenuješ? Už si mě pamatuje, ale zeptá se a já řeknu: Já jsem Lenka, pamatuješ, jak jsme spolu hrály ty hry? Začneme společně komunikovat nebo se mě přijde na něco zeptat. Mirkovi, tomu zase vadí brýle, takže ten ví, že když mě o přestávce poprosí, já si ty brýle sundám. Na přestávku si je prostě můžu sundat, nemám s tím problém. Sice teda nic nevidím, ale... (smích). U Vojty, když se něco změní a on nemá svůj řád, tak se chytne za uši a začne se kejtat... a jakoby říká: Co to je, vždyť to mělo být jinak? A v tu chvíli, kdybych za ním přišla a chtěla jsem mu něco říct, tak je to úplně zbytečné, protože on mě neposlechne. Musím mu dát prostor, aby se uklidnil sám, a on se pak na mě třeba podívá a já vím, že to je známka toho, že s ním můžu dál komunikovat. Nejlepší komunikace je, když on má zájem, samozřejmě. Když on kývne a chce mi něco říct, tak já vím, že to je ta příležitost, kdy mu můžu sdělit všechno, co chci, a zeptat se ho, na co chci.

Já jsem vzala počítadlo, pak jsme si počítali na prstech nebo jsem potom nosila i různé obrázky. To konečně bylo to pravé. Pak asi po měsíci si i sama říkala o počítadlo a už opravdu vypočítala celý sloupeček a měla třeba jen jeden z dvanácti příkladů špatně.

SHRNU TÍ

Vykonávání pozice AP má velký význam. AP podporují žáky v jejich úspěšném začlenění do vzdělávání a života ve společnosti. Důležité je pro žáky, ale i pro dospělé, naučit se vnímat podporu jako opatření, které je efektivní a spravedlivé. Potřebné je také naučit se přijímat a dávat podporu adekvátní – ani moc velkou, ani malou. Práce AP někdy nepřináší rychlou zpětnou vazbu, existují však četné případy, kdy podporu asistenta po letech vnímají lidé jako naprosto zásadní pro jejich další život a vzdělávání. Neexistují pravidla, která by bylo možno aplikovat pro práci s každým dítětem, v každé třídě a škole. Mnozí AP se shodují, že nejdůležitější v práci AP je otevřenost a citlivost při hledání cesty ke konkrétnímu dítěti a vztahu s ním.

REFLEXE

- Do políček se snažte vyplnit příklady toho, co přináší pozice asistenta pedagoga. Do dvou prvních sloupců vyplňte, co si myslíte vy, do dvou následujících sloupců zaznamenejte názory jiného asistenta / jiné asistentky

Vy		Váš kolega / vaše kolegyně v pozici asistenta pedagoga	
POZITIVA	NEGATIVA	POZITIVA	NEGATIVA
		<i>Pracuji s žákem z naprosto odlišného rodinného zázemí, než znám, a to mě donutilo se naučit vnímat potřeby těchto dětí.</i>	<i>Nemám téměř přestávky, protože děti potřebují často mou pomoc i o přestávce.</i>

- Co se změnilo ve vašem životě, když jste se stal/a asistentem pedagoga?



LITERATURA

Použitá literatura:

1. LINHARTOVÁ, T. 2009. *Podpora a motivace neúspěšných žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí*. Diplomová práce. Vedoucí: J. Stará. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
2. KOLEKTIV AUTORŮ. 2013. *Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Příručka pro učitele*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf (23. 5. 2014).

Doporučená literatura:

1. HANCOCK, R.; COLLINS, J. *Primary teaching assistant*. David Fulton Publishers. 2004.
2. FOŘTOVÁ, K. *Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami*. ZŠ Kunratice. 2013. Dostupné z: http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny_browser_files/files/oppa/metodika-katerina_fortova.pdf.

Učitelský nápadník a vzdělání

Nabídky aktuálních kurzů pro asistenty pedagoga lze stáhnout na webových stránkách NIDV. (<http://www.nidv.cz/cs/programova-nabidka/pn.ep/?highlightWords=asistent+pedagoga>)



ASISTENT PEDAGOGA



PŘÍKLAD

Výroky rodičů jedné pražské školy, kde jejich děti nastupují do první třídy a kde se vedle obav s jejich začleněním do vzdělávacího procesu objevuje ve třídě vedle paní učitelky nová osoba – asistent pedagoga:

„Jak to té naší Martince ve škole půjde? Jen aby mi Petřík nechodil domů ze školy s tím, že tam již nikdy nepůjde. Budu umět Janičce s tou matematikou pomoci? Není těch dětí ve třídě nějak moc? Zvládne ty všechny děti paní učitelka, když jich tam má 30? Prý jí bude pomáhat nějaká asistentka? Když jsem chodil do školy já, bylo nás ve třídě přes 30 a taky to učitelka zvládla. Dneska se s tím nadělá. To je dobře, že bude ve třídě asistent, pomůže se vším paní učitelce. Učitelka nebude na ty děti sama. Náš Honzík je dost pomalý a než něco udělá, to by mu ta asistentka mohla třeba pomoci.“

Toto jsou nejčastější výroky rodičů, kterým nastupují děti do základní školy. Velmi často zaznívají obavy z toho, jak školu jejich potomek zvládne, jestli mu půjde učení, zda si najde kamarády, jak bude vycházet s paní učitelkou. V poslední době se také ve větší míře na školách objevují asistenti pedagoga, se kterými rodiče nemají žádné či jen malé zkušenosti. Většinou si kladou otázku, proč se vlastně tato pozice do škol zavádí, co je náplní jeho práce, zda je to vůbec potřebné, pro koho je určen, kdo ho bude platit. Nejčastěji se domnívají, že je určen pro nějaké postižené dítě nebo jako pomoc učiteli, protože je ve třídě velký počet dětí apod. Otázka role asistent pedagoga a jeho působení ve třídě, způsob jeho financování a vzdělání je pro ně mnohdy jedna velká neznámá.

Také uchazeči o pozici asistenta pedagoga na základní škole nemají vždy úplně jasno v tom, co všechno jejich role obnáší.



2.1 CO JE PRO ASISTENTA PEDAGOGA DŮLEŽITÉ VĚDĚT, NEŽ ZAČNE VE TŘÍDĚ PRACOVAT

Nástup dítěte k povinnému školnímu vzdělávání a samotný přechod z mateřské do základní školy je pro dítě i jeho celou rodinu významným krokem v životě a všichni, kteří se tohoto kroku účastní – dítě, rodiče, učitelé mateřské a základní školy, asistenti pedagoga, by si měli být vědomi důležitosti tohoto kroku a měli by být schopni zajistit takové podmínky, které zaručí novým žákům co nejsnazší vstup k jejich celoživotnímu vzdělávání. Vstupem do školy se zcela mění životní styl dítěte. Dítě se zde učí především novým sociálním rolím a škola se pro něj stává důležitým místem socializace. Musí přijmout novou autoritu – učitele. Navázání vztahu s učitelem je pro jeho celkový rozvoj velmi důležité. Vazba na něj posiluje v dítěti pocit jistoty a bezpečí, a tím mu zároveň vytváří podmínky pro to, aby dobře pracovalo.

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, je cílem základního vzdělávání podporovat rozvoj osobnosti dítěte, podílet se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů.

Ne všem dětem se ve škole bez problémů daří zvládat nároky na ně kladené. Právě pro žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby či pocházejí ze znevýhodněného sociálního prostředí, je vhodná podpora v pozici asistenta pedagoga, díky kterému mají velkou šanci na zvládnutí a začlenění se do vzdělávacího procesu.

Pro úspěšnou práci asistenta pedagoga je proto nutné, aby byl seznámen se systémem a fungováním práce na základní škole, pochopil principy inkluze a neustále se vzdělával jak v oblasti pedagogické, tak v oblasti osobnostního rozvoje.

Nejzásadnější koncepční změnou, k níž naše školství dospělo, je skutečnost, že výchova a vzdělávání žáků se zdravotním postižením přestaly být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se staly záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Podmínky pro integrované a inkluzivní vzdělávání umožnila školská legislativa, která nabyla účinnosti 1. 1. 2005. Jednu z významných podmínek představuje zajištění nezbytných personálních služeb, posílených o profesi **asistenta pedagoga**.

Ustanovení § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, umožňuje s účinností od 1. ledna 2005 řediteli mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy zřizovat se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, funkci **asistenta pedagoga**. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami **včetně podpůrných asistenčních služeb** je v resortu školství v současnosti zajišťováno především na základě:

- zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a vyhláškou č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb.,
- zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Ustanovení funkce asistenta pedagoga představuje podpůrnou službu umožňující kvalitnější vzdělávání mnohým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich následné lepší uplatnění na trhu práce a významné zlepšení kvality života.

Školy mají možnost využívat funkce asistenta pedagoga jako jednoho z podpůrných opatření směřujících k inkluzi a celkovému zlepšování podmínek vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Pomoc poskytuje asistent pedagoga přímo ve třídě, kde je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podpora asistenta pedagoga bývá nejčastěji zaměřena na žáky se:

(§ 16 odst. 1 školského zákona)

- **Zdravotním postižením** (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování).
- Žák má nárok na podpůrná opatření, kterými jsou především integrace, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga.
- **Zdravotním znevýhodněním** (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání).
- Žák má nárok na vyrovnávací opatření, kterými jsou především individuální vzdělávací plán a využívání služeb asistent pedagoga. Tohoto žáka není možné zařadit do režimu individuální nebo skupinové integrace.
- **Sociálním znevýhodněním** (rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území české republiky).
- Žák má nárok na vyrovnávací opatření, tedy individuální vzdělávací plán a využití služeb asistenta pedagoga. Ani tyto děti není možné zařadit do režimu individuální či skupinové integrace.



PŘÍKLAD

Olek přijel s rodiči do České republiky z Ukrajiny, když mu byly čtyři roky. Maminka s ním nejdříve byla doma, ale po několika měsících kvůli rodinné situaci musela nastoupit do práce a Olek musel nastoupit do školky. Prvních několik týdnů strávil v malé místnosti určené k uskladnění hraček, nechtěl s nikým mluvit, neměl žádné kamarády, chtěl jen přečkat čas

bez maminky, měl velký strach, že už si pro něj nikdy nepřijde. Za celou dvouletou docházku do mateřské školy téměř nepromluvil. Následoval nástup na základní školu. Olek ale vůbec neuměl česky, mluvil jen ukrajinsky s maminkou a se svými dvěma bratřenci, byl velmi zakřiknutý. V první třídě si s ním paní učitelka vůbec nevěděla rady, Olek jí vůbec nerozuměl a odmítal s ní jakkoli komunikovat. Paní učitelka začala spolu s vedením školy vyhledávat pomoc. Díky spolupráci s neziskovými organizacemi se podařilo sehnat do třídy, kam chodil Olek, asistentku pedagoga. Jednalo se o paní v důchodovém věku, původem ovšem také z Ukrajiny. Po několika týdnech, kdy paní asistentka začala pracovat s paní učitelkou na vyrovnávacím plánu pro Olka, se situace začala zcela měnit. Olek díky podpoře a pomůckám, které paní asistentka používala a připravovala, začal komunikovat. Dokonce si našel i několik kamarádů ve třídě a do druhé třídy již nastupoval s velmi dobrou základní slovní zásobou.

V mnohých základních školách se pozice asistenta pedagoga v posledních letech ukazuje jako velmi potřebná a zároveň velmi dobře fungující. Za přítomnosti asistenta pedagoga je mnohem snazší pracovat na dobrém začlenění sociálně znevýhodněných žáků, mezi které patří i žáci s neznalostí vyučovacího jazyka, do kolektivu třídy a procesu vzdělávání. Díky asistentské podpoře se zvyšuje šance dítěte na zvládnutí školní docházky a nároků na něj kladených.

Asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě a měl by pod vedením učitele pracovat nejen se žákem se sociálním znevýhodněním, ale v případě, kdy tento žák pomoc nepotřebuje, i s ostatními žáky.

2.2 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

(Je definována vyhláškou č. 73/2005 Sb., novelizovaná vyhláškou č. 147/2011 Sb., § 7.)

1. Pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák vychází.
2. Podporu žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí.
3. Pomoc žákům při výuce a přípravě na výuku.
4. Nezbytnou pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.

Jedná se ovšem o obecně závazný základ náplně práce a je v kompetenci ředitele školy doplňovat ji podle potřeb dané školy, specifických potřeb žáka a potřeb konkrétního učitele. V některých případech se na návrhu náplně práce spolupodílejí poradenská pracovníci. Každý žák, který využívá služeb asistenta pedagoga, má své specifické potřeby, ke kterým směřuje asistentská pomoc. Na základě získaných informací od asistentů pedagoga a učitelů se domníváme, že je nezbytné vydefinovat a písemně sepsat náplň práce s konkrétními činnostmi, které budou pro asistenta pedagoga i učitele jasně daná a společně respektovaná.

Asistent pedagoga se dále řídí pracovním řádem pro pedagogické pracovníky, pracovní náplní, směrnicemi školy a pokyny svých nadřízených.

Asistent pedagoga v souladu s pokyny vyučujícího tedy zajišťuje výchovně-vzdělávací činnost v běžné hodině, poskytuje žákovi podporu o přestávkách a v rámci veškerých volnočasových aktivit organizovaných školou jej doprovází, s pomocí speciálního pedagoga se pokouší o přiměřenou reedukaci a kompenzaci obtíží, vyplývajících z individuálního zdravotního znevýhodnění, podílí se na přípravě veškerých materiálů a pomůcek k edukační činnosti pedagoga a asistuje při dalších činnostech podle konkrétních potřeb žáka. Mezi konkrétní činnosti asistenta pedagoga může patřit i asistence při přípravě a úklidu pomůcek na vyučování, zápisu textu, opakování a prohlubování učiva, práci, která vyžaduje větší koncentraci pozornosti a grafomotorickou přesnost, přípravě a manipulaci s většími předměty a pomůckami, vysvětlování principů práce s kompenzačními pomůckami, dodržování pravidel bezpečnosti při výletech, exkurzích a školách v přírodě. Možností je mnoho, záleží na potřebách a domluvě všech zúčastněných.

Proto do náplně práce asistenta pedagoga doporučujeme popsat konkrétní činnosti, které se tak stávají závaznými a určujícími jak pro asistenta, tak i příslušného učitele. Díky tomu se mnohdy předejde spoustě nepříjemných dohadů a nejasností ohledně jeho kompetencí.



PŘÍKLAD

Příklady náplně práce asistenta pedagoga v jedné základní škole, kterou si společně asistent pedagoga a učitel na základě konkrétních potřeb vydefinovali:

- Organizuje činnost žáků podle pokynů vyučujícího.
- Sleduje prospěch a chování svěřených žáků, zajišťuje s nimi kvalitní přípravu na vyučování a další činnosti.
- Podílí se na diagnostice a hodnocení svých žáků, spolupracuje v tomto směru s pedagogy.
- Vede předepsanou dokumentaci a administrativu spojenou s evidencí pedagogické činnosti a výsledků žáků.
- Zpracovává plány a programy výchovné činnosti.
- Pečuje o inventář školy.
- Vykonává dohled nad žáky.
- Zajišťuje bezpečnost žáků při všech činnostech organizovaných školou.
- Spolupodílí se na návrzích výchovných opatření.
- Podílí se na organizaci hovorových hodin pro rodiče svých žáků.
- Spolupracuje s rodiči, ostatními vychovatelkami, třídními učitelkami.
- Zúčastňuje se pedagogických rad, metodických sdružení školní družiny a dalších akcí a porad.



- Systematicky asistuje pedagogovi při výchovné práci v oblasti společenského chování, základních pracovních, hygienických a jiných návyků.
- Výchovnou činností prohlubuje u žáků pracovní, hygienické a komunikační dovednosti a návyky.
- Záměrně procvičuje společenské chování dětí.
- Dbá na dodržování zásad osobní hygieny, v případě potřeby zajistí umytí dětí.
- Denně procvičuje a upevňuje prvky sebeobsluhy, vede žáky k samostatnosti.
- Doprovází žáky při přesunech po škole.
- Asistuje při stolování.
- Sleduje vzhled ošacení a obuvi dětí, podává podnět k řešení pedagogům.
- Pomáhá dětem při úklidu a třídění školních pomůcek, potřeb i hraček.
- Dohlíží na pořádek a estetičnost ve svěřených místnostech.
- Dbá pokynů řídícího pedagoga, spolupracuje s ním, plní výchovně-vzdělávací úkoly.
- Individuálně pracuje s žáky.

V péči o děti se zaměřuje na:

- Speciálně pedagogické metody výuky čtení, psaní a počítání.
- Podporu smyslového vnímání, pozornosti, koordinace, myšlenkových operací, způsobů chování v rámci multisenzoriální výchovy.
- Tréninku úpravy chování.
- Aktivizaci izolovaných schopností.
- Rozvoji grafomotoriky.

- Speciální logopedické činnosti.
- Alternativní komunikační programy.
- Výuku prostorové orientace.
- Výuku znakové řeči.
- Psychoterapeutická sezení.

2.3 PERSONÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA

Při výběru pracovníka, který bude vykonávat funkci asistenta pedagoga, vychází ředitel školy ze specifických vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním postižením či sociálním znevýhodněním a z konkrétních podmínek školy.

Vyhledávání vhodného uchazeče na danou pozici musí ředitel školy uskutečnit s předstihem tak, aby funkce asistenta pedagoga byla stanovena nejpozději s přijetím žáka do základní školy. V období před samotným přijetím a sepsáním smlouvy je důležité, aby se všichni zúčastnění (potenciální asistent pedagoga, žák, jeho zákonní zástupci a třídní učitel) vzájemně seznámili a měli možnost se poznat.

Ředitel školy sepisuje s asistentem pedagoga **pracovní smlouvu** se stanovením doby pracovního poměru, míry přímé pedagogické činnosti, s příslušnou náplní práce a platovým zařazením.

Pracovněprávní vztah mezi zaměstnavatelem a asistentem pedagoga se řídí příslušnými ustanoveními **zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů**.

Platové zařazení asistenta pedagoga ve školách zřizovaných státem, krajem, obcí a svazkem obcí se v souladu s ustanovením § 123 odst. 2 zákoníku práce uskutečňuje podle nejnáročnějších požadovaných činností. Platové zařazení je možné od 4. do 8. platové třídy podle požadavků školy a školského zařízení na náročnost vykonávané práce. Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, proto mu náleží platový tarif podle přílohy č. 2 nařízení vlády č. 330/2003 Sb., ve znění pozdějších předpisů, a 8 týdnů dovolené.

Ředitel školy nebo školského zařízení stanovuje asistentovi pedagoga **týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti** podle přílohy nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, v rozsahu 20 až 40 hodin týdně podle potřeby školy či školského zařízení. Počet hodin stanovuje na základě náročnosti vykonávané přímé pedagogické činnosti asistenta i obtížnosti jeho odborné přípravy na vyučování. Např. při asistenci u žáků s Aspergerovým syndromem může ředitel školy stanovit pedagogický úvazek 21 hodin týdně na přímou činnost a 19 hodin týdně na přípravné, následné a související činnosti.

3. týden	náplň práce (v počtu hodin)								celkem hodin:
	přímá práce s dětmi					nepřímá práce			
	1.h	2.h	3.h	4.h	5.h	příprava	konzultace	DVPP, porady	
12.11.2012	1	1	1	1		1	2	0	7
13.11.2012	1	1	1	1	1	2	1	0	8
14.11.2012	1	1	1	1		2	1	2	9
15.11.2012	1	1	1	1	1	2	1	3	11
16.11.2012	1	1	1	1		1			5
celkem počet hodin týdně:									40

Konkrétní rozdělení přímé a nepřímé pracovní doby je různé. Všeobecně považujeme za přínosné stanovit nejenom dobu přímé pracovní činnosti, ale především dobu nepřímé činnosti v takové míře, aby pokryla potřeby konzultací s učitelem, dalšími asistenty, speciálním pedagogem, školním psychologem, s rodiči žáka, přípravy pracovních materiálů apod.



PŘÍKLAD

Příklad formy záznamu práce asistenta pedagoga z jedné pražské základní školy (přímá a nepřímá práce):

2.4 ODBORNÁ KVALIFIKACE ASISTENTA PEDAGOGA

Asistent pedagoga získává odbornou kvalifikaci podle § 20 zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

- Vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd.
- Vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku.
- Středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů.
- Středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky.
- Základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Podobu kvalifikačního studia pro asistenty pedagoga upřesňuje vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Také MŠMT nabízí na svých stránkách seznam akreditovaných vzdělávacích programů, díky kterým účastníci mohou získat kvalifikaci pro výkon činnosti asistenta pedagoga.

SHRNU TÍ

Tato kapitola přináší přehled podmínek zřízení funkce asistenta pedagoga na škole, důvody zavedení takové pozice a legislativní ukotvení. Asistent pedagoga je tedy pedagogický pracovník, který pracuje ve třídě ve spolupráci s učitelem a pomáhá žákům odstraňovat překážky v učení. Po přečtení této kapitoly bychom měli mít představu o náplni práce asistenta pedagoga, konkrétní činnosti pak samozřejmě závisí na škole, kde asistent působí. Z čeho by měl vycházet ředitel školy při výběru asistenta pedagoga a kdo by měl být také zapojen do procesu přijímání, v jakém platovém zařazení se nachází tato pozice apod. V závěru kapitoly je znázorněno, jakým způsobem lze zaznamenávat náplň práce asistenta.

REFLEXE

- Do tabulky náplně práce asistenta pedagoga si doplňte ty činnosti, které odpovídají náplni jeho práce, a ty, které by asistent pedagoga dělat neměl:

Činnosti, které odpovídají náplni práce asistenta pedagoga	Činnosti, které by asistent pedagoga dělat neměl



LITERATURA

Legislativní normy:

1. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, především zákona č. 383/2005 Sb.
2. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.
3. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.
4. Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb.
5. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.
6. Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění vyhlášky č. 374/2006 Sb.
7. Vyhláška č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
8. Vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech.
9. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
10. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.
11. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb.

Učitelský nápadník a vzdělávání

Seznam akreditovaných vzdělávacích programů, díky kterým lze získat kvalifikaci pro výkon činnosti asistenta pedagoga, najdete na:

1. <http://dvpp.msmt.cz/advpp/vybdvpp.asp>
2. [http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/kurzy/asistent_pedagoga_podzim-2014FIN\(2\).pdf](http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/kurzy/asistent_pedagoga_podzim-2014FIN(2).pdf)
3. <http://www.cerop.cz>
4. <http://www.varianty.cz>



**BUDOVÁNÍ VZTAHU ASISTENT
PEDAGOGA / UČITEL / VEDENÍ
ŠKOLY / DALŠÍ INSTITUCE**

Jednou z nejdůležitějších podmínek úspěšného začlenění žáka se sociálním znevýhodněním je efektivní forma spolupráce všech klíčových aktérů vzdělávacího procesu, tedy pedagogů, asistenta pedagoga, vedení školy, speciálního pedagoga či školního psychologa, působí-li na škole, a dalších organizací a institucí, které mohou napomoci. V nejlepším případě má daná škola spolupráci uvedenu jako důležitý pilíř ve svém školním vzdělávacím programu.

Přinášíme ukázkou dobré praxe ze školy, která je zapojena do projektu *Pomáháme školám k úspěchu* The Kellner Family Foundation (<http://www.kellnerfoundation.cz>). Tato škola systematicky pracuje na týmové spolupráci všech pedagogických pracovníků včetně zapojení školního psychologa a speciálních pedagogů, kteří na škole působí.



PŘÍKLAD



Reflektivní výroky asistentů pedagoga týkající se vztahů ke svěřeným žákům, jejich rodičům, učitelům, speciálnímu pedagogovi a psycholožce a také vlastní práci.

Práce asistenta pedagoga je velmi náročná, neboť se očekává, že bude spolupracovat nejen se všemi zaměstnanci školy, kteří jsou zapojeni do začleňování žáka, ale i s jeho rodiči, případně zákonnými zástupci, ale zásadním partnerem je pro asistenta pedagoga učitel. Na první pohled se může zdát, že se jedná o samozřejmost, ale je potřeba myslet předem na to, že není-li asistent zapojen do chodu školy již na počátku svého působení, může se stát, že se bude cítit vyčleněn z kolektivu a bude pro něj problematické vytvářet si

mezilidské vazby se svými kolegy až v průběhu školního roku. Podívejme se, jak své zkušenosti zpětně reflektuje asistentka pedagoga.

První postřehy nového asistenta pedagoga k jeho uvedení do praxe:

- Jako velmi důležité vnímám to, pokud je silná motivace třídního učitele k přijetí asistenta pedagoga do výuky (zdůraznění smyslu, možnosti nalezení vlastní motivace pro tuto činnost).
- Je dobré sepsat si práva a povinnosti zúčastněných osob v rámci výuky (i mimo ni – např. časová dotace společných příprav a konzultací).
- Výhodné je v přípravném týdnu uskutečnit setkání (čím více, tím lépe) učitel – asistent pedagoga, vzájemně se seznámit, projít společně seznam práv a povinností, domluvit si základní úvodní informace (např. oslovování asistenta ve třídě – paní učitelka, asistentka nebo křestní jméno – dle toho, co je asistentovi příjemné, také si ujasnit to, jakým způsobem bude asistent pedagoga představen – jako asistentka, nebo někdo, kdo nám tady bude pomáhat... záleží na přání a dohodě obou pedagogů).

- V případě asistence v 1. třídě se oba pedagogové seznamují s kolektivem, ideální postup je, když obě osoby začnou s dětmi pracovat stejně a současně.
- V případě asistence ve 2. a vyšší třídě (když třídní učitel třídu již zná) je možné společnou výuku začít úvodním pozorováním učitele. Může se jednat o den i více.
- Důležité je domluvit se společně na plánu výuky, změny před hodinou a v průběhu hodiny probírat a schvalovat vždy společně, dodržování stejných pravidel třídy, domluvit se i na detailech (odchody dětí na toalety, pití během hodin apod.). Je opravdu důležitý soulad obou osob ve třídě, co jeden zakáže, neměl by druhý dovolit – nutná domluva předem.
- Nezapomenout, že nutná je časová rezerva pro konzultace a reflexe obou pedagogů. Vzájemné přípravy a reflexe jsou VELKOU NUTNOSTÍ!!! Nevynechávat, nemyslet si, že to půjde bez toho. NEPŮJDE! Dobré je si uvědomit, že po návyku na společné přípravy a propojení ve výuce bude příprava ve dvou čas věnovaný přípravě spíše zkracovat). Zpočátku je ideální setkávat se každý den po společné výuce.

Rozvrh hodin - I.třída

	1	2	3	4	5	6
	8,00 - 8,45	8,55 - 9,40	10,00-10,45	10,55-11,40	11,50-12,35	12,45-13,30
Po	Čj	M	Čj	Tv	SCHŮZKA PLÁNOVÁNÍ	
Út	Čj	M	Čj	Prv	SCHŮZKA PLÁNOVÁNÍ	
St	M	Čj	M	Tv		
Čt	Čj	Vv	Čj	Prv	EVALUAČNÍ SCHŮZKA	
Pá	Čj	Čj	Hv	Pč		

- Pro ideální spolupráci je důležitý vzájemný respekt, budování vztahu (zní to jako klišé, ale bez oboustranné úcty a respektu to opravdu fungovat nebude).

Z výpovědi asistentky je patrné, že nejčastěji opakovaná podmínka, která není vždy splněna, ale je často překážkou, je čas na společnou reflexi a plánování. Dobrou pomůckou může být to, že si do svého rozvrhu napíšeme takové plánovací a reflektivní schůzky na celý školní rok pevně. Reflektovat je dobré co nejdříve – nejlépe ihned po hodině, případně odpoledne po vyučování. Reflexi odvíjíme od toho, jak se dařilo žákům, co přispělo k úspěchu sociálně znevýhodněného žáka, a co je naopak brzdilo. Naše postřehy z reflexe ihned využijeme při dalším plánování výuky.

Podobný problém může nastat při organizaci společné výuky či náslechu v hodinách. Vzhledem k nedostatku času je namístě komunikovat tyto kroky s vedením školy, které nám obvykle vyjde vstříc, obzvláště přijdeme-li s jasně definovanými návrhy.

3.1 VZÁJEMNÁ SPOLUPRÁCE ASISTENTŮ PEDAGOGA

Podle výzkumu (Darling-Hammond, L., Richardson, N., 2009) asistentům a učitelům ke zlepšování jejich práce napomáhá spolupráce s druhými učiteli a asistenty týkající se přípravy, výuky i její evaluace. Jde o různé formy kolegiální podpory, jejím smyslem je používání takových postupů ve výuce, které budou mít co nejlepší dopad na prospěch každého žáka. Podívejme se na návrhy asistentky ohledně organizace vzájemné kolegiální podpory formou sdílení a náslechů v hodinách.

V současnosti asistuji žákovi, který je sociálně znevýhodněný, pochází z Ukrajiny a má velké problémy s češtinou, navíc mám podezření i na SPUCH. Protože mám pedagogické vzdělání a vlastní děti ve věku svěřeného žáka, podařilo se mi najít cestu ke vzájemné, oboustranně obohacující spolupráci. Budování „pracovního“ vztahu a funkční spolupráce vyžaduje poměrně dlouhý čas, úsilí, důvěru a značnou míru citu (intuice). Protože vidím výrazný posun v kvalitě práce a přístupu žáka k učení, ráda bych v tomto roce zlepšila své odborné znalosti v této oblasti tak, abych lépe chápala situaci žáka a dokázala mu co nejefektivněji pomoci.

Uvědomuji si, že k tomu bych potřebovala aktivní sdílení zkušeností s výukou a integrací takových žáků s ostatními asistentkami pedagoga na škole, náslechy v hodinách ostatních asistentek, srovnání jejich metod práce s mými, následné sdílení (uvolnění z vlastní hodiny na hodinu kolegyně), případná náhrada za mne u žáka.



Pokud bude dostatečný prostor pro sdílení s kolegy, věřím, že bude možné vytvořit společný funkční systém účinných metod a postupů (nejméně 2–3), jak pracovat s žáky se SZ, upevnit jejich sebevědomí i pozici ve třídě a zároveň citlivě a účinně reflektovat (oceňovat) jejich práci. Tedy dávat jim kvalitní zpětnou vazbu – uznání, tak aby se nestali závislí jen na názoru svých asistentů, ale dokázali si vážit sami sebe a věřili ve své schopnosti.

Citovaná asistentka jasně popisuje svou potřebu sdílení zkušeností se zkušenostmi ostatních asistentů. Zdánlivě na takové schůzky nezbývá v praxi čas, ale přiznejme si, že pozvání kolegy do hodiny nám osobně nezabere mnoho času, důležité je si vyčlenit dostatečný časový prostor na reflexní a evaluační rozhovor, případné otázky pozorovatele a (chceme-li) jeho návrhy řešení.

3.2 VZÁJEMNÁ SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA A EXTERNÍHO PRACOVNÍKA

Je dobré občas pozvat do třídy externího odborníka, ať už je to speciální pedagog z pedagogicko-psychologické poradny, či jiný odborník. Hovoříme o informovaném externím odborníkovi, kritickém příteli apod. Je dobré mu dát konkrétní zadání, co má pozorovat, čeho si má všimnout. Chceme-li, požádáme ho o radu, jak by případnou situaci řešil sám. Daný odborník ale musí být schopen předat kvalitní zpětnou vazbu, musí umět pojmenovat pozitivní okamžiky hodiny, zaznamenat souvislosti a také interakce mezi asistentem a učitelem, mezi asistentem a žáky. Z následující výpovědi asistentky pedagoga můžeme vyzorovat šíři přínosu takové spolupráce.

Velice kladně hodnotím setkání s paní psycholožkou z pedagogicko-psychologické poradny v naší škole. Bylo možné zhodnotit a konzultovat klima třídy, ve které se mně svěřený žák nachází; šíří změn, se kterými se děti po odchodu třídního učitele vyrovnávají; metody práce, které používám (vzájemná shoda), a také jsme konzultovaly pomůcky, které mohou používat pro rozvoj svěřeného žáka. Rozhovor byl velice otevřený a přátelský, mám kontakt, budu dále komunikovat a těším se na další spolupráci a sdílení. Plánujeme společně aktualizovat žákův individuální vzdělávací plán.

V této kapitole jsme se pokusili zdůraznit, že v rámci školy je nutné systémově nastavit formy spolupráce mezi klíčovými aktéry. V ideálním případě působí na škole školní psycholog, kterého mohou všichni pedagogičtí pracovníci včetně asistentů pedagoga kontaktovat a vyzvat ke spolupráci, požádat ho například o hospitaci v hodině či konzultaci.

SHRnutí

Cílem kapitoly bylo zdůraznění nutnosti systémového nastavení formy spolupráce mezi klíčovými aktéry, asistentem pedagoga, učiteli, ostatními asistenty pedagoga, zákonnými zástupci, školním výchovným poradcem, psychologem a vedením školy. V ideálním případě působí na škole všichni výše jmenovaní, které mohou všichni pedagogičtí pracovníci včetně asistentů pedagoga kontaktovat a vyzvat ke spolupráci, sdílení, požádat je o pomoc, konzultaci či o hospitaci. Asistenti pedagoga cíleně pracují na sobě, svých dovednostech, znalostech i postojích. Zvyšují svou odbornost školeními, semináři, konzultacemi, spoluprací s ostatními. Přemýšlejí o svém rozvoji a myslí při tom na děti, které vzdělávají. O problémech, ale nejen o nich diskutují, společně sdílejí, konzultují, pomáhají si.

LITERATURA

Použitá literatura:

1. DARLING-HAMMOND, L.; RICHARDSON, N. 2009. *Teacher Learning: What Matters. Educational Leadership* (47–53), ASCD.
2. ŘEZÁČ, J. 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.
3. ČÁP, J.; MAREŠ, J. 2001. *Psychologie osobnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
4. PRŮCHA, J. 2000. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.

Doporučená literatura:

1. BAŘINKOVÁ, Z. a kol. 2012. *Spolupráce s asistentem pedagoga*. Praha: NÚV. ISBN 978-80-87652-65-7.

Učitel'ský nápadník a vzdělávání

1. <http://www.komunitniskoly.cz>
2. <http://www.majinato.cz>
3. <http://www.asistentpedagoga.cz>
4. <http://www.portal.cz>



PŘIJETÍ PRINCIPU INKLUZE – NUTNÁ PODMÍNKA

Následující kapitola pojednává o důležitosti přijetí principu inkluze všemi účastníky vzdělávání – učiteli, vedením školy, AP, žáky, rodiči. Vysvětlujeme, co inkluze znamená a proč je potřebná. Zamýšlíme se nad tím, jak změnit negativní přístupy k inkluzi. Záměrem kapitoly je pomoci čtenářům zreflektovat inkluzivní praxi na jejich škole a zamyslet se nad tím, jak usilovat o žádoucí změny v postojích – u sebe i u žáků a kolegů.



PŘÍKLAD

Rozhovor s žáky 5. třídy (podle ročníkové práce Anny Suchomelové):

Proč myslíte, že je ve třídě asistent?

- *Kvůli tomu, že když tam není někdo dospělejší, tak některý děti nic nedělají.*
- *Aby nás Pavel nezdržoval.*
- *Paní učitelka se Pavlovi snaží pomoci, měl by si ale sednout s asistentem dozadu.*

Vadí vám, když je asistent ve třídě a pomáhá jiným žákům se školní prací?

- *Vadí, protože Roman se s poruchou nenarodil, má to z počítačů a místo toho, aby se učil, tak se ulejšvá.*
- *Ruší mě to a Pavla učitelka netrestá, za 5 chyb má jedničku a já za 2 chyby dvojku.*
- *Vadí, když radí asistent Romanovi, vadí mi, že má pak lepší známku, když tam asistent je.*
- *Vadí, asistent jim to přibližuje a přibližuje, až jim skoro správnou odpověď řekne.*

Rozhovor s žáky 4. třídy (ze záznamu z rozhovoru autorky):

Proč myslíte, že je ve třídě asistentka?

- *Některé děti prostě potřebují větší pomoc, větší podporu. Tak tam mají asistenta, ten jim pomáhá.*
- *Když něco potřebujeme, můžeme si Věrce říct. Taky paní učitelka to všechno nemůže zvládnout sama.*

Vadí vám, když je asistent ve třídě a pomáhá jiným žákům se školní prací?

- *Nevadí. Já bych s ní ani pracovat nechtěl, baví mě, když na to můžu přijít sám. Ale kdybych to potřeboval, tak by mi pomohla.*
- *Jsem ráda, že tu je. Je s ní legrace. Můžu se s ní bavit o přestávce, má taky ráda psy.*
- *Nevadí, protože někomu jde něco, někomu zase něco jiného. Ty, kterým to jde dobře, už mají odměnu tím, že jim to jde dobře a třeba jsou pochválení.*

Jaké jsou rozdíly ve vnímání spravedlnosti v těchto dvou třídách? Proč tomu tak asi je?

4.1 CO JE TO INKLUZE?

Inkluze znamená poskytnout všem žákům, bez ohledu na jejich individuální rozdíly a specifické potřeby, adekvátní výuku. Žáci podle tohoto principu mají, pokud je to možné, chodit do škol, kde jsou vzděláváni se svými vrstevníky, kteří v dané lokalitě bydlí. Přijdou tak

do styku s vrstevníky různých intelektových předpokladů, s žáky z různého kulturního a sociálního prostředí. Naučí se jim rozumět, vnímat jejich potřeby, být k nim citlivější, spolupracovat s nimi, obohacovat se z jejich odlišnosti, naučí se pomáhat a podporovat slabší, apod. V ideálním případě by to znamenalo, že by se v jedné třídě sešly děti nadané i děti se sníženými rozumovými předpoklady, děti z rodin bohatých i sociálně slabých, nějaké dítě s poruchou učení a poruchou chování, případně i dítě s nějakým tělesným či psychickým hendikepem. Učitelé a asistenti by zařídili to, že se všechny tyto děti rozvíjejí – žádné z nich se nenudí, před každým je vždy adekvátní výzva, kterou mu ostatní pomáhají dosáhnout. Zároveň mají všichni ve třídě společné zážitky, příležitost vzájemně spolupracovat, komunikovat, učit se od sebe navzájem. Ve třídě panuje atmosféra spolupráce, respektu a přátelství.

4.2 PROČ JE INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ SPRAVEDLIVÉ

V praxi samozřejmě není možné zakázat, aby rodiče vozili své děti do škol, které podle nich poskytují lepší vzdělání, případně za toto vzdělání platili, není možné chtít po rodičích, aby se kvůli příslušnosti k určité škole nestěhovali. Je však dobré více sledovat zájmy těch dětí, za které se jejich rodiče tolik nezasazují. Mnohé děti mají rodiče, kteří si nemohou z různých důvodů dovolit platit školné na škole, která by jejich dětem zaručovala individuální přístup, vozit je do takové školy, která je daleko či je tam obtížná dopravní dostupnost. Mnozí rodiče nerozumí výhodám vzdělávání v běžné škole, kde se děti učí žít a obstat v přirozených sociálních vztazích, nerozumí tomu, že mají právo vyžadovat přijetí svého dítěte do školy, pokud má škola kapacitu. Je nespravedlivé, aby takové děti byly vyčleňovány do speciálních zařízení a škol, kde by se nemohly v příznivém prostředí rozvíjet v přirozených sociálních podmínkách. Také tyto děti si zaslouží chodit do dobré školy a rozvíjet v maximální možné míře své znalosti a dovednosti v přirozeném prostředí.

4.3 ZÁSADNÍ JE VĚŘIT INKLUZI A BÝT OCHOTNÝ K NÍ PŘISPĚT

Požadavek vzdělávat co možná nejpřirozenější (a tudíž různorodé) spektrum žáků společně, však klade na učitele, vychovatele a asistenty pedagoga značné nároky. To je zásadní argument odpůrců inkluze, ale i reálný postesk mnoha učitelů a asistentů, kteří se myšlenkou inkluze ztotožňují.

Mnohé výzkumy ukázaly, že naprosto zásadní podmínkou pro úspěšné vzdělávání v inkluzivním prostředí je ochota učitele, asistenta a vedení školy vzdělávat společně s ostatními žáky také žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Vaďurová, Pančocha, 2010; Havel,

2013; Hájková, Strnadová, 2010). Je nutné, aby zainteresovaní věřili v pokrok všech žáků a přistupovali k nim otevřeně a nepředpojatě. Je to ovšem úkol velmi náročný, protože jsme zatíženi různými stereotypy a předsudky, ale i konkrétními zkušenostmi, které nám plně přijetí principů inkluze ztěžují.

4.4 JAK ZMĚNIT POSTOJE K INKLUZI

Dosáhnout změny postojů je podle odborníků možné prostřednictvím vzdělání a sociálních kontaktů. Jinými slovy, čím více žáci a učitelé přicházejí do styku s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tím větší šance je pozitivně ovlivnit jejich postoje k osobám s těmito potřebami obecně. Ukázalo se však (a ukázka výroků dětí 5. třídy ze začátku této kapitoly to ilustruje), že pouhé umístění dítěte s postižením do třídy není pro změnu postojů spolužáků a učitelů dostačující. Kromě zkušeností je nutné poskytovat jim nové informace, instrukce a vzdělávání.



SHRnutí

Inkluze znamená poskytnout všem žákům, bez ohledu na jejich individuální rozdíly a specifické potřeby, adekvátní výuku. Všechny děti si zaslouží chodit do dobré školy a rozvíjet v maximální možné míře své znalosti a dovednosti v přirozeném prostředí. Pokud mají určitá znevýhodnění, plynoucí např. z jejich rodinného zázemí, zaslouží si takovou podporu, aby jejich znevýhodnění byla co nejvíce zmírněna. Požadavek vzdělávat co možná nejpřirozenější, tudíž různorodé spektrum žáků společně klade na učitele, vychovatele a AP značné nároky. Nicméně naprosto zásadní podmínkou pro úspěšné vzdělávání v inkluzivním prostředí je jejich ochota vzdělávat společně s ostatními žáky také žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Změnit protiinkluzivní postoje je složité, ale možné. Měli bychom o to usilovat u sebe, u našich žáků i kolegů. Dosáhnout změny postojů je podle odborníků možné prostřednictvím vzdělání a sociálních kontaktů.



REFLEXE

- Přemýšlejte o přínosech integrace konkrétního dítěte do třídy. Do každého políčka doplňte jednu výhodu či nevýhodu.

	VÝHODY	NEVÝHODY
Klima ve třídě		
Výsledky učení		
Sebevědomí		
Dovednosti		
Postoje		

- Co ve vaší škole brání inkluzi? Co k ní přispívá?
- Jaké máte otázky ohledně inkluze, na které byste chtěl/a znát odpovědi?



LITERATURA

Použitá literatura:

1. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
2. HAVEL, J. 2013. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6395-2.
3. SUCHOMELOVÁ, A. 2014. *Asistent pedagoga*. Ročníková práce z didaktiky 1. stupně ZŠ. Vedoucí: J. Stará. Praha: Pedagogická fakulta UK, katedra primární pedagogiky.
4. VAĐUROVÁ, H.; PANČOCHA, K. 2010. *Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků*. In: M. Bartoňová & M. Vítková et. al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita. s. 15–31. ISBN 978-80-210-5383-0.

Doporučená literatura:

1. BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Making Education for All inclusive: where next? Prospects*: 2008, 38, 1, s. 15–34. Dostupné z <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11125-008-9055-0#page-1> (15. 4. 2014).

2. EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. *Vzdělávání učitelů k inkluzi v Evropě – Výzvy a příležitosti*, 2011. Dostupné z: http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-CS.pdf (15. 4. 2014).
3. KOLEKTIV AUTORŮ – ČLOVĚK V TÍSNI, O. P. S. 2013. *Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Příručka pro učitele*. Praha. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf (23. 5. 2014).
4. LEBEER, J. (ed.). 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-103-4.
5. LECHTA, V. (ed.). 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Portál: Praha. ISBN 978-80-7367-679-7.
6. POTMĚŠIL, M. 2010. *Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání*. In HAVEL, J.; FILOVÁ, H. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-202-4.
7. POTMĚŠILOVÁ, P.; POTMĚŠIL, M.; FOJTÍKOVÁ-ROUBALOVÁ, M. 2013. *Supervision as prevention and support to teachers in inclusive education*. *e-Pedagogium*. s. 30–42. ISSN 1213-7499.
8. *Rovnost a kvalita ve vzdělávání: Podpora znevýhodněných žáků a škol*. OECD: 2012. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/2dc3e27a-c68b-4a81-808a-76656860f1cf> (23. 5. 2014).

Učitelský nápadník a vzdělání

1. <http://www.inkluze.upol.cz/portal/kurzy-dvpp/>
2. <http://www.cosiv.cz/systemova-podpora-inkluzivniho-vzdelavani-aktualni-kurzy/>



VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DĚTÍ RANÉHO A STŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU



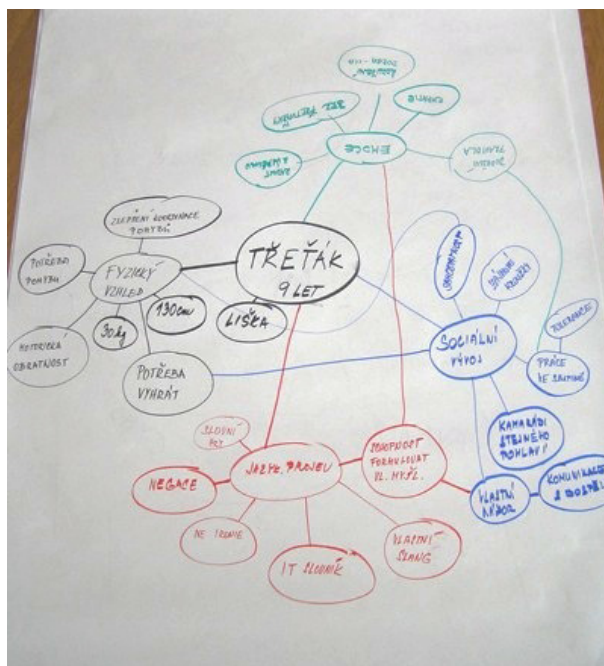
PŘÍKLAD

Výpověď maminkyžačky 1. třídy:

Mirka je teprve pár měsíců ve škole a už začala psát tři knihy. Vždycky si založí nový sešit, nadepíše jej, napíše se na první stranu jako autorka. Pak nakreslí obrázek a napíše tak 2–3 věty – přesvědčená, že takto bude pokračovat a brzy bude kniha na světě. Rozbrečí se, když ji upozorníme na to, že zničila další sešit.

Jak si vysvětlujete jednání Mirky? Jak hodnotíte reakci její maminky?

Někdy nás nenapadne, že dítě něčemu nemůže rozumět, něco prožívá podle nás nepřiměřeně nebo si vypomáhá fantazií či lží, aby se se situací nějak vyrovnalo. Jeho centrální nervová soustava dozrává a nemůže být schopno usuzovat a prožívat věci stejně jako dospělý. Aby se mohlo vyvíjet zdravě, měli bychom mít na paměti jeho vývojové předpoklady a snažit se jim výuku i veškeré zacházení s dítětem uzpůsobit. V následující tabulce přinášíme poznatky z vývojové psychologie, které nám mohou pomoci předpokladům dětí ve věku, kdy navštěvují 1. stupeň ZŠ, porozumět a reagovat na ně. V souladu s některými odborníky (Vágnerová, 2000) dělíme mladší školní věk na věk raný a střední.



	Dítě raného školního věku, 6–8 let	Dítě středního školního věku, 9–11 let
Fyzický vývoj	<ul style="list-style-type: none"> Má velkou potřebu pohybu, je plně energie. Snadno se unaví. Je častěji nemocné než ve starším věku. Dovedně užívá nástrojů, jako jsou nůžky, kartáček na zuby, příbor, tužka... Má ustálenou preferenci v užívání pravé nebo levé ruky. Zvládá koordinaci pohybů, udržení rovnováhy (jízda na kole, chůze po kladině...). Jemná motorika se stále rozvíjí. 	<ul style="list-style-type: none"> Zlepšuje se koordinace pohybů. Projevuje snahu o dosažení osobních rekordů. Zvyšuje se fyzická odolnost a výdrž. Vyvíjejí se velké svaly, často intenzivní růst. Přetrvává potřeba výrazné fyzické aktivity. Potřebuje trávit čas venku a vybijet fyzickou energii.
Sociální vývoj	<ul style="list-style-type: none"> Přijímá autoritu dospělého, napodobuje dospělého. Má zálibu v individuálních činnostech. Samo si vybírá kamarády. Ke hře potřebuje partnery, rádo spolupracuje v malých skupinkách (dvojice, trojice, čtveřice). Při skupinové práci preferuje aktivity založené na přidělených úlohách a předem daných pravidlech. Ve skupině se snaží prosadit své názory (často je dominantní až panovačné). Má potřebu být první, nerado prohrává. Touží být milováno. Potřebuje povzbuzení, podporu, ujištění, že postupuje dobře. K práci přistupuje svědomitě, bere věci vážně. Má smysl pro humor. Často se přeceňuje, snaží se o víc, než na co mu stačí schopnosti. 	<ul style="list-style-type: none"> Preferuje hry s vrstevníky stejného pohlaví. Přátelství s vrstevníky začínají mít pro dítě velký význam. Vytváří si kamarádské vztahy, ale také vztahy charakterizované antipatií, soupeřením, agresivitou. Začíná vnímat nedostatky dospělých, počátek kritiky dospělých. Velmi dobře pracuje ve skupině, je schopné kooperace. Vzorem chování jsou dítěti literární a filmové hrdinové, snaží se je napodobovat. S velkým osobním nasazením řeší spory ohledně „férovosti“. Je rádo v okruhu své rodiny a vrstevníků. Má rádo zájmové kroužky, sport. Závislost na názoru a hodnocení dospělým začíná ustupovat, dítě se začíná řídit svým svědomím, vnitřními zásadami (bez nutnosti vnější kontroly). S podporou dospělého dokáže řešit konflikty s vrstevníky.
Emocionální vývoj	<ul style="list-style-type: none"> Rozlišuje dobro a zlo. Začíná ovládat své emoce a je schopné je vyjádřit společensky přijatelným způsobem. Vnímá pocity ostatních, ale občas má tendenci žalovat. Často se hádá, ale jeho spory nejsou dlouhodobé. Rozvíjí smysl pro „fair play“, vyžaduje dodržování pravidel. Má obrovskou schopnost prožívat radost a velkou zálibu v překvapeních. Většinou je schopné odloučit se od rodiny bez problémů. 	<ul style="list-style-type: none"> Otázky dobra a zla začíná chápat v širších souvislostech (v pohledu na svět přechází od černobílého vidění k chápání drobných nuancí). Emoce vyjadřuje společensky přijatelným způsobem, dovede je ovládat s ohledem na situaci, v níž se nachází. Roste empatie vůči pocitům a potřebám druhých. Rozvíjí se smysl pro „fair play“, vyžaduje dodržování pravidel. V zájmu udržení přátelství dokáže ustoupit ze svých zásad, přijmout společenskou lež. Klesá spontaneita ve vyjadřování pocitů.

	Dítě raného školního věku, 6–8 let	Dítě středního školního věku, 9–11 let
Kognitivní vývoj	<ul style="list-style-type: none"> • Uvědomuje si množství a rozměry. • Má představu o čase, vztahuje ji k dennímu rozvrhu. • Roste chápání koloběhu životních dějů. • Začíná chápat časové pojmy z budoucnosti (např. Vánoce přijdou za týden). • Třídí předměty podle jejich znaků a vlastností. • Zřetelně roste doba soustředění se na činnost. Jeho schopnost koncentrovat pozornost závisí na míře jeho zaangażovanosti na problému (vykonává-li činnost samo, je schopné koncentrovat se déle). • Rádo klade otázky, je zvědavé. • Má rádo nové hry a nápady. Má oblibu v manipulačních a stolních hrách. • Stejně tak jako výsledný produkt jej těší samotný proces tvorby. • Zahajuje více činností, než je schopné dokončit. • Rádo opakuje to, co se naučilo. Stejně typy úloh a zadání mu přinášejí radost, protože je v nich úspěšné. • Je schopné učit se mechanicky. • Rádo pracuje samostatně (bez přímého vedení dospělým) a ve svém vlastním tempu. • Je schopné hodnotit svoji práci i práci druhých. • Zjišťuje, jak věci fungují, rádo věci rozebírá na části. • Nejlépe se učí prostřednictvím objevování. • Jeho myšlení je konkrétní. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je intelektuálně velmi zvědavé. • Zajímají jej témata „velkého světa“ (např. vesmír, pyramidy, život v moři...). • Ustupuje fantazie, myšlení dítěte je orientováno na reálný svět. • Přetrvává konkrétní myšlení, vázané na názorné poznání a konkrétní předměty. • Koncem tohoto období dítě začíná abstrahovat. • Má rádo pravidla a logiku, požaduje logická zdůvodnění. • Má zájem o třídění a sbírání informací. • Rádo si činnost samo organizuje. • Schopnost koncentrovat pozornost roste, prodlužuje se čas koncentrace dítěte na činnost. • Zvyšuje se schopnost pracovat samostatně, řešit problémy. • Dítě rádo prezentuje své učební úspěchy. • Zvyšuje se schopnost sebehodnocení, dítě k sobě začíná být kritické.
Jazykový vývoj	<ul style="list-style-type: none"> • V rozhovoru používá vhodných výrazů a slovních obrátů. • Dobře komunikuje s rodinou, přáteli i cizími osobami. • Někdy přetrvávají problémy s vyslovováním hlásek. • Rádo vysvětluje, ukazuje a vypráví, často přehání. • Miluje vtipy a hádanky. • Má rádo „soukromí“ při rozhovoru. • Jeho slovní zásoba se rychle rozšiřuje. • Zajímá se o význam slov. • Rádo posílá vzkazy a užívá různé kódy. • Je dobrým posluchačem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Užívá popisného jazyka. • Je schopno formulovat svoje myšlenky, pocity a vyjádřit je ústní i písemnou formou. • Má rádo hry se slovy a jazykem (křížovky, osmisměrky, slovní fotbal, vtipy...). • Ve slovním projevu bývá negativistické: „ne-snáším“, „nedokážu“, „nuda“, „no jo“, užívá nadávky a hanlivá oslovení... • Dokáže aktivně naslouchat. • Četbou si rozšiřuje slovní zásobu. • Rádo si povídá s dospělým, mluví o svých zážitcích a zkušenostech.

Přestože ve vývoji člověka existují určité předpokládané sekvence, máme na paměti, že se u dětí stejného věku neuskutečňují v týž měsíc, či dokonce den. To, že Marek nastupuje do první třídy s dovedností číst, Eliška rozpozná jen několik písmen a Lenka ještě nezná písmena žádná, není důvodem k tvorbě závěrů o jejich schopnostech a budoucích potencích. Na vývoj každého dítěte působí mnoho faktorů, které ovlivňují jeho růst a vývoj. Šestileté dítě může číst na úrovni dítěte třetí třídy a zároveň stále vykazovat znaky typické pro dítě šestileté, jako je soutěživost, potřeba být stále první, škádlit a pošťuchovat druhé, nekontrolovatelně uvolňovat přebytečnou energii. Naopak některé děti se mohou chovat

v sociálních vztazích způsobem, který je typický pro věk starší, zatímco ve svých kognitivních schopnostech se tak projevovat nemusí.

Chtěli bychom upozornit na jednu z charakteristik typických pro dítě mladšího školního věku, kterou považujeme pro naše pedagogické působení za velmi důležitou. Týká se **myšlení dítěte**. Myšlení dítěte v mladším školním věku je v porovnání s předchozím vývojovým stupněm (myšlením předškoláka) mnohem rozvinutější, ale ještě stále se nejedná o abstraktní myšlení na úrovni dospělého člověka. Dítě se nachází (podle J. Piageta) v **období konkrétních myšlenkových operací**. Jeho myšlení již respektuje zákony logiky, dítě dokáže klasifikovat, třídít, řadit, analyzovat, hodnotit. Všechny jeho myšlenkové operace jsou ale stále vázány na názorné poznání a konkrétní předměty, které si na základě své předchozí zkušenosti dokáže představit nebo jež přímo vnímá, manipuluje s nimi, prakticky si je ověřuje při řešení problému. Myšlení dítěte mladšího školního věku i jeho celkový postoj ke skutečnosti by se dal charakterizovat také pojmem **realismus**. Dítě se zajímá o to, jaká je skutečnost, chce ji samo do podrobností a objektivně poznat. V tom je rozdíl od předchozích období i období následujícího dospívání, v němž hraje výraznou úlohu snění a fantazie. Okolo devátého roku věku dokáže dítě vnímat různé perspektivy jednoho problému, pracovat na úkolech logicky a systematicky. Toto intelektuální vidění světa přispívá k jeho celkové stabilitě a vyrovnanosti.

Naším úkolem je připravit pro děti učební prostředí a aktivity na základě znalostí charakteristik typických pro mladší školní věk. Pokud činnosti neodpovídají vývojovým faktorům (jsou nepřiměřeně náročné nebo naopak velmi jednoduché), vedou u dětí k pocitům nezdaru, frustrace nebo nudy.

5.1 DOPORUČENÍ PRO PRÁCI S DĚTMI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003)

- Mějte na paměti, že učení se prostřednictvím vlastní činnosti a her je nejefektivnější formou učení, vytváří trvalejší stopy naučeného. Proto minimalizujte svůj výklad, vysvětlování a přímé řízení činnosti ve prospěch aktivity dětí. Aktivita dětí by měla jednoznačně převažovat nad aktivitou učitele.
- Připravujte podnětné prostředí. Zajistěte široké spektrum pomůcek a materiálů, s nimiž mají děti možnost experimentovat, manipulovat, zkoumat je. Je-li výuka omezena pouze na práci se sešitem, učebnicí, cvičebnicí a obrázky, neodpovídá vývoji myšlení dítěte mladšího školního věku, protože taková výuka předpokládá abstrakci, která u dětí nastupuje až koncem tohoto období. (pozn. Pouhá vnější aktivita – manipulace s předměty, vyplňování pracovních listů apod. – může být málo přínosná, pokud nevede dítě v rostoucí míře i k aktivitě myšlenkové. Kladte proto dětem při činnosti otázky vedoucí je k přemýšlení, k hledání smyslu toho, co právě dělají. Dítě je tak postupně vedeno i k provádění čím dál náročnějších mentálních operací.)

- Podnikajte výpravy, expedice, chod'te na výstavy, do muzea, do divadla.
- K výuce matematiky užívejte manipulativ, kostiček, stavebnic, korálek, krabiček, nádobek, přírodnin (kaštiny, fazole...), kterými vždy podpoříte konkrétní představu matematického učiva (tvarů, množství, objemů) a s ním souvisejících matematických operací. Je nežádoucí nutit dítě počítat tzv. „z hlavy, z paměti“, když dítě stále vykazuje potřebu opřít svoje myšlenkové operace o konkrétní názorné pomůcky (prsty, počítadlo...).
- Činnosti připravte tak, aby byl dětem jejich smysl vždy evidentní. Děti potřebují vědět, proč se mají daným problémům věnovat, k čemu se jim to hodí. Proto připravujte aktivity a témata, která vycházejí ze zájmů, potřeb a předchozích zkušeností dětí tak, aby se učení dotýkalo jejich každodenního života. Průběžně zjišťujte, o co se děti zajímají, co je v jejich momentálním centru pozornosti. Je-li smysl učení dítěti vzdálený (v duchu rčení: „Jednou se ti to bude hodit!“), pak je jako motiv k učení psychologicky naprosto neúčinný.
- Umožněte dětem pracovat ve stoje, měnit při učení polohu těla, pohybovat se.
- Počítejte s tím, že učení bude spojeno s pracovním ruchem, umožněte určitou pracovní hladinu hluku.
- Omezte kvantitu práce ve prospěch její kvality. Raději s dětmi realizujte méně aktivit a témat, ale umožněte jim prožít si je do hloubky, ponořit se do činnosti.
- Umožněte dětem pracovat svým vlastním tempem. Ke splnění úloh potřebuje každé dítě jiný čas. Nestresujte děti, které vyžadují více času, tím, že na ně společně se zbytkem třídy (s rychlejšími dětmi) čekáte, abyste mohli začít pracovat na jiných úkolech.
- Pro děti, které jsou se svojí prací dříve hotové, mějte připravené další úkoly, zapojte je jako pomocníky ostatních dětí.
- Zaveďte ve třídě „pravidlo tří“, které znamená: „Pokud si nevíš rady, něčemu nerozumíš a potřebuješ poradit, zeptej se nejprve tří dětí ve třídě, kamarádů. Teprve pak, nenalezneš-li odpověď, se ptej učitele.“ Podpoříte tak spolupráci mezi dětmi, jejich sebevědomí (dovedu si poradit sám i pomoci ostatním) a nezávislost na vaší osobě.
- Povzbuzujte děti, poskytněte jim pozitivní zpětnou vazbu. Děti jsou nesmírně citlivé a často je to jen trocha povzbuzení, kterou potřebují k překonání obtížné situace. Přísná kritika je může naopak těžce ranit.
- Omezte při výuce užívání soutěží. Soutěže (např. v rychlosti výpočtu příkladů) umožňují zažívat úspěch neustále týměž (talentovaným) dětem, přičemž ostatní děti (i při sebelepší snaze) nemají šanci a jsou trvale v roli „outsiderů“.
- Zajistěte prostor pro spolupráci mezi dětmi (ve dvojicích, menších i větších skupinách), skupiny obměňujte.

SHRnutí

Aby naše práce s žáky byla úspěšná, je nutné znát jejich vývojové předpoklady a umět se jim přizpůsobit. Je nutné mít na paměti, že všechny děti se nevyvíjejí stejně, takový vývoj ovlivňuje mnoho faktorů. V této kapitole jsme zdůraznili především myšlení dítěte, které je vázáno zejména na názornost a konkrétnost. Musíme navazovat na to, co již žáci znají, s čím mají zkušenost, tak můžeme předejít nezdarům.

REFLEXE

- Projděte si znovu tabulku uvedenou v této kapitole a podtrhněte si informace, na které ve třídě, kde pracujete, je brán dostatečný ohled. Jinou barvou pak podtrhněte informace, na které byste měli ve třídě brát ohled větší. Jak to můžete udělat?

LITERATURA

Použitá literatura:

1. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ J. 2003. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň*. Praha: Portál.
2. VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

Doporučená literatura:

1. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

Učitelský nápadník a vzdělávání

1. <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=16144>



PODNĚTNÉ PROSTŘEDÍ PRO VŠECHNY DĚTI

Ukázalo se, že jedním z nejvýznamnějších rysů přátelské a inkluzivní školy je její klima. Škola ve své nejlepší podobě by mohla být pečujícím, šťastným a bezpečným prostředím pro práci i hry. Když atmosféra ve škole není přátelská, vstřícná a plná porozumění (podpůrná), potom je duševní zdraví dětí i učitelů, stejně jako jejich práce, negativně zasaženo a velmi se zvyšuje riziko pro vyloučení, odmítání a škádlení právě sociálně znevýhodněných dětí. Jak by mělo takové podpůrné prostředí vypadat konkrétně, jsme se zeptali asistentů a učitelů na 1. stupni ZŠ a zaznamenali jsme následující odpovědi:

PŘÍKLAD

„Ve třídě by mělo být dostatek prostoru pro skupinovou práci, dostatek pomůcek a přehledů právě probíraného učiva, manipulativ, knihovna. Je výhodné, pokud je ve třídě variabilní nábytek, který se dá lehce přesouvat. Pokud je třída záměrně uspořádaná tak, aby byla podpořena spolupráce dětí, je tak vlastně podpořena i spolupráce nás dvou – učitelky a asistentky.“(asistentka pedagoga na 1. stupni ZŠ)

„To je také hodně ovlivněno, jakou podporu potřebuje daný žák. Každé dítě vyžaduje specifické úpravy třídy. Co se týče asistenta, tak ten by vždy měl mít nějaké místo pro sebe, pro pomůcky, to znamená mít svůj stůl, šuplíky či skříňku. Také by měla být na škole místnost, kam by mohl asistent se žákem chodit – kde by se mohl zklidnit, relaxovat, nacvičovat např. sociální dovednosti, učit se, pokud nezvládá výuku ve třídě společně se žáky. Ve třídě by měl být nějaký koutek, kam se žák může natáhnout v případě únavy atd., nástěnka s pravidly a rozvrhem atd.“(asistentka pedagoga na 1. stupni)



Vyhovuje mi prostředí, které máme v naší třídě Začít spolu. Je to prostředí postavené do center aktivit. Takto uspořádané prostředí umožňuje nejen spolupráci, ale i začlenění sociálně znevýhodněných dětí, které potřebují větší míru podpory. Myslím, že je naprosto nevhodné, aby asistent seděl se znevýhodněným žákem v lavici, protože děti to velmi dobře vnímají, a takové dítě získává spíše nálepku než podporu. Myslím, že je důležité promyslet, kam znevýhodněné dítě posadit. Pokud se podaří zařídit, aby byl asistent nablízku takové skupině, kde je např. žák, který potřebuje vysokou míru podpory, ale vedle toho třeba dvě děti, které potřebují jen mírnou podporu, pak vedle dětí, které trochu skupinu takzvaně „táhnou“, tak my s asistentkou už jen hlídáme „proces“ a jsme nablízku, pokud je to potřeba. (učitelka na 1. stupni ZŠ)



Uvedené odpovědi mají mnoho společného a ukazují na to, že právě věcné (materiální) prostředí může být významným faktorem inkluzivního vzdělávání. Nejedná se pouze o množství a rozmanitost materiálů a pomůcek, ale také o to, jakým způsobem je učebna uspořádána.

Musíme citlivě sledovat, aby nedocházelo k vydělování některých dětí a aby znevýhodněné děti měly dobré místo, které je bude motivovat k práci, komunikaci s ostatními a k učení. Pokud se nám totiž nepodaří vhodným uspořádáním třídy předejít tomu, že sociálně znevýhodněný žák bude „prostorově“ vydělen ze třídy, může to ještě urychlit jeho školní neúspěch, protože z okrajového místa zpravidla dobře nevidí, není motivovaný k práci a izolace od kolektivu ho dále demotivuje ve vztahu ke škole.

Uspořádání do pracovních koutků mnohem lépe podporuje vzájemnou komunikaci a spolupráci. Děti na sebe navzájem vidí a lépe si mohou vzájemně pomoci. Děti, které jsou jinak vylučované či nezapadají snadno mezi své vrstevníky, se v takto zorganizované třídě

mohou cítit více součástí skupiny a mají tu více příležitostí k tomu, že spolu mohou přirozeně komunikovat, řešit problémy, rozhodovat se, procvičovat si vyjadřovací schopnosti, učit se chápat a akceptovat rozdíly mezi lidmi. Jsou také vedeny k samostatnosti i spolupráci.

Podnětné prostředí uspořádané do pracovních koutů se objevuje především v montessoriovském systému, kde je otázka tzv. „připraveného prostředí“ rozpracována nejdůkladněji. Toto prostředí je velmi inspirativní pro myšlenku inkluzivního přístupu ve vzdělávání, protože M. Montessori považovala připravené prostředí za klíčový prostředek individualizace a podle toho vytýčila hlavní body následovně (Zelinková, 1997):

- Prostředí by mělo poskytovat předměty, které by uspokojovaly citlivost jednotlivých vývojových fází dítěte. Je důležité, aby tyto předměty podněcovaly stále vyšší úroveň zájmů, aby dítě vedly kupředu a podporovaly proces učení.
- Vnější prostředí by mělo být uspořádané, nepůsobit chaoticky, a tím neztěžovat dítěti orientaci. Úkoly je třeba připravit tak, aby je dítě mohlo plnit samo bez zásahu dospělého.
- K činnosti vyzývá bohatá nabídka jednotlivých aktivit podněcujících zájem dítěte. Cíl činnosti by měl být viditelný a pochopitelný. Dítě potřebuje objevovat věci samo, svým tempem, bez přílišného usměrňování dospělého.
- Optimální prostředí má umožňovat i podněcovat samostatnou volbu činnosti a volnost pohybu. Bez nich si dítě nemůže v předložené nabídce vybrat to, co jej oslovuje. Učitel dává dítěti volnost a nebrání mu ve spontánní práci. Pomáhá volit pomůcky a chápat jejich smysl.
- Děti jsou také zapojeny do péče o toto prostředí. Samy uklízejí jednotlivé pomůcky zpět do polic, starají se o květiny, o zvířátko apod.



Prostor třídy podle M. Montessori je rozdělený pomocí otevřených polic s pomůckami do jednotlivých koutků. Tyto koutky jsou tematicky zaměřeny na vzdělávací předměty pro danou věkovou skupinu dětí. Najdeme zde např. koutek matematiky, českého jazyka, kosmické výchovy (v pojetí pedagogiky Montessori jsou v oboru kosmická výchova integrovány výukové oblasti Člověk a jeho svět, Člověk a svět práce), čtenářský, hudební, výtvarný koutek.

Lavice jsou rozmístěny v jednotlivých koutcích, počet a způsob rozmístění závisí na tom, jestli zde probíhá práce individuální, nebo skupinová. Součástí třídy je i místo na setkávání dětí, tzv. „komunitní kruh“, který představuje elipsa namalovaná či nalepená na koberci. Zde děti zahajují vyučovací den (sdělují si pocity, seznamují se s denním plánem) a zde den také končí (výměnou poznatků, oceněním práce, spolupráce). Individualizace a diferenciací v tomto prostředí probíhá formou „svobodné práce“. Jedná se o samostatnou činnost dítěte, popřípadě o individuálně řízenou činnost, protože dítě si může samo volit:

- **Co** = jaký materiál si vybere, jakou oblast, na čem bude pracovat, co se chce učit a o čem chce získat další informace.
- **Kde** = vybírá si místo, kde bude ve třídě pracovat.
- **Kdy** = dítě nepracuje na povel či podle zvonění, ale motivuje ho jeho polarita pozornosti; každé dítě je na určitou věc „naladěno“ v jinou dobu.
- **S kým** = může pracovat samo, ve dvojici, ve skupině.

Svoboda nespočívá v tom, že dítě zůstane ponecháno samo sobě nebo že učitel a asistent vůbec nezasahují do jeho vzdělávání a učebních procesů. Nějakou činnost si dítě zvolit musí. Učitel ve spolupráci s asistentem činnost dětí pozoruje a případně koordinuje. Děti se postupně učí volit pořadí činností podle svého zájmu a domluvených termínů dokončení stanovených úkolů. Dětem, které to potřebují, učitel přechodně pomáhá v plánování a organizaci času týdenním plánem nebo jiným rozvržením, které dítěti vyhovuje. V rámci svobodné práce děti pracují s připravenými materiály a pomůckami. Jsou vedeny k sebekontrolě tím, že pomůcky a materiály, se kterými pracují, porovnávají se vzorovým řešením nebo předem stanovenými kritérii a vlastní chyby si vyhledávají a opravují. Sebekontrola je proces, který zahrnuje také respektování pravidel třídy. Děti se učí popisovat svou práci, vlastní spokojenost s ní, porovnat svoji práci s kritérii, ocenit práci nebo najít to, co by mohly udělat jinak. Hodnotí své jednání a chování k ostatním, respektování pravidel třídy. Děti se postupně učí ústní i písemné formulaci (písemně hodnotí svou práci např. na konci školního roku) hodnocení své práce.

V prostředí bohatém na podněty a činnosti má dítě možnost objevovat a rozvíjet svoje schopnosti mnohem intenzivněji a snáze, než je tomu v případě výuky, která se odehrává pod přímým vedením učitele v tradičně uspořádaných lavicích. Uspořádání do pracovních koutků využívá také program *Začít spolu*, kde se pracovní koutky označují jako „centra aktivit“.

Prostředí třídy v programu *Začít spolu* je uspořádáno do **center activity** (učebních koutků, menších pracovišť), která jsou různě tematicky zaměřena a vybavena tak, aby stimulovala děti k aktivitě, hře a práci (Krejčová, Kargerová, 2003).



V každé třídě je prostor pro společná setkávání (vybavená kobercem či polštáři) a pro realizaci společných aktivit.

Školní den v programu *Začít spolu* začíná ranním kruhem, který je místem pro společné setkávání, ale i pro udržování určitých rituálů ve třídě. Podávají se zde rovněž informace organizačního charakteru (co je na dnešní den plánováno, jaké aktivity nás čekají a další důležité instrukce). Pracuje se také s ranním dopisem, který děti zábavnou a didaktickou formou informuje o tom, co je ten den čeká.

Po ranním kruhu většinou následuje společná práce. Pro děti je připraveno učivo z českého jazyka a matematiky, které si osvojují a procvičují formou různých didaktických her (např. slovní druhy a jiné gramatické jevy, násobilka, písemné dělení či násobení, procenta apod.).

Pracují samostatně nebo kooperativně ve dvojicích či malých skupinách. Individualizace a diferenciaci v prostředí tříd *Začít spolu* probíhá formou učebních bloků „práce v centrech aktivit“.

Úlohy v nich připravené se vztahují k tématu „projektu“, který v daném období právě probíhá. Děti se rozejdou do center aktivit, v nichž samostatně pracují. Centrum si volí dle daných pravidel (nejčastěji se děti zapisují do předem připravené tabulky a vytvářejí tak rozpis, který přehledně mapuje práci všech dětí ve třídě po dobu celého týdne). Tato pravidla zajišťují podmínky k tomu, aby každé dítě mohlo v rámci tematického projektu projít všemi tzv. základními (povinnými) úkoly, které plánujeme s ohledem na očekávané výstupy podle RVP ZV. Za jejich splnění nese dítě odpovědnost. V centrech jsou kromě základních úkolů připraveny i úkoly volitelné, nadstavbové. V průběhu tohoto učebního bloku se děti většinou v centrech nestřídají, ale řeší úlohy v centru, které si pro daný blok vybraly. Ve dni následujícím si volí centrum další. Úkolem učitele je činnosti zorganizovat tak, abychom

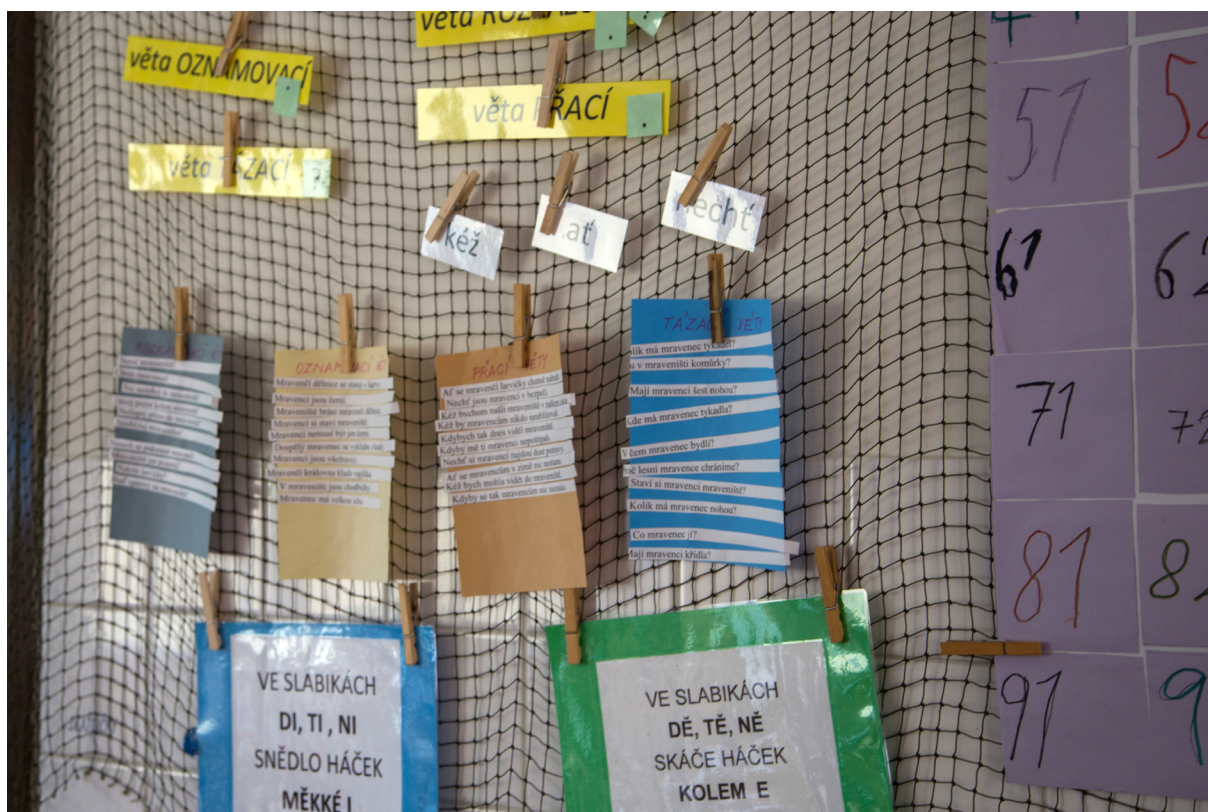
dětem (většinou v průběhu 1 týdne) umožnili vystřídat se ve všech povinných centrech (dostat se k řešení všech povinných úkolů). Při práci v centrech aktivit tedy nastává ve třídě situace, v níž se paralelně vedle sebe (v tentýž čas) odehrávají různé činnosti. V každém centru aktivity pracuje skupina dětí na jiném úkolu. To, co úkoly v jednotlivých centrech spojuje, je téma projektu, k němuž se úlohy vztahují a jímž se třída po určité období zabývá. Práce v centrech aktivit umožňuje dát učiteli prostor pro individuální pomoc dětem, které ji potřebují.

Ke konci dne děti v závěrečném kruhu prezentují výsledky své práce, hodnotí, co a jak se jim dařilo/nedařilo a proč. Děti se učí reflektovat svoji vlastní práci – nejenom její výsledky, ale také samotný postup, který při řešení úkolů uplatnily, a stanovují si cíle svého dalšího učení. Probíhá zde také hodnocení mezi dětmi navzájem. Na hodnocení dětí se podílí i učitel.

Stěny třídy a chodeb se mohou zdát nedůležitou součástí prostředí ve škole. Opak je pravdou. Školní prostředí, v němž děti tráví značnou část dne, ovlivňuje velkou měrou, aniž si to děti uvědomují, jejich myšlení, estetické cítění, vztah k výsledkům práce druhých a další hodnoty. Výzdoba stěn představuje skrytý komunikační potenciál, který pomáhá naplňovat výchovné a vzdělávací cíle naší školy.

Proto stěny třídy i chodeb maximálně využíváme k prezentaci výsledků individuální, skupinové i společné práce dětí. Při vstupu do třídy je zcela patrné, o čem se učíme, které téma zpracováváme. Takto doplněné prostředí poskytuje spoustu podnětů k nezáměrnému učení – děti mají neustále na očích produkty práce vlastní i práce druhých.

A nyní se pojďme zamyslet nad tím, jak prostor ve své třídě či škole využíváte vy.



CO MÁTE NA STĚNÁCH A PROČ?

Máte na stěně?

- slova v jiném než mateřském jazyce;
- jména dětí:
 - na seznamu;
 - na výkresech;
- obrázky zachycující děti;
- fotografie dětí;
- fotografie dětí při různých činnostech;
- nakreslené vlastní podobizny;
- obrázky rodin dětí;
- fotografie rodin dětí;
- výkres a několik slov o rodině;
- věci rodinou zapůjčené;
- obrázky lidí:
 - stejného etnika/rasy a kultury;
 - jiných etnik/ras a kultur;
- vlastní slova/myšlenky dětí;
- spontánně napsané myšlenky;
- text napsaný pod vedením učitele;
- myšlenky dětí zachycené učitelem;
- trvalé vývěsky;
- kalendář;
- seznam narozenin dětí;
- pravidla třídy;
- zdravotní a bezpečnostní informace;
- materiály vztahující se ke kurikulu;
- fotografie;
- reprodukce uměleckých obrazů;
- nástěnné mapy;
- obálky knih;
- nástroje, textilie atd.;
- abeceda, geometrické tvary, barvy, číslice atd.;
- básničky, říkadla, písničky;
- práce žáků vzniklé na základě instrukcí učitele;
- výstřižky, koláže, kresby atd.;
- vyplněné pracovní listy;
- dětská tvorba;
- výrobky z prázdnin;
- spontánní práce (dekorace z provázků, koláže z ústřížků...);
- zprávy rodičům;
- informace: o událostech, plánovaných akcích, o plánech kurikula (od učitele);

Proč ano, nebo proč ne?

- zprávy rodičům od dětí;
- interpretace cílů kurikula;
- seznam pojmů a dovedností, které se učíme v tomto roce;
- seznam pojmů a dovedností, které se učíme tento měsíc.

CO JEŠTĚ CHYBÍ V TOMTO PRACOVNÍM LISTĚ? DOPLŇTE JEJ.

Prostředí třídy rozčleněné do koutků (center) však nelze chápat jako pouhé přestavění nábytku ve třídě. K tomu, aby bylo účelně využíváno, jsme se museli naučit jinak koncipovat práci s dětmi. Naším hlavním úkolem je připravit pro děti takové aktivity, které jim umožní pracovat samostatně a při nichž se naučí (bez našeho přímého vedení a neustálé kontroly), co je třeba. Je důležité myslet také na rozvoj sociálních dovedností dětí ve třídě. Velmi účinný prostředek formování sociálního prostředí je existence společně vytvořených **pravidel** a jejich respektování. Akceptující prostředí prodchnuté tolerancí a vzájemným respektem nevznikne ve třídě automaticky, ale je nutné o něj usilovat, systematicky jej budovat. K tomu nám pomáhají pravidla formulovaná do podoby **třídní úmluvy** – smlouvy (Krejčová, Kargerová, 2003).

PROČ VYTVÁŘET SPOLEČNĚ S DĚTMI PRAVIDLA PRO CHOVÁNÍ A SPOLUŽITÍ?

Tím, že se děti podílejí na vytváření pravidel, rozumějí dobře jejich významu a důležitosti. Pokud si pravidla formulují děti samy, cítí se za jejich dodržování mnohem odpovědnější a jsou více motivovány k jejich dodržování. V případě přestupků proti společně daným pravidlům jsou děti často schopné řešit tyto situace samy bez pomoci učitele. Takto stanovená pravidla nahrazují neustálé vnější ukázkování dětí pedagogem a nabízejí prostor pro rozvoj jejich sebekázně a sebekontroly.



6.1 JAK VYTVOŘIT S DĚTMI PRAVIDLA SPOLEČNÉHO SOUŽITÍ, CHOVÁNÍ A PRÁCE VE TŘÍDĚ

PŘI VYTVÁŘENÍ PRAVIDEL ZAPOJTE VŠECHNY ŽÁKY.

Čím více dětí spolupracuje na vytváření pravidel, tím lépe. Zvyšuje se tak pravděpodobnost ochoty se těmito pravidly řídit. K tomu, aby mělo každé dítě možnost se stanovování pravidel účastnit, můžete využít několik postupů (Krejčová, Kargerová, 2003):

1. KROK

Možnosti:

1. Nechejte děti pracovat v menších skupinách s instrukcí, že v každé skupině se mají dohodnout na určitém počtu pravidel (např. 3 pravidlech), s nimiž budou souhlasit všichni členové skupiny.
2. Využijte nápadů celé třídy tak, že je vyzvete ke společnému brainstormingu. Důležité je zapisovat všechna pravidla a názory, které zazní, a v této fázi je nehodnotit.
3. Každé dítě dostane několik předem připravených lístečků a čas na rozmyšlenou. Jeho úkolem je navrhnout pravidla, která považuje za důležitá, jak si představuje práci ve třídě tak, aby se mu v ní dobře pracovalo a aby se v ní dobře cítilo. Lístky mohou být i anonymní. (praktická poznámka: je vhodné psát každé pravidlo či požadavek na samostatný lístek, kvůli snazšímu třídění a počítání „preferencí“)

2. KROK

Shromážděte výpovědi dětí a pomozte jim uvědomit si, která pravidla byla hojně zastoupena (opakovala se). Dejte dětem prostor k diskusi o významu jednotlivých pravidel, kladte otázky, umožněte jim zdůvodnit, proč si daná pravidla navrhly. Při tomto „třídění“ pravidel můžete děti vyzvat, aby se pravidla, která jsou si významově velmi blízká, pokusily zobecnit a srozumitelně nazvat. V závěru této fáze byste měli mít k dispozici široký sumář pravidel, která jsou již jasněji pojmenována, dětmi prodiskutována a pochopena. Pak si žáci ke každému pravidlu dokáží představit příklady chování, které toto pravidlo reprezentují. Je vhodné, jsou-li pravidla přehledně zapsána na tabuli, balicím papíru apod.

3. KROK

Společné stanovování pravidel představuje demokratický způsob vedení třídy. Proto by na úplném konci nemělo chybět hlasování, které každému dítěti poskytuje prostor ke konečnému vyjádření se.

- Je možné hlasovat o každém z pravidel zvlášť a zapisovat k nim počet hlasů, aby ve finále bylo zřejmé, která pravidla jsou podstatná pro většinu dětí.
- Každé z dětí má určitý počet hlasů, které má přidělit těm pravidlům, o nichž se domnívá, že jsou nejdůležitější.

PRAVIDLA PÍSEMNĚ ZAZNAMENEJTE A UMÍSTĚTE NA VIDITELNÉM MÍSTĚ VE TŘÍDĚ.

Jednoduše platí: „Co je psáno, to je dáno.“ Pravidla, která si děti odhlasovaly, je vhodné přepsat na velký arch papíru a „Úmluva“ je na světě. Děti ji mohou celou výtvarně zpracovat a na důkaz souhlasu doplnit svými podpisy. Je důležité, aby byla úmluva dobře viditelná, dětem stále na očích.

PRAVIDLA JSOU FORMULOVÁNA DĚTEM SROZUMITELNÝM JAZYKEM.

- Je velmi vhodné zachovat dětské formulace pravidel – děti jim dobře rozumějí.
- V úmluvě jsou uvedena jen podstatná pravidla
- Obecně platí, že čím méně pravidel, tím snáze se v nich děti orientují. U předškolních dětí v mateřské škole se jejich počet většinou pohybuje kolem pěti, u starších dětí na 1. stupni ZŠ bychom neměli překročit hranici deseti pravidel.

PRAVIDLA JSOU FORMULOVÁNA POZITIVNÍM JAZYKEM.

Pravidla by měla být formulována pozitivně. Pozitivní formulace vysílá k dítěti informaci o tom, jaké chování se od něho očekává, je jakýmsi návodem k činnosti. Např. namísto „Neběháme po třídě.“, můžeme použít „Po třídě se pohybujeme pomalu.“

ŽIVOT VE TŘÍDĚ JE POROVNÁVÁN S PRAVIDLY ÚMLUVY PO CELÝ ŠKOLNÍ ROK.

Tím, že jsme společnými silami navrhli pravidla a vytvořili třídní úmluvu, to ovšem nekončí. Snažíme se při každé vhodné příležitosti vyhodnocovat chování dětí – jejich konkrétní činy vztahujeme k pravidlům úmluvy. Práce s třídní úmluvou je denní součástí života třídy, která vede děti k sebekázní. Využíváme ji zejména při společném setkávání dětí v ranním nebo odpoledním kruhu, kdy mají prostor vyhodnotit, jak pracovaly, zda se jim dařilo chovat se v souladu s pravidly a pokud ne, tak proč.

Všímáme si chování dětí, které je v souladu s třídními pravidly, a komentujeme je, tím povzbuzujeme i další děti k následování dobrého příkladu. Jestliže si všimneme, že dejme tomu Petr dává pozor, když Katka všem dětem vypráví svůj příběh, můžeme jeho chování

okomentovat slovy: „*Petře, všimla jsem si, že jsi při Katčině vyprávění dával pozor. Když jsi jí pak položil otázku, dal jsi jí najevo, že o jejím příběhu přemýšlíš a že jsi jí opravdu naslouchal.*“ Pokud přijmeme s dětmi pravidlo – „vracíme věci na svá místa“ a všimneme si, že si Jana při dodržování tohoto pravidla vede dobře, můžeme říci: „*Jano, viděla jsem, že jsi uklidila všechny pastelky, které jsi používala a ještě jsi pomohla i Matějovi uklidit jeho.*“

Pokud některé z dětí pravidlo poruší, reagujeme tak, že necháme samotné dítě vyhodnotit, zda si je vědomo toho, že porušuje některé z pravidel, které a z jakých důvodů. Tím, že používáme tento postup, zjišťujeme příčiny určitého chování dítěte, což se v případě, že dítě pouze napomeneme a sdělíme mu, že jeho chování je nepřijatelné, neděje. Zjistíme-li příčinu negativního chování dítěte, můžeme se s ním domluvit na podmínkách, za nichž bude schopno pravidla dodržovat. Vše je otázkou dialogu. Tam, kde dialog chybí, dochází často k chybným interpretacím. Dítě pak jednoduše dostává nálepku „potíživý“, „rušiče“, „neukázněnce“, „notorického zlobila“, což k řešení jeho problémů nevede.

Rovněž můžeme na porušení pravidel děti upozornit přímo a povzbudit je ke změně chování. Např. pokud třída přijala pravidlo – „Když jeden mluví, ostatní naslouchají.“, a dva žáci se rozhodli si v době, kdy mluví učitel nebo někdo z dětí, povídat, můžeme reagovat takto: „*Ted' jsem na řadě v mluvení já (popř. spolužák) a vy v naslouchání...*“

DLE POTŘEBY JE MOŽNÉ ÚMLUVU DOPLNIT O DALŠÍ DŮLEŽITÁ PRAVIDLA.

Většinou vytváříme třídní pravidla hned na počátku školního roku, ale počítáme s tím, že teprve čas a běžný „provoz“ ve třídě ukáže, zda jsme obsáhli v úmluvě všechna podstatná pravidla nebo zda nebude třeba některá pravidla upravit či doplnit. Proto je dobré nechat si v úmluvě volné místo na případná doplnění.



SHRNUTÍ

Tato kapitola by nám měla vytvořit představu o tom, co je to podnětné prostředí pro všechny žáky a jakým způsobem ho vytvářet. Upozornili jsme též příklady z praxe na důležitost organizace třídy a participace žáků na vytváření třídy, ve které se učí, ale také na tvorbě třídních pravidel. Ukázali jsme si také jednotlivé kroky při vytváření takových pravidel.



REFLEXE

Při tvorbě prostředí třídy a školy si klademe následující otázky:

- *Podporuje uspořádání třídy komunikaci a spolupráci všech dětí?*
- *Mají všichni místo, které je podporuje v práci? Neruší se některé děti navzájem?*

- *Není nějaké dítě svým místem vylučováno z kolektivu?*
- *Jakým způsobem se děti podílejí na tvorbě a organizaci prostředí třídy či školy?*
- *Jak postupujeme při tvorbě pravidel společně s dětmi?*
- *Jak zajišťujeme, že všechny děti nastaveným pravidlům rozumějí a dodržují je?*
- *Napomáhá prostředí školy vytváření pozitivního obrazu etnických menšin?*
- *Pracujeme s materiály a pomůckami podporujícími myšlenku kulturní rozmanitosti a rasové rovnosti?*



LITERATURA

1. LAŠEK, J.; MAREŠ, J. 1991. *Jak změřit sociální klima třídy?* In *Pedagogická revue*, 43, č. 6, s. 401–410.
2. LAŠEK, J. 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
3. HAVLÍNOVÁ M. 1998. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál.
4. ARMSTRONG, T. 1994. *Multiple intelligence in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
5. CALFEE, R.; PATRICK, C. 1995. *Teach our children well*. Stanford: Stanford Alumni Association.
6. HYERLE, D. 1996. *Visual tools for constructing knowledge*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
7. ČÁP, J. 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova.
8. KARNSOVÁ, M. 1995. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál.
9. KAUFMANOVÁ-HUBEROVÁ, G. 1998. *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál.
10. KYRIACOU, CH. 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
11. KOLÁŘ, M. 1997. *Skrytý svět šikanování ve škole*. Praha: Portál.
12. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. 2003. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň*. Praha: Portál.
13. MAREŠ, J. 1987. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*, Praha: SPN.
14. ZELINKOVÁ, O. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál.

Učitel'ský nápadník a vzdělávání

1. <http://www.montessoricr.cz>
2. <http://www.mutabene.cz>
3. <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html/>
4. <http://pohoda.scio.cz/content/download/napadnik.pdf>



SMYSLUPLNÉ UČENÍ A FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

Prohlédněte si ukázky portfolií dvou dětí ze **St. Patrick's Catholic Primary School**.
Všimněte si, jak se v nich pracuje s cíli.



PŘÍKLAD

Cíl: Přeměnit se do role postavy a napsat záznam do deníku.

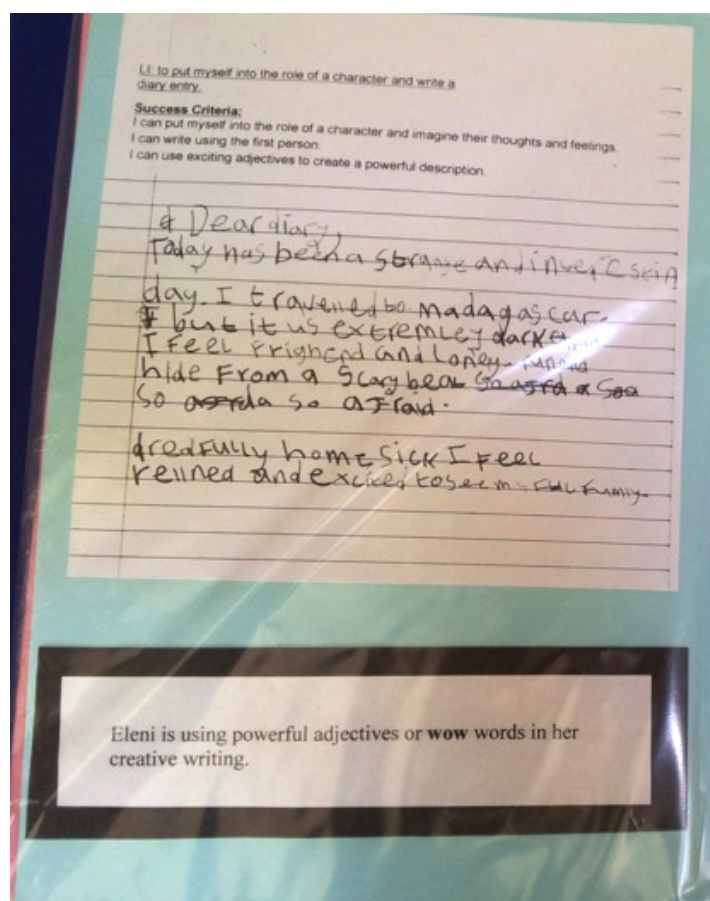
Kritéria dobré práce:

Umím se přeměnit do role postavy a vyjádřit její myšlenky a pocity.

Píšu v první osobě jednotného čísla (Já...).

Používám přídavná jména vyjadřující napětí, vzrušení, aby byl popis zajímavý.

Eleni používá efektivní přídavná jména a „wow“ slova při tvořivém psaní.



Moje učební cíle:

Budu umět:

- Říci, co je fikce a co je skutečnost.
- Používat správně minulý, přítomný a budoucí čas.
- Číst si knihu s kamarády.
- Rozhodnout se při řešení početního úkolu, zda použiju sčítání, odčítání, násobení, nebo dělení.

Moje další cíle:

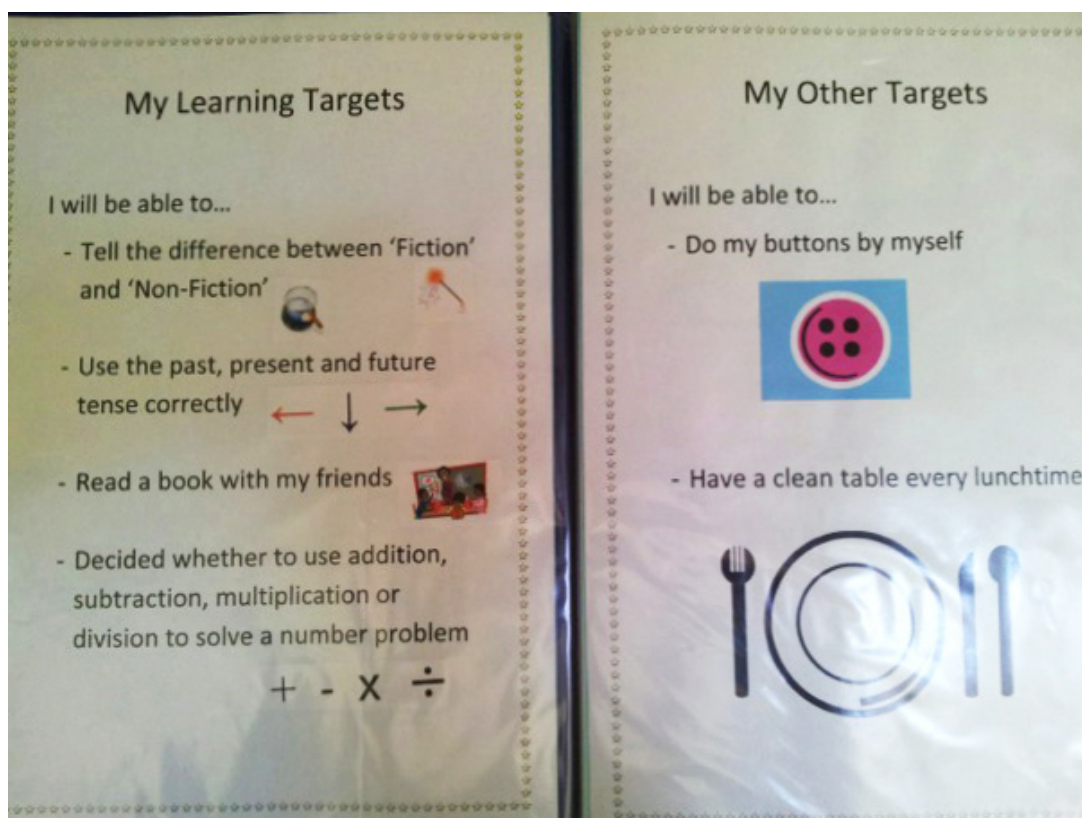
Budu umět:

- Zapnout si sám knoflíky.
- Po obědě odcházet od čistého stolu.

Jaké jsou cíle v portfoliích? Co vás na nich zaujalo?

Jak mohou pomáhat dětem, rodičům, učitelům a AP?

Jak a kým byly podle vás vytvořeny?



7.1 PROČ STANOVOVAT VZDĚLÁVACÍ CÍLE

Na začátku je potřeba zdůraznit, že za výsledky vzdělávání je zodpovědný učitel. Nicméně je velmi žádoucí, aby spolupracoval při formulování cílů, hledání přístupů k jednotlivým žákům a hodnocení žáků s AP. Když tedy v ideálním případě ve spolupráci s učitelem stanovuje asistent cíle pro konkrétního žáka, přemýšlí, na co se zaměřit, k čemu směřovat. Promýšlí, co je pro žáka nejdůležitější a kde jsou průniky s učivem, které je stanoveno pro ostatní žáky.

Když víme, co chceme naučit, můžeme smysluplněji vybírat z palety vzdělávacích metod a strategií. Vyučovací metody nám mohou přijít zábavné a zajímavé, míjí se ale často účinkem, když je zábavnost tím nejdůležitějším aspektem, který při svých přípravách zohledňujeme. Při výběru metod musíme mít na zřeteli hlavně to, jestli pomohou žákovi v učení a také to, zda nejsou pro něj ztrátou času (Stará, 2009).

Když jsou cíle jasně stanoveny, suplující učitel, AP či rodič může v jejich naplňování pokračovat.

V neposlední řadě je stanovení cílů důležité pro asistentovu (a učitelovu) reflexi. Po vyučovací hodině, po probrání tematického celku, na konci pololetí a na konci školního roku nám cíle pomohou reflektovat a zhodnotit, zda jich žák dosáhl – jaké jsou výsledky jeho učení (znalosti, dovednosti, postoje, kompetence). Můžeme zkonstatovat, co se povedlo, a oslavit úspěchy, můžeme si říci, co mohlo být uděláno jinak a lépe, poučit se tak do budoucna a naplánovat s ohledem na to další fázi práce s žákem.

7.2 OBECNÉ A KONKRÉTNÍ CÍLE

Obecné cíle jsou základními orientačními body při přípravě a plánování výuky. Často popisují větší objem učiva, většinou bývají formulovány abstraktním jazykem. Vyjadřujeme jimi, o co chceme ve výuce usilovat. Mnohdy vyplývají z formulací uváděných ve školním vzdělávacím programu či individuálním vzdělávacím plánu. Každý asistent a učitel může přikládat jinou váhu různým vzdělávacím cílům.

Obecné cíle, které si klademe, bychom měli jasně a srozumitelně sdělit a vysvětlit rodičům. Rodiče pak lépe pochopí jednotlivé aktivity a požadavky, které na děti budeme mít. Mnozí rodiče si dostatečně neuvědomují, že současné vzdělávání jejich dětí musí mít poněkud odlišné cíle od vzdělávání, kterým kdysi prošli oni. Měli bychom jim pomoci porozumět tomu, co se jejich děti budou ve škole učit a proč.

S obecnými cíli by měli být seznámeni také žáci. Pak lépe pochopí, co se budou učit, a mohou se na to mentálně připravit. Můžeme se po určité období na některý z cílů více zaměřit. Tento cíl se pak doporučuje nejen jasně sdělit a vysvětlit žákům, ale také jej viditelně „vyvěsit“ ve třídě, aby jej měli žáci na očích. Důležité je na něj průběžně odkazovat a hodnotit stupeň jeho plnění (Stará, 2009).



PŘÍKLAD

Příklady obecných cílů: *Chovám se k ostatním s respektem. Umím si slušně říci o pomoc a slušně nabídku pomoci přijmout, či odmítnout. Umím zaznamenávat výsledky pozorování do tabulky. Čtu pro radost i pro poučení.*

Obecné cíle je nutné konkretizovat. Tím, jak je konkretizujeme, předurčujeme, co se konkrétně žáci naučí, čeho dosáhnou po určitém časovém úseku.

Stanovení konkrétních cílů nám umožňuje později hodnotit výsledky žáků a reflektovat svou práci. Konkrétní vzdělávací cíle by měly být vždy měřitelné – vždy by mělo být možné zjistit, zda cíle byly splněny a do jaké míry. Je zřejmé, že konkrétní vzdělávací cíle jsou tedy také základem pro hodnocení žáků.

Podívejte se znovu na cíle použité v žákovských portfoliích v Londýně. Jsou to příklady konkrétních vzdělávacích cílů? Proč? Jak můžou asistent a žák poznat, že jich bylo dosaženo?

7.3 DVA HLAVNÍ PŘÍSTUPY KE STANOVOVÁNÍ CÍLŮ U ŽÁKA S PŘEKÁŽKAMI V UČENÍ

Existují dva hlavní přístupy ke stanovování výukových cílů u dítěte, které není schopno bez výrazné podpory (nebo i s ní) dostat v daném čase běžným vzdělávacím cílům. Prvním z nich je začít na úrovni, na které se dítě nachází, a postupovat od tohoto bodu. Tento způsob je dobrý zvláště pro mladší děti.

Pro děti starší, kdy je budování sebedůvěry a sebevědomí zásadní, může být tento přístup ponižující. Proto se doporučuje (Hancock, Collins, 2004) postup, který spočívá v podpoře a iniciaci dítěte, aby dosáhlo takových výsledků, které se co nejvíce blíží požadovaným výsledkům na všechny žáky ve třídě. Je zároveň důležité dávat jen tu podporu, která je potřebná, a snižovat její míru. Zároveň je nutné důsledně zaznamenávat pokroky daného žáka.

Tento (druhý) postup byl zvolen u Eleni, jejíž část portfolia můžete vidět na začátku této kapitoly. Ostatní žáci měli ještě přidaná další kritéria (počet slov, souvislost textu), která nebylo možné pro Eleni stanovit, protože by jich nemohla zatím dosáhnout a musela by být hodnocena negativně. I tak byl úkol pro Eleni velkou výzvou, což je vidět z ukázky její práce. Všimněte si, jak asistentka (ano, hodnocení Eleni v portfoliu dělala po dohodě s učitelkou asistentka) do portfolia vlepila „důkaz“, že Eleni určitého cíle dosáhla. Tato zpětná vazba je jistě pro Eleni motivující. Může být motivující i pro její rodiče a je dobré, že všechny zainteresované nutí do systematického promýšlení cílů a dalších postupů.

V našem prostředí je zajímavé také to, že se cíle netýkají jen učiva, jako jsou vyjmenovaná slova a základní matematické operace, ale zaměřují se na rozvoj dovedností využívat jazykových prostředků ve funkci komunikativní, což je pro děti jistě zajímavější a potřebnější.

7.4 PRACOVAT I NA CÍLECH, KTERÉ NORMÁLNĚ SLEDUJE RODINA

Ve třídě se setkáváme s dětmi, které se vinou různých faktorů nerozvíjely tak rychle, jako jejich vrstevníci, a přitom to jsou děti schopné a přirozeně nadané. Bylo by velmi špatné, pokud bychom jen svalovali vinu na rodiče a nepřevzali za rozvoj a kompenzaci znevýhodnění, které tyto děti mají, zodpovědnost. S naší pomocí mohou tyto děti udělat značné pokroky.

U některých dětí je možné stanovovat i cíle týkající se povinností, které normálně plní či kontroluje rodina. Může to být cíl přinést si každý den všechny učebnice, sešity a další potřeby a pomůcky podle rozvrhu a notýsku nebo při jídle správně používat příbor (viz také „další cíle“ v druhé ukázce portfolia). S těmito cíli je samozřejmě nutné pracovat citlivě, zvláště u starších dětí. Zvláště u některých dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je velmi důležité učit je postupnými kroky přebírat zodpovědnost za své vzdělávání.

7.5 NA CÍLECH SE MOHOU PODÍLET I ŽÁCI ČI JEJICH RODIČE

Na plánování výuky se mohou (a měli by se) podílet do jisté míry i žáci. Tím, že jim dáme příležitost podílet se na vytváření obsahu výuky, je nejen motivujeme k učení, ale poskytujeme jim určitou svobodu volby, odpovědnost a pocit důvěry v jejich schopnosti a dovednosti. Žáci se tak mohou věnovat tématu, které je obklopuje, které se jich týká a tím pádem se jim hodí i pro využití v realitě. Možností, jak zapojit žáky do plánování výuky, je mnoho. V tomto textu se zmíníme pouze o některých z nich.

PROJEKTOVÁ VÝUKA

Jedním z rysů projektové výuky je autentičnost problému a přijetí jej jako úkolu k řešení samotnými žáky. V ideálním případě by problém měli „přinést“ do třídy samotní žáci a iniciovat zde jeho řešení. Příležitostí ve školním životě není málo. Při diskusích (např. v rámci ranních kruhů či třídnických hodin) se žáci mohou zmínit, co jim vadí v okolí školy, v obci, co vnímají jako nespravedlnost apod. Učitel může diskusi nasměrovat ke konkrétnímu problému, návrhům řešení, společně s dětmi rozdělit úkoly pro jednotlivce či skupiny. Děti s pomocí učitele vytvářejí plán řešení problému včetně časového plánu, plán realizují,

výsledky prezentují, úspěch oslavují a reflektují proces a výsledky zabývání se problémem. Je zřejmé, že při plánování a realizaci takového projektu se žáci učí dovednostem, které spadají do mnoha vzdělávacích oblastí, rozvíjejí pracovní, komunikativní, sociální, personální i občanské kompetence a budují si postoje občanské i obecně lidské.

Projekty mohou být i individuální. Pokud má některý žák problémy s motivovaností u některého učiva (velmi časté je to u žáků s poruchou autistického spektra, žáků s poruchou pozornosti, u žáků nadaných), je možné se s ním dohodnout na tom, že může pracovat na svém zájmu, ale přitom musí prokázat některé znalosti, které se týkají učiva, jež je ve třídě zrovna probíráno. Žák tam například může vytvářet vlastní atlas světa, kam zaznamenává výskyt ohrožených živočichů a aktuální informace o nich (zájem dítěte) a přitom prokáže to, že umí správně psát i, y ve shodě podmětu s přísudkem, přepočítávat desetinná čísla na procenta apod. a číst údaje z grafů a tabulek (učivo probírané ve třídě). Žák tedy musí do tvorby atlasu zahrnout i psaní, kde bude využívat znalost shody podmětu s přísudkem v přítčestí minulém, vyhledávat informace v tabulkách a grafech, aby prokázal schopnost je číst apod. Individuální projekty využívající zájem dětí jsou vhodné pro všechny žáky.

INDIVIDUALIZOVANÉ CÍLE

Při probírání určitého tematického celku je vhodné děti vést k formulaci osobních cílů. Učí se tím vytvářet cíle, konkretizovat je, plánovat, brát odpovědnost za své učení a vzdělávání, trénují si vůli, učí se reflektovat, shrnovat, vyhledávat informace apod.



PŘÍKLAD

Při probírání oběhové soustavy s dětmi vyvodíme její základní funkci a orgány, které se podílejí na jejím fungování. Dáme dětem dostatek časového prostoru (a jsme jim v něm nápomocni) pro formulování jejich osobních cílů. Jeden žák si např. může stanovit cíl: dozvědět se, co se stane v těle při infarktu (protože jeho dědeček při infarktu myokardu zemřel), jiný žák se bude snažit zjistit, zda a jak může oběhové soustavě škodit nadměrná zátěž (protože dělá vrcholový sport a zaslechl, jak se babička svěří kamarádce s tím, že má o vnuka strach z důvodu jeho nadměrného sportovního zatěžování). Dětem pomůžeme vyhledat vhodné zdroje v knihovně a na internetu, individualizované otázky můžeme také přeposlat nějakému lékaři (např. z řad rodičů), který v závěrečné fázi může zkonzultovat výsledky zkoumání jednotlivých problémů dětí (podle Stará, 2009).

TÝDENNÍ PLÁN

Týdenní plán je ve většině případů koncipován a připravován učitelem či asistentem samotným. Nicméně podíl na jeho vytváření mohou mít i žáci samotní, případně žáci s pomocí asistenta pedagoga. Konzultace s žáky o výběrech úkolů podněcuje jejich zájem, motivuje

je, ale především je pak týdenní plán unikátem pro jednotlivce, který se rozvíjí určitým směrem jemu vyhovujícím a tempem pro něj přizpůsobeným. Pokud tedy žák sám je rozhodnut a systematicky připraven k tomu, aby se podílel, či dokonce připravoval týdenní plán sám, pak se asistent ocitá v roli koordinátora a konzultanta, který úkoly připomínkuje, evaluuje a pomáhá při jejich vytváření. Úkoly musí být dostatečně srozumitelné a jasné, ať jsou již zformulovány jako úkoly, či odkazují na cvičení v učebnici, na jiné materiály ve třídě apod. (Aronová, 2009).

PLÁN PRO UČENÍ

Stejně jako učitel a asistent si vytvářejí přípravy na vyučování, mohou si žáci připravit svůj plán učení se na základě otázek, které pro ně AP připraví. Např.:

- Co o daném tématu už víš?
- Čeho chceš dosáhnout? (Jaké jsou tvé cíle? Co se chceš naučit?)
- Kolik času na dosažení cílů budeš asi potřebovat?
- Kolik času strávíš domácí přípravou, zkoumáním apod.?
- Jak cílů dosáhneš?
- Jaké zázemí, pomůcky potřebuješ, co všechno musíš zajistit?
- Jak budeš hodnotit výsledek?

(Upraveno dle Aronová, 2009)

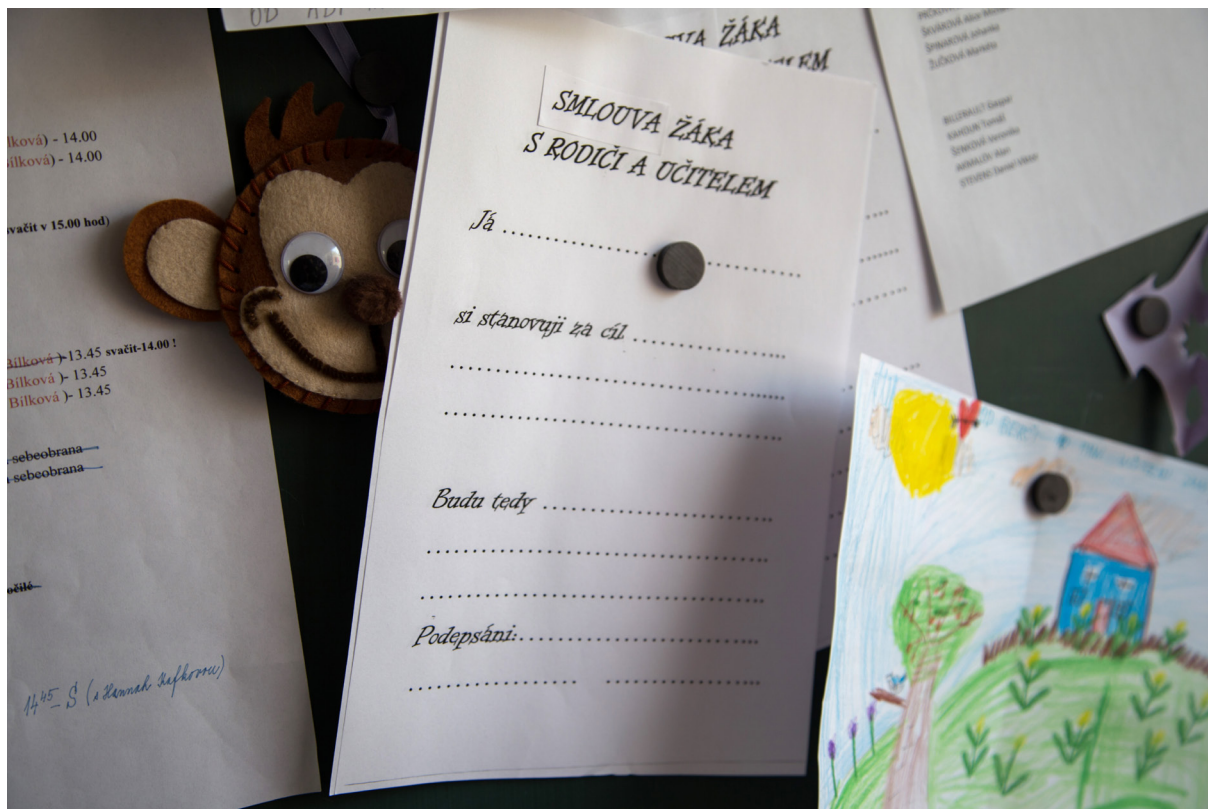
Určité právo (a povinnost zároveň) zasahovat do obsahu vyučování mají i rodiče. Ve školském zákoně (§ 21) je stanoveno, že rodiče se mohou vyjadřovat k „podstatným záležitostem vzdělávání dětí“ a škola jejich návrhu musí věnovat pozornost.

Je dobré, pokud učitel či AP rodičům jasně sdělí své záměry a očekávání a vyzve rodiče k vyjádření jejich očekávání. Nehrozí pak tolik, že by rodiče a škola usilovali o odlišné věci a jejich komunikace byla kontraproduktivní. V klimatu důvěry a spolupráce mohou být připomínky či návrhy rodičů týkající se plánování výuky velmi efektivní.

Cíle si mohou žáci stanovovat i individuálně a jejich rodiče a učitel či asistent jim je pomáhají stanovovat nebo je alespoň schvalují. Důležité pak je, že žák před nimi obhajuje splnění cíle a všichni zúčastnění dávají žákovi zpětnou vazbu. Žák přejímá za své učení zodpovědnost.



PŘÍKLAD



7.6 ŽÁCI MUSÍ VĚDĚT, CO SE MAJÍ NAUČIT A PROČ

Někdy ve školách vidíme, že žáci jen odhadují, co po nich dospělí chtějí, cílům nerozumějí. Žáci ale musí být s cíli seznámeni, jedině tak může být jejich učení efektivní. Potřebují rozumět tomu, o co usilují, k čemu směřují, proč určité činnosti dělají. Měli by vědět i PROČ je dobré o tyto cíle usilovat. Pokud tomu tak je, můžeme plánovat a realizovat, jak budeme dosahování cílů hodnotit.

7.7 SMYSLEM HODNOCENÍ JE POSKYTNUTÍ ZPĚTNÉ VAZBY

Hodnocení dává žákovi zpětnou vazbu a mělo by sloužit k jeho dalšímu učení. Zejména pro mladší děti je důležité, aby tato zpětná vazba byla průběžná, dostatečně podrobná a okamžitá. To proto, aby si žák v počátečních fázích učení nezafixoval chyby, které se později

mnohdy velmi obtížně odstraňují, a také aby měl neustále jistotu, že učivu dostatečně rozumí, že pracuje správně, abychom ho pro další učení motivovali, ukázali mu, co udělat pro to, aby výsledky jeho učení byly ještě lepší, aby postoupil o další krůček.



PŘÍKLAD

(E-mailová korespondence ředitelky a zároveň učitelky jedné málotřídní školy a jejího žáka, podle závěrečné práce Světlany Vackové)

Žák: e-mail ze dne 26. 12. 2013 (čtvrtek)

*Dobrý večer paní ředitelko,
zasílám Vám referát o žížale obecné.*

Odpověď 27. 12. 2013 (pátek)

Ahoj Míro,

tvoje práce je naprosto nedostatečná. Zřejmě jsi moc nedával pozor, když jsme podrobně hovořili o tom, jak má referát vypadat. Dělal sis poznámky do sešitu podle kritérií na tabuli? Měl jsi použít 4 zdroje a ty uvést. Pochybuji, že jsi po této stránce úkol splnil.

Vůbec nic nepíšeš o významu (užitečnosti) žížaly, což je zrovna u tohoto živočicha velmi důležité.

Referát měl mít také strukturu: Jak živočich vypadá, kde se vyskytuje, způsob života, čím se živí, jak se rozmnožuje, jeho význam, zajímavosti.

Piš jen to, čemu rozumíš. Nejsem si jistá, že dovedeš třídit půdy na zásadité a kyselé. Nauku o půdách jsme ještě ve škole neprobírali.

Referát bys měl být schopen přednést před třídou tak, aby mu spolužáci rozuměli.

Použij běžný typ písma, černé, velikost 12.

Těším se na novou, lepší verzi.

S pozdravem

Světlana Vacková

Žák: e-mail ze dne 28. 12. 2013 (sobota)

Dobrý den paní ředitelko.

Posílám opravený referát. Dnes mi to dalo víc práce. Bude to tak stačit?

Míra

Odpověď 29. 12. 2013 (neděle)

Ahoj Míro,

tak to už je jiná, takto by to šlo.

Ještě si oprav chyby: 1x tečka za větou, 3x jsi neudělal mezeru za čárkou, 3x pravopisná chyba. Opravené pošli zpět a jednička tě nemine.

Správně jsi napsal, čím je žížala užitečná. Ale není dobré, aby to bylo hned na začátku referátu. Nejprve živočicha popíšeš, napíšeš, kde žije a jak se rozmnožuje.

Pak dáš jeho význam a nakonec nějakou zajímavost.

Žížala je užitečná také tím, že jak leze, zatahuje do půdy tlející listy a zbytky těl živočichů. Požírá odumřelé zbytky rostlin a živočichů. Projdou jejím zažívacím traktem. Tím půdu obohacuje o humus.

Hezky se měj.

Světlana Vacková

Žák: e-mail ze dne 31. 12. 2013 (úterý)

Dobrý den paní ředitelko.

Znovu jsem opravil referát o žížale obecné. Tak teď to už snad bude dobře?

Míra P.

Odpověď 2. 1. 2014 (čtvrtek)

Ahoj Míro,

je to dobré. Stručné, přehledné, je tam vše, co je třeba.

Jen ještě ty chyby – pokud chceš, oprav si:

„Loví ji kosal, drozdi a špačky“

Loví ji kosi, drozdi, špačci.

Měj se hezky.

Světlana Vacková

Žák: e-mail ze dne 5. 1. 2014 (neděle)

Dobrý den paní ředitelko, děkuji za upozornění chyb. Dal jsem to do pořádku. Míra

Odpověď 5. 1. 2014 (neděle)

Ahoj Míro,

nepochybovala jsem o tom ani na chvíli.

Moc Tě chválím.

S pozdravem

Světlana Vacková

7.8 HODNOTÍME ŽÁKA VE VZTAHU K JEHO DŘÍVĚJŠÍM ZNALOSTEM A DOVEDNOSTEM

Takovému hodnocení říkáme hodnocení *individuálně normované* nebo *hodnocení podle individuální vztahové normy*. Sleduje individuální pokrok žáka, porovnává ho s jeho předchozími výkony. Toto hodnocení umožňuje asistentovi, učiteli i žákovi sledovat dílčí pokroky

a úspěchy směrem ke stanovenému cíli, důležité je však hlavně pro samotného žáka, pro jeho další učení. Podporuje v něm víru ve vlastní síly, dává mu možnost zažít úspěch.



PŘÍKLAD

Ukázka studentského formativního hodnocení v rámci pedagogické praxe na PedF UK v Praze:

Velký pokrok! Dříve jsem ti každou slovní úlohu musela sama několikrát přečíst a rozkoukavat na jednotlivé části, abys ji uměla vyřešit. Nyní už si často poradíš sama. Dnešní úloha byla opravdu těžká, a zvládla jsi ji!

7.9 HODNOTÍME ŽÁKA VE VZTAHU K JEHO BUDOUCÍM ZNALOSTEM A DOVEDNOSTEM

Takovému hodnocení říkáme hodnocení *formativní*. Jednak poskytuje žákovi zpětnou vazbu o dosažených znalostech a dovednostech, ale zároveň mu ukazuje, jakým způsobem může dosáhnout optimálních výsledků v dalším učení (směrem do budoucnosti). Není v něm tedy položen důraz jen na výsledky učení, ale na podporu žáka v dalším učení. Ukazuje žákovi cesty a způsoby dalšího rozvoje jeho znalostí a dovedností. Umožňuje asistentovi promýšlet další postupy s konkrétním žákem.



PŘÍKLAD

Uvedené hodnocení je individuálně normované a formativní:

Zlepšila ses ve čtení, je ti lépe rozumět. Snažíš se mluvit nahlas, i když to pro tebe není lehké. Udělala jsi velký kus práce a je to moc dobře poznat. Je potřeba, abys pokračovala v pravidelném čtení doma, jako to děláš poslední měsíc. Doma čti denně, stačí chvilku, ale čti nahlas a zřetelně.

Při společném čtení ve škole se stále často ptáš, kde čteme. Přitom máš prstík vždy na správném slově. Vždycky ti ráda pomůžu, ale jen pokud to bude třeba. O pomoc žádej tedy jen tehdy, když to budeš opravdu potřebovat.

(Podle závěrečné práce S. Vackové)

7.10 HODNOTÍME I ROZVOJ SOCIÁLNÍCH A KOMUNIKATIVNÍCH DOVEDNOSTÍ

Nejen kvůli dětem, které potřebují naši podporu, aby se efektivně začlenily do sociálních vztahů ve třídě, je důležité stanovovat cíle z oblasti sociálních a komunikativních dovedností (např. Oslovuje ostatní jménem. Umí si slušně říct o slovo. Podpoří ostatní při zapojení do práce skupiny.). AP pak může sledovat práci skupin i chování dětí v autentických situacích a na základě tohoto pozorování dávat dětem zpětnou vazbu týkající se těchto cílů.



PŘÍKLAD

Promluva asistentky po ukončení skupinové práce žáků (z pozorování výuky autorky na ZŠ Hanspaulka):

Všechny úkoly týkající se matematiky jste stihli v daném čase vyřešit. Nesplnili jste však úkol týkající se zapojení všech členů skupiny do práce. Většinu práce dělali jen Adam a Eliška, ostatní tři členové skupiny je spíš pozorovali nebo se bavili mezi sebou. Všimla jsem si toho, že Ivana chtěla několikrát přispět svým nápadem, ale Eliška ji okřikla a papír si nechali před sebou jen s Adamem. Pro Ivanu, Borka a Zuzku bylo těžké přispívat, když na zadání neviděli. Poslední hodinu budeme pracovat ve stejných skupinách. Co uděláte proto, aby se do práce skupin začlenili opravdu všichni?

7.11 VYUŽÍVÁME HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Hodnocení žáků navzájem může být prováděno jen v atmosféře důvěry a pocitu bezpečí. Vede k němu poměrně dlouhá cesta. Žáci musejí mít zažito (aniž by znali pojem), že správné hodnocení je formativní, musí rozlišovat mezi hodnocením neužitečným („... jen mě takové hodnocení poníží; připadám si při něm hloupě; nevím, co můžu udělat, abych příště nebyl hodnocen zase takto; bojím se, že asistentku zklamou, pořád mi říká, že jsem šikovná a přitom to z ničeho nepramení“) a hodnocením užitečným („... pomáhá mi poznat, jak na tom jsem a co mám dělat, abych něco vylepšil...“). Žáci musí vědět, že smyslem hodnocení je pomoci sám sobě i druhému se zlepšit nebo si uvědomit úspěch. Musí umět hodnotit podle kritérií a jejich zpětná vazba musí být konkrétní. Jejich cílem nesmí být druhému ublížit nebo se dělat lepším či horším, než si ve skutečnosti myslím. Musí vědět, že jejich hodnocení nebude zneužito. Musí chápat, že každý ve třídě je jiný a že být jiný neznamená být lepší nebo horší. Pokud s žáky takto pracujeme, pak se nebojí kriticky vyjádřit k práci AP či učitele, nebojí se zeptat, proč učitel postupoval tak a ne jinak, nebojí se ptát na rozhodnutí asistenta v konkrétní situaci.

Pokud jsou výše uvedené podmínky splněny, je žákovské hodnocení velmi efektivní. Žáci mohou vnímat hodnocení jako pomoc druhému či sobě samému, uvědomit si své úspěchy a vylepšit své další výkony. Mohou porovnávat relativně bezpečně své výkony se spolužáky, naučit se vnímat hodnocení objektivně, věcně, nevztahovat jej k hodnocení své osoby, ale k hodnocení svých výkonů, výsledků své práce. Učí se nad výsledky své práce a práce jiných systematicky přemýšlet a plánovat další učení.



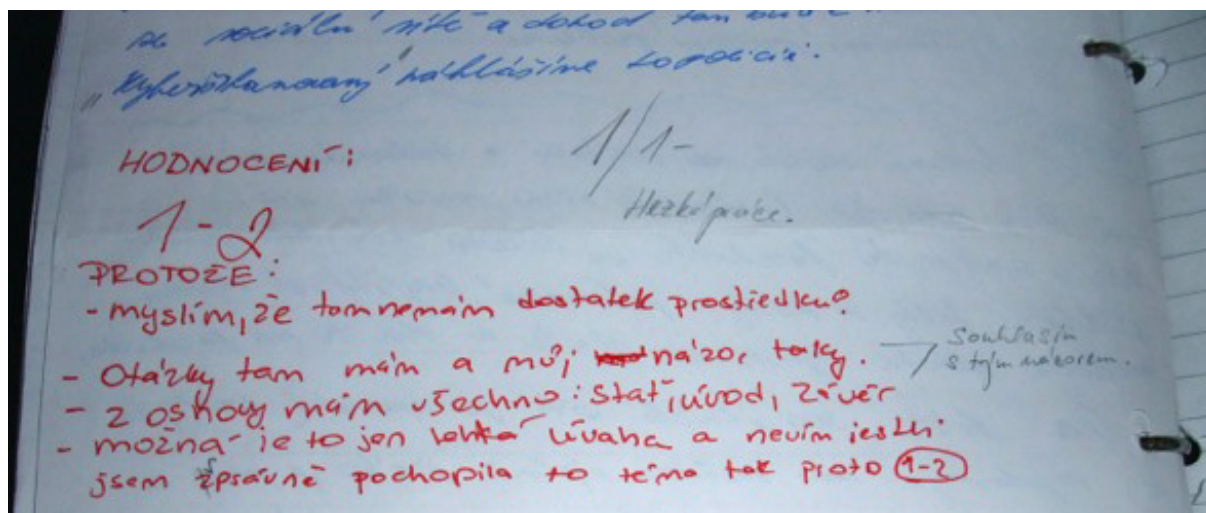
PŘÍKLAD

Ukázka formuláře k hodnocení čtení a vyprávění u žáka 1. ročníku. Využívá vrstevnické hodnocení, sebehodnocení, hodnocení rodiči i učitelem. Jednotliví účastníci do políček vkreslují „smajlíky“ – usměvávka, neutrála, mračouna. (Upraveno dle S. Vackové)

	Čtu nahlas.	Je mi dobře rozumět.	Nepletu si písmenka.	Nesekám se.	Klesám na konci věty.	Vím, co čtu.	Po celou dobu dávám pozor.	Čtení mě baví.	Rád/a naslouchám četbě druhých.
Žák									
Spolužák									
Rodič									
Učitel									
Asistent									

	Dovedu vyprávět, co se mi stalo.	Dovedu vyprávět, co jsem četl(a).	Dovedu vyprávět podle obrázků.	Vyprávím rád(a).	Je mi dobře rozumět.	Dovedu naslouchat vyprávění ostatních.	Neskáču do řeči.	Rád(a) naslouchám vyprávění ostatních.
Žák								
Spolužák								
Učitel								
Rodič								
Asistent								

7.12 NEHODNOTÍME OSOBU, ALE ČINNOSTI



Při formulování zpětné vazby a hodnocení se zaměřujeme výlučně na činnosti, ne na osobu. Vyhýbáme se formulacím „jsi šikulka“, „jsi rychlík“, „jsi zapomnětlivá“, ale raději říkáme či píšeme: „Zvládl jsi ze sirek postavit stavbu podle plánu, což vyžadovalo pečlivou a soustředěnou práci. Kromě toho jsi prokázal, že umíš stavět podle plánu.“ „Příklady na násobení počítáš velmi rychle.“ „V tomto týdnu jsi třikrát zapoměla nějakou učebnici či sešit. Každý den před spaním pečlivě zkontroluj své věci v tašce podle rozvrhu. Říkej si – matematika – učebnici mám, pracovní sešit mám, sešit mám, pravítko mám; český jazyk,... Nakresli si tabulku, kam si budeš zaznamenávat, když něco zapomeš. Podaří se ti příští týden zapomenout něco doma méně než dvakrát?“

7.13 SNAŽÍME SE PŘEVÁDĚT NEGATIVNÍ INFORMACE DO POZITIVNÍCH

Negativní hodnocení lidé nepřijímají často věcně. Cítí se poníženi nebo méněcenně. Proto je dobré snažit se převádět negativní informace do pozitivních. Místo formulace *Ještě ti dělá problémy...* raději *Bude potřeba ještě procvičit...*

Pokud možno uvádíme i náměty, co s problémy dělat (např. *Až se naučíš básničku nappaměť, stoupni si doma a zkus ji přednést co nejvíc hlasitě...*)

7.14 CHVÁLU POUŽÍVÁME UVÁŽENĚ

Ač někteří odborníci tvrdí, že chvála a pochvala do školy vůbec nepatří, my se domníváme, že je důležitá při vytváření kladné a otevřené atmosféry ve třídě a budování sebeúcty žáků. Je vysoce odměňujícím zážitkem a pomáhá vytvářet vřelé a produktivní vztahy mezi učitelem a žáky. Chvála by měla být užívána nejen jako uznání za podaný výkon, ale i k povzbuzování žáků k ochotě být více tvořiví, důmyslní, přicházet s vlastními nápady.

Nicméně je důležité chválu používat s rozmyslem. Níže uvádíme některá rizika chvály sebraná z odborné literatury i praktických zkušeností asistentů a učitelů (Cangelosi, 1994; Pasch a kol., 1998; Stará a kol., 2006):

1. Rutinní nebo příliš častá chvála může ztrácet význam. Takovou chválu si mohou někdy žáci vysvětlit jako manipulaci a může jim začít být protivná.
2. Obecně formulovaná chvála nepomůže žákům zjistit, čím dosáhli úspěchu.



PŘÍKLAD

První výrok uvedený níže je obecný. Ve druhém jasně žákyni sdělujeme, co bylo na jejím výkonu dobré a že nás opravdu zaujal.

„Moc hezké!“

„Byl to krásný zážitek. Muselo to být těžké vcítit se do role zlodějky, kterou jsi představovala. V rozhovoru zlodějky s maminkou jsi byla hodně přesvědčivá, napadalo mě při něm, že hrdince rozumím, i když dělá to, co dělá. Jak jsi roli studovala, co ti pomohlo ji takto přesvědčivě ztvárnit?“

1. Žáci, kteří se nechají naší neustálou chválou přesvědčit, že se od nich očekává vždy výborný výkon, se mohou obávat náročnějších úkolů a mohou prožívat úzkost, kdykoli se ocitnou v situaci, jejíž vyústění není zcela zřejmé.
2. Některým lidem je chvála na veřejnosti nepříjemná. Dávají přednost pochvale v soukromí před pochvalou před celou třídou.
3. Chválu mohou žáci vnímat jako „konečnou“ reakci, která často uzavírá diskusi nebo myšlenku. Pokud položíte otázku celé třídě a první odpověď vychválíte, ostatní žáci mohou váhat se svou odpovědí, protože usoudí, že „správná“ odpověď již byla nalezena. Zvláště při řešení náročnějších úkolů a tvořivém myšlení může mít předčasná, hodnotící (posuzující) chvála („Výborný nápad!“) škodlivý dopad.
4. Chvála může žáky přesprávit usměrňovat, zvláště je-li poskytována za něco přímo pozorovatelného. Užívá-li se takto, může vést k tomu, aby se jedinec soustředil na to, na co učitel pozitivně reaguje, a aby omezil experimentování, tvořivost a nápady.
5. Nebezpečím je, že si žák spojí správné a dobré. Když žák řeší správně slovní úlohy na nepřímou úměrnost, neznamená to, že je „skvělý“ člověk. Žák někdy však může chválu učitele takto vnímat a naopak, absentující chválu učitele matematiky může vnímat jako sdělení, že jako člověk „za nic nestojí“.

6. Někteří žáci jsou chváleni v porovnání s ostatními málokdy. Učitel by měl hledat oblasti, ve kterých by mohli být i tito žáci pochváleni za výsledky a/nebo důsledky své práce či svého chování.
7. Dospělí by neměli chválit chování, které je minimálním přijatelným chováním (žáci v tichosti samostatně pracují), ale spíše důsledky takového chování.
8. Dítě někdy pochvale nerozumí. AP by se měl ptát: „Jak poznáš, že se ti něco povedlo? Co třeba říká mamka nebo táta?“ Někdy se můžeme dozvědět i to, že dítě neví, jak takovou věc pozná, nebo že ho vlastně nikdo nechválí. Některé děti pochvalu ani ocenění z domova neznají. Pak se můžeme ptát: „Co bys vlastně chtěl slyšet, aby tě to potěšilo? Co rád posloucháš, když se o tobě říká?“ apod. Zkusme oceňovat i oblasti, které jsou ve škole „neviditelné“ – zručnost dětí doma, dělbu práce, samostatnost v péči o mladší sourozence apod. Velikou výhodou je znalost dítěte, jeho zájmů, zálib, zájem o to, co dítě dělá odpoledne, zájem o věci, které dítě baví (oblíbená písnička, zpěvák, filmy, knížky). Nezapomínejme oceňovat výkony dítěte v jeho zájmových činnostech a motivovat ho v nich, při výuce v pravou chvíli zmiňovat jeho vlohy a úspěchy.

7.15 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Individuální vzdělávací plán (IVP) zohledňuje výše zmíněná doporučení a je přitom legislativně ukotven. Umožňuje dítěti pracovat podle jeho schopností a vlastním tempem bez ohledu na učební osnovy. Smyslem IVP není hledat úlevy, ale najít možnosti, jak úroveň dosavadních znalostí a dovedností žáka posunout dál. IVP zároveň formuluje možnosti podpory dítěte školou. IVP může být využíván u dětí se zdravotním postižením i pro děti se zdravotním či sociálním znevýhodněním (novela vyhlášky č. 73/2005 Sb.). Na vytvoření i následném plnění IVP by měli ideálně spolupracovat učitel dítěte, jeho asistent, pedagogicko-psychologická poradna, dítě a jeho rodiče.

Individuální vzdělávací plán jako vyrovnávací opatření pro žáka se sociálním znevýhodněním se opírá o § 18 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a dále o § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb., novelizované vyhláškou 147/2011 Sb.

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V IVP

Základem IVP je pedagogická diagnostika. U žáka se sociálním znevýhodněním by se diagnostika měla zaměřit také na rodinné prostředí, domácí přípravu a spolupráci s rodiči.

Pedagogická diagnostika by se měla vyjadřovat k následujícím bodům (podle <http://www.majinato.cz/3-dejme-sanci-individualnimu-vzdelavacimu-planu.php>):

A. OSOBNOSTNÍ FAKTORY

- Úroveň porozumění jazyku (přiměřené/omezené vyjadřovací schopnosti, slovní zásoba), schopnost pojmenovat své potřeby, říci si o pomoc přiměřeně situaci, úroveň pozornosti, úroveň pracovních návyků, pracovní tempo, pasivita/aktivita při jakých činnostech.
- Dítě je/není opakovaně selhávající, má/nemá dlouhodobé pocity neúspěchu v různých oblastech, má/nemá adaptační potíže, reakce na krizi (úzkostné prožívání, strach, vztek na druhé apod.), negativní sebehodnocení, pocity nevykonnosti, stres, je/není verbálně agresivní vůči dětem či dospělým, proti čemu je agresivita namířena.
- Začlenění ve vrstevnické skupině, jak dítě komunikuje s třídním učitelem a vrstevníky, ve které lavici sedí, jak reaguje na nabídku k činnosti, ke hře, jak kontaktuje ostatní děti atd.

B. VLIV RODINY, RODINNÉ PROSTŘEDÍ

- Míra uspokojení základních potřeb (dítě je/není nevyspalé, hladové...), míra dlouhodobé podpory ve školní přípravě, má/nemá pomůcky, spolupráce rodiny se školou, jsou/nejsou disharmonické vztahy v rodině, socioekonomická úroveň rodiny.

STANOVENÍ CÍLŮ VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE V IVP

Další částí IVP je stanovení cílů vzdělávání dítěte. Cíle by měly být konkrétní (viz výše), měly by se zvláště u žáků se sociálním znevýhodněním týkat nejen zvládnutí učiva, ale i rozšíření slovní zásoby, zvládnutí negativních emocí, rozvíjení vrstevnických vztahů, vztahů k autoritám, zapojení dítěte do zájmové aktivity, vedení dítěte k rozvoji jeho zájmů, zajištění doučování, podpory rodičů apod.

METODY DOSAŽENÍ CÍLŮ STANOVĚNÝCH V IVP

Základní doporučení metod a prostředků by mělo být uvedeno ve zprávě pedagogicko-psychologické poradny (PPP) či speciálně pedagogického centra (SPC). Pokud na škole působí speciální pedagog, může také pomoci. O volbě vhodných metod bývají též často poučeni z teorie i praktické zkušenosti učitelé.

Vedle běžně používaných forem podpory – reedukace v rámci dyslektického kroužku, logopedický kroužek, individuální doučování – je zvl. pro děti se sociálním znevýhodněním možné doporučit návštěvu terapeutických skupin v PPP, využívání relaxačních technik, podpora v družině. Jak již bylo řečeno, podpora se nemusí týkat jen učiva, ale i rozvoje sociálních vztahů, rozvoje vztahů v rodině, rozvoje dovednosti rodičů pracovat s žákem, osvojování základních školních návyků, jasné stanovování omlouvání absencí, zapůjčování pomůcek apod.

O dalších vhodných metodách a postupech je pojednáno v kapitole 8.

SPOLUPRÁCE DÍTĚTE

Do IVP jsou začleněny i osobní cíle dítěte. Zainteresovaní lidé by měli dohlédnout na to, aby to byly cíle dosažitelné, reálné a přitom dostatečně motivující. Měly by být konkrétně formulované a rozfázované do postupných kroků a časových etap. Mělo by být stanoveno, kdo bude na jejich plnění dohlížet a kdo bude žáka při jejich zvládnutí podporovat a dávat mu zpětnou vazbu. Role AP je zde podle nás nezastupitelná.

SPOLUPRÁCE RODIČŮ

IVP je závazný nejen pro dítě a pro školu, jeho cíle se podpisem zavazují plnit také rodiče. V některých školách se dokonce zkušebně zavádějí smlouvy s rodiči. Rodiče by měli být zapojeni i do přípravy IVP. Měli by být seznámeni se stávající situací a perspektivou dítěte, a být tak spoluodpovědní za výsledky společné práce. Podíl rodičů může mít různou formu – od zajištění pomůcek až po zajištění zájmového kroužku či odborného vyšetření.

HODNOCENÍ A KLASIFIKACE

V IVP se uvádí jak průběžné, tak i závěrečné hodnocení. Zvláště průběžné hodnocení by mělo být formativní (viz výše).

RIZIKA IVP

V příručce *Mají na to!* (<http://www.majinato.cz/3-dejme-sanci-individualnimu-vzdelavacimu-planu.php>) jsou formulována tato rizika IVP:

- Obsah IVP nereflexuje individuální potřeby dítěte; cíle stanovené v IVP jsou příliš obecné a nekonkrétní.
- Opatření IVP nejsou jednotně přijímána pedagogickým sborem (záleží především na přístupu vedení školy); pocity marnosti u pedagoga, není-li vytvořený IVP v praxi využíván i ostatními kolegy.
- Systémově nedostatečné řešení: děti se sociálním znevýhodněním nespádají do kategorie individuálně integrovaných žáků, a školy tak v těchto případech zatím nemají nárok na přiznání navýšení normativu – plnění IVP a nastavení vhodných podmínek proto záleží na invenci a dobré vůli pedagoga.
- Učitel může být v krátké době vyčerpán vedením programů pro podporu skupinové koheze, komunikačních dovedností a dalšími aktivitami vyplývajícími z IVP dítěte, které realizuje nad rámec své běžné práce.

Z uvedených rizik je zřejmé, že AP může mnohá rizika zmírnit. Na závěr si dovoluujeme podotknout, že není podle nás zásadní, zda má žák vypracovaný IVP. Pokud AP spolupracuje s učitelem na tvorbě konkrétních a časově vymezených konkrétních cílech vzdělávání, které

jsou adekvátní pro daného žáka, pokud podporuje žáka v jejich postupném naplňování, dává mu formativní zpětnou vazbu, náležitou podporu a stanovuje další cíle, které jsou pro žáka opět výzvou a podporují jeho rozvoj a jeho chuť se vzdělávat, můžeme se bez IVP obejít.

SMLOUVY O DOSAŽENÍ CÍLE

Jistou formou IVP jsou i tzv. smlouvy o dosažení cíle. Tyto smlouvy o cíli jsou s úspěchem praktikovány například v programu *Začít spolu* (Krejčová, Kargerová, 2003). Jedná se o dohodu mezi dítětem, učitelem, AP a rodiči, která má písemnou podobu. Smlouva se vztahuje buď k řešení problémů a úloh korespondujících se školním vzdělávacím programem, nebo si její téma volí děti na základě svých zájmů. Ve smlouvě si dítě ve spolupráci s dospělými (rodiči, učitelem a asistentem) stanovuje konkrétní cíl, kterého chce dosáhnout.

Co všechno smlouva o dosažení cíle obsahuje?

Před započítím realizace:

- Formulaci konkrétního cíle.
- Časový horizont (termín) splnění.
- Způsob ověření (prokázání), že cíle bylo dosaženo.
- Postup vedoucí k naplnění cíle. (Jak budu postupovat? Co pro dosažení cíle udělám?)
- Potvrzení platnosti smlouvy podpisy (dítěte, učitele, rodičů).
- Datum.

Přílohy dokumentující naplnění cíle (po jeho dosažení):

- Výsledný produkt nebo jeho popis.
- Sebereflexe (sebehodnocení) dítěte. (Jak se mu podařilo cíl splnit? Jak postupovalo? S čím mělo problémy?)
- Hodnocení rodičů. (Jejich postřehy a hodnocení dítěte. Jak si počínalo dítě při plnění smlouvy?)
- Hodnocení učitele.



PŘÍKLAD

Ukázka formuláře smlouvy o cíli:

Můj cíl:

Chci ho splnit do:

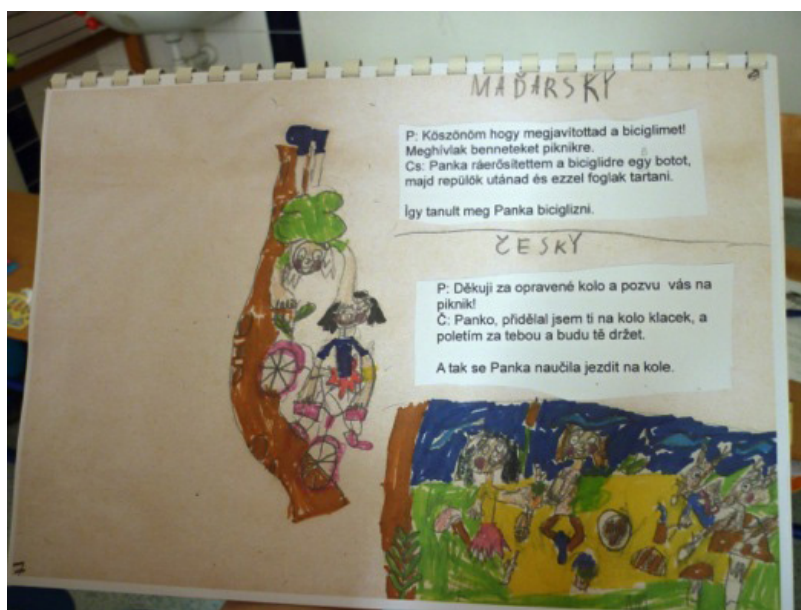
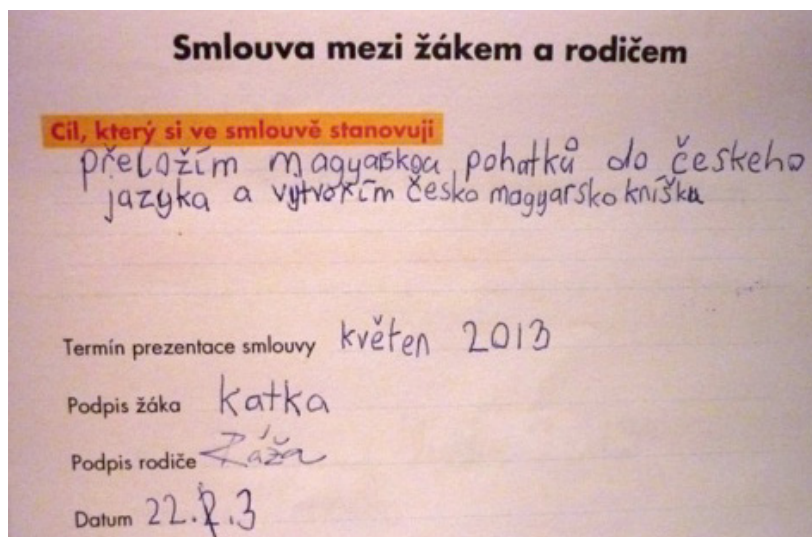
Jak to prokážu:

Co pro to udělám:

Podpisy:
(žák, rodič, učitel)

PŘÍKLAD

Ukázka z diplomové práce T. Bakalárové. Smlouva o cíli s žákyní T. Bakalárové a ukázka výsledného produktu žákyně.



INDIVIDUÁLNÍ VÝCHOVNÝ PLÁN

Vzhledem k nárůstu výchovných problémů na školách MŠMT doporučuje využívat i tzv. individuální výchovný plán. Jedná se o nástroj, který může učitelům pomoci při nastavovací strategii při řešení problémového chování dítěte ve spolupráci s jeho rodinou. Jedná se o nalézání efektivní podpory všech zúčastněných stran (škola, žák, rodina). MŠMT k tomuto vydalo také metodická doporučení, která lze nalézt pod následujícím odkazem <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicke-doporuceni-msmt-pro-praci-s-individualnim>.



SHRNUTÍ

Aby bylo naše působení na děti smysluplné, je nutné stanovit, k čemu má směřovat, stanovit cíle. Žáci si zaslouží být s cíli seznámeni nebo se na jejich formulaci i přímo podílet – jejich učení bude efektivnější, pokud je přijmou za své. Pro další učení je důležité s cíli pracovat i v průběhu výuky a po ukončení jejích fází. Hodnocení žáků by se mělo k cílům vztahovat, mělo by poskytovat žákovi, respektive i jeho rodičům zpětnou vazbu, nakolik bylo cílů dosaženo, a mělo by jasně uvádět to, na co se zaměřit v bezprostřední budoucnosti. Důležitou roli může plnit sebehodnocení žáků, které přesouvá zodpovědnost za vzdělávání na žáky, učí je plánovat své činnosti, reflektovat je a přispívá tak ke kompetenci k učení. Je jistě žádoucí, aby se asistent pedagoga podílel na hodnocení žáků, za výsledky vzdělávání žáků je však vždy zodpovědný třídní učitel. Jednou z efektivních možností podpory žáků může být individuální vzdělávací plán a práce s ním či smlouva o dosažení cíle.



REFLEXE

Napište si svůj plán (pro váš rozvoj).

- Jaké cíle si v oblasti stanovování cílů a hodnocení jejich dosahování kladete? Formulujte 1–3 konkrétní cíle.
- Kdy tohoto cíle dosáhnete? (Tento den si zapište do diáře a k němu si připište, že máte splnit 3. úkol z této strany J) Jak poznáte, že cílů bylo dosaženo?
- Napište si formativní zpětnou vazbu ohledně splnění cíle. Je pro vás tato zpětná vazba odměnou? Proč?



LITERATURA A ZDROJE

Použitá literatura:

1. ARONOVÁ, P. 2009. *Participace žáků na vytváření obsahu vyučování. Diplomová práce.* Vedoucí: J. Stará. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
2. BAKALÁROVÁ, T. 2013. *Formy spolupráce rodiny a školy na 1. stupni ZŠ. Diplomová práce.* Vedoucí: J. Kargerová. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
3. CANGELOSI, J. S. 1994. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce.* Praha: Portál.
4. HANCOCK, R., COLLINS, J. 2004. *Primary teaching assistant.* David Fulton Publishers.
5. *Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Příručka pro učitele.* Dostupné z: www.majinato.cz/
6. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. 2003. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň ZŠ.* Praha: Portál.
7. PASCH, M. a kol. 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině.* Praha: Portál.
8. STARÁ, J. a kol. 2006. *Slovní hodnocení.* Praha: Raabe. ISBN 80-86307-28-X.
9. STARÁ, J. 2009. *Plánování výuky – práce se vzdělávacími cíli. Distanční text.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-418-1.
10. VACKOVÁ, S. 2014. *Specifika hodnocení na málotřídní škole. Závěrečná práce.* Praha: Pedagogická fakulta UK. Vedoucí práce: J. Stará.

Zdroje:

1. ZÁKON ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších změn provedených zákonem č. 383/2005 Sb.

Doporučená literatura:

1. ČÁP, J.; MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
2. HANSEN ČECHOVÁ, B. 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-388-8.
3. KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. 2012. *Respektovat a být respektován.* Bystřice pod Hostýnem: Spirála. ISBN 978-80-904030--0-0.
4. KOŠTÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. 2012. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0220-2.
5. SCHIMUNEK, F. P. 1994. *Slovní hodnocení žáků.* Praha: Portál. ISBN 80-85282-91-7.
6. SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.

Učitelský nápadník a vzdělávání

1. <http://www.nuov.cz/ae/prace-s-cili-a-hodnoceni-zaku>
2. <http://www.rvp.cz>

3. <http://www.majinato.cz/>
4. <http://www.asistentpedagoga.cz>
5. Jednoduchý a zajímavý nástroj podpory žáků se sociálním znevýhodněním je například profil na jednu stránku. Jedná se o shrnutí silných stránek žáka, které pro nás mohou být základním kamenem pro práci na jejich rozvoji. Zaznamenat do něj můžeme i další důležité informace, které ovlivňují daného žáka – např. osoby, zájmy, zvyky či jiné okolnosti. Dále pak do profilu zaznamenáváme soubor opatření podpory daného žáka. Metodická doporučení a také příklady takových profilů naleznete na portálu majinato.cz na <http://www.majinato.cz/pdf/2-profil-ditete-na-jednu-stranku.pdf>.



PODPORA VŠECH ŽÁKŮ VE VÝUCE

V této kapitole chceme ukázat široké spektrum obtíží, které sociálně znevýhodněným dětem často komplikují nejen proces učení, ale také školní život s ostatními dětmi. Není neobvyklé, že se jednotlivé překážky v učení různě kombinují, čímž pochopitelně narůstá rozsah obtíží a množí se oblasti, v nichž se projevují. Kromě toho slýchá takové dítě kritiku svého chování a svých studijních nedostatků. Nejenže se tímto rozvíjí výrazná nechuť vůči školnímu prostředí, ale mnohdy se školní neúspěchy promítají do nízkého sebevědomí. Cílem tohoto textu je však ukázat, že pokud systematicky promyslíme systém podpory daného dítěte, můžeme jejich problémy výrazně zmírnit.



PŘÍKLAD

Případová studie dítěte: Míra

Do první třídy přišel žák – osmiletý Míra, který měl odklad školní docházky. Po krátké době se ukázalo, že nezvládá zvukovou analýzu slova, nerozlišuje počáteční a koncové hlásky ve slově, neumí odlišovat samohlásky – ve slově dům slyší d-m, má problémy s odlišováním hlásek, nerozlišuje B a D; DI, TI, NI a DY, TY, NY, nezná hodně slov (velký problém mu dělají časoprostorové pojmy), plete si pravou a levou stranu. Míra je velmi snaživý, sdílný, ale pomalý a na svůj věk příliš hravý. Při spolupráci s dětmi je pasivní a nejistý, obzvláště velkou nejistotu projevuje, pokud je vyvolán k tabuli; i při zadání instrukcí v hodině je často zmatený; jeho projevy pak působí velmi nejistě; pokud však odpověď zná, hned se hlásí a snaží se. Při výuce je často roztěkaný, pokud je příliš dlouhý verbální výklad látky; rychle se unaví. Matematika v hodině mu jde lépe, ale jeho základní matematické představy jsou neukotvené, např. umí napočítat do deseti, ale neumí odpovědět na otázku, zda sedm je více než tři.

Míra pochází ze sociálně vyloučené lokality. Jeho babička přijela ze Slovenska a neumí číst a psát, maminka a tatínek mají pouze zvláštní školu. Tatínek je nezaměstnaný a dělá příležitostné práce, maminka je na mateřské dovolené s mladším sourozencem. Celá šestičlenná rodina bydlí ve třech místnostech – kuchyň a dva pokoje. Míra trpí chronickým kašlem. Veškerý čas, kdy není ve škole, tráví doma. Nikdy nebyl dále než v rodném městě.

Jak byste řešili podporu Míry vy ve své škole?

Pro inspiraci si přečtete návrh řešení paní učitelky Šárky Drozdové:

Příčiny Mírových obtíží bych hledala v kombinaci působení sociálního a rodinného prostředí a možných specifických poruch učení či jejich rysů. Z výše uvedeného bych usuzovala na úplnou absenci předškolní přípravy, nedostatek podnětů v senzitivních fázích (kritických periodách) vývoje a na deficity v oblasti zrakového, sluchového vnímání a oblasti prostorové orientace. Všechny popsané příznaky by se daly zařadit do kategorií specifických poruch učení. Osobně bych se nejprve pokusila poskytnout Mírovi dostatek podnětů a specifických pomůcek, které by odpovídaly potřebám dítěte předškolního věku, protože mám zkušenost, že pokud dítěti

umožníme projít si zkušenostmi, které mu chybí, učiní to ve věku 8 let mnohem rychleji a částečně mu to pomůže dohnat deficit. Začala bych na mnohem nižší úrovni, než se očekává od dítěte vstupujícího do první třídy. Mám pocit, že úspěchem při těchto aktivitách by Míra dosáhl jistoty, což by se kladně projevilo na jeho sebevědomí i vztahu ke škole. Aktivity bych umožnila všem dětem ve třídě, protože děti se často rády vracejí k předmětům z mladšího věku, rády si věci znovu zkoušejí a pak se vrátí na svou úroveň. Míra by u nich mohl zůstat déle a tím dohnat základní chybějící znalosti a stávající si upevnit.

Zároveň, pokud by se mi to podařilo, bych zahájila práci s rodinou, navrhla účelnější trávení volného času – např. volnočasové otevřené kluby pro děti při DDM, které bývají zdarma, kde by měl možnost setkávat se s vrstevníky, což by podpořilo jeho sebejistotu při fungování v kolektivu, mohl by si tam vyzkoušet různé hračky, hry, sport i tvoření. Pokusila bych se získat dobrovolníka z programu pro doučování dětí ze soc. znevýhodněného prostředí a také dobrovolníka z programu Pět P, který by se stal Mírovým kamarádem a ukázal by mu spoustu věcí, které může zažít mimo domov.

Hlavní myšlenkou programu Pět P je nabídka pomoci dětem, jejichž vývoj je nebo může být ohrožen nepříznivými podmínkami, ve kterých žijí a vyrůstají. Způsobem pomoci je vytvoření kamarádského vztahu s dospělým dobrovolníkem, se kterým se dítě ve volném čase schází. Schůzky probíhají jednou týdně 2–3 hodiny po dobu nejméně jednoho roku. Náplní schůzek je to, co dobrovolníka i jeho mladšího kamaráda baví – např. sport, kultura, hry, výlety, při nepříznivém počasí mohou jít i do klubovny, záleží na jejich zájmech a koníčcích. Tímto způsobem vzniká vztah, který jak pro dítě, tak pro dobrovolníka může znamenat zázemí, bezpečný prostor, prostě přátelství a vše, co k němu patří. Vstup do programu Pět P je pro dítě i dobrovolníka dobrovolný. Důležité je zdůraznit (hlavně rodičům), že náplní schůzek rozhodně není doučování, hlídání ani náhrada rodičovské role.

Program Pět P je určen především **dětem**, které mají nejrůznější problémy:

- Děti, které mají problémy s kamarády své věkové skupiny.
- Děti, které tráví s partou tolik času, že si rodiče začínají dělat starosti.
- Děti, jejichž rodiče mají časově náročné zaměstnání.
- Děti vyrůstající v neúplných rodinách.
- Děti, které se nedokáží pro nic zaujmout.
- Děti, které mají potíže ve škole.
- Mimořádně nadané děti vyřazené z kolektivu.

Většina dětí se do programu Pět P dostává na doporučení výchovných poradců, psychologů a sociálních pracovníků, ale čím dál častěji se ozývají i sami rodiče na základě informací z médií či od svých známých.

Toto považuji za velmi důležité, protože by to Mírovi umožnilo vidět i jiný vzorec chování, jiný přístup k životu a řešení situací, než poskytuje jeho rodina. Doučování vidím jako přínosné v tom, že je prováděno v domácím prostředí a je tak šance, že se rodiče třeba začnou trochu

zajímat o synovu školní docházku a věci spjaté se školou, což výrazně napomůže motivaci všech zúčastněných.

Pokud bych v okolí našla školu nebo pedagoga, který by přístupem nebyl zaměřen pouze na výkon a soutěžení, což doufám, že by se mělo podařit, pak bych určitě volila variantu běžné základní školy. Protože si myslím, že by mohl profitovat z prostředí a bylo by to pro jeho další vzdělávání a život přínosem. Pouze v případě, že prostředí by bylo natolik „nepřátelské“, že by byl Míra neustále kritizován, vystavován neúspěchům apod. bych volila ZŠ praktickou. Protože si myslím, že i přesto, že na ZŠ praktické nepochytí běžné sociální vzorce, což považuji za velmi důležité, pořád je to lepší, než ho trvale vystavit pocitu frustrace, selhání, neúspěchu atd., které by mohly vést k neurotizaci, agresivnímu jednání a celkově poškodit jeho osobnost. Za důležité také považuji zohlednit vzdálenost školy, protože základní škola praktická není v každém městě a doprava by byla pro rodinu jistě komplikací. Zároveň by rodiče měli vědět, že spádová škola má povinnost přijmout i dítě s problémy, pokud není naplněna její kapacita. I z hlediska kamarádkých a dalších sociálních vazeb bych se přikláněla k běžné blízké ZŠ.

Nyní bych ráda popsala způsob práce s Mírou, který bych volila. Zároveň si uvědomuji, že by bylo vhodné Míru odeslat do pedagogicko-psychologické poradny, kde by mu vzhledem k popsaným potížím mohla být diagnostikována dyslexie, dysortografie (problémy s odlišováním hlásek, tvrdé/měkké slabiky atd.), dyskalkulie (problémy s množstvím), možná i porucha pravolevé orientace atd.

Dyslexie je nejznámější a zároveň nejčastější poruchou učení. Jedná se o poruchu čtení, která postihuje základní znaky čtenářského výkonu, jimiž jsou rychlost, správnost a technika čtení a porozumění čtenému textu. Dítě s touto poruchou se vyznačuje tím, že luští písmena a hláskuje, neúměrně dlouho slabikuje, nebo naopak čte zbrkle a slova domýšlí. Existují i případy, že dítě čte přiměřeně rychle, ale pouze převádí tvar slova na zvukovou podobu, aniž by chápalo obsah.

Dyslexie se dá také poznat podle zvýšené chybovosti při čtení. Dochází především k záměně písmen tvarově (p-b-d) a zvukově (t-d) podobných, ale i písmen zcela nepodobných. Z hlediska techniky čtení děti s dyslexií velmi často uplatňují tzv. dvojí čtení, což znamená, že si slovo nejprve přečtou a poté jej vysloví nahlas. (Zelinková, 2003, s. 42) Pro tyto děti je velmi vhodná **genetická** metoda čtení, jejíž princip spočívá v hláskování slov, v praxi to tedy vypadá tak, že dítě přečte slovo po jednotlivých hláskách a pak ho celé přečte dohromady, např. p-e-s – pes. Spojuje tedy hlásky bez slabikování (s-l-o-v-o – slovo). Zjednodušeně řečeno, vychází se z intuitivního čtení po hláskách, které si osvojují už předškoláci. Tato metoda se dnes pojímá jako metoda přirozená vývoji dítěte. Na samém počátku se vychází ze jmen žáků a jejich fotografií, děti se tak učí první písmeno svého jména i jména svých spolužáků. Žáci zapisují věty pomocí kresby, pak pomocí symbolů (užívají zkratky jmen, např. „M“ místo Míša), tj. velkými tiskacími písmeny. Ze symbolů se tak stávají písmena (hlásky). Postupně žák zapisuje a čte pomocí kresby, symbolů a písmen. Kresby a symboly postupně vymizí a zůstává hláskové písmo, tj. velká tiskací abeceda. Díky tomuto postupu se doba, kdy žáci začnou číst plynule a s porozuměním, podstatně zkracuje; celou tiskací abecedu se dítě naučí během prvního půl roku. (Wágnerová, In: Doležalová, s. 18)

Dysgrafie je poruchou psaní, postihuje grafickou stránku písemného projevu – čitelnost a úpravu.

Dítě s dysgrafií si obtížně pamatuje tvary písmen a obtížně je napodobuje. Tyto obtíže přetrvávají i ve vyšších ročnících. Písmo bývá velké nebo naopak malé, obtížně čitelné. Dítě s dysgrafií často škrta, přepisuje písmena a písemný projev je velmi neupravený. Tempo psaní je neúměrně pomalé. Psaní je pro takové dítě velmi namáhavé, vyžaduje velmi mnoho energie, vytrvalosti a času. (Zelinková, 2003, s. 42)

Dysortografie se často vyskytuje spolu s dyslexií a dysgrafií. Dysortografie postihuje pravopis ve dvou oblastech. Projevuje se zvýšeným počtem chyb a obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů. Chyby pramení z nedostatečného fonemického uvědomění. Dalšími možnými příčinami jsou nesprávná výslovnost, poruchy grafomotoriky a další. (Zelinková, 2003, s. 42)

Dyskalkulie je porucha matematických schopností. Postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii, osvojování matematických pojmů a chápání a provádění operací. Dítě s dyskalkulií si osvojuje početní spoje pouze na základě paměti. Neúměrně dlouho setrvává na počítání pomocí prstů, nechápe základní postupy, případně nezvládá rýsování v geometrii (Zelinková, 2003, s. 44). Matějček (2011, s. 229) však upozorňuje na to, že prospěch v matematice ze všech školních předmětů nejvíce koreluje s inteligencí. Nemůže-li se tedy dítě naučit počítat, je to většinou příznakem snížených intelektových schopností spíše než specifického defektu.

Považuji za vhodné udělat komplexní diagnostiku specifických poruch učení (SPU) a také testování poruchy pozornosti (přestože jsem si vědoma toho, že neklid může být způsoben odlišným temperamentem a tím, že není zvyklý soustředěně pracovat – řekla bych, že tuto situaci, kdy je po něm vyžadována soustředěná práce, zažívá poprvé).

Specifická porucha učení je poruchou v jednom nebo více psychických procesech nutných k porozumění nebo užívání řeči, ať mluvené, či psané. Tato porucha se projevuje nedokonalou schopností naslouchat, mluvit, číst, psát, ovládat pravopis nebo počítat. Pojem specifická porucha učení nezahrnuje výukové obtíže, které jsou v zásadě důsledkem poruchy zraku, sluchu nebo motoriky, opoždění rozumového vývoje, citových poruch nebo málo podnětného prostředí.

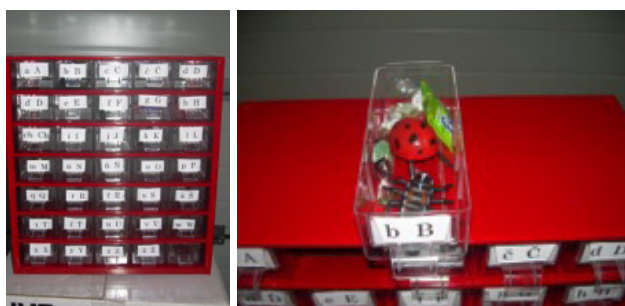
Vágnerová a Strnadová (2008, s. 60) shrnují specifické poruchy učení jako kategorii označující takové výukové problémy, které vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí, potřebných pro osvojení různých školních dovedností. Dále zdůrazňují, že specifické poruchy učení nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací či jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí, i když jejich vnější projev může být dost podobný.

Pokud by byla Mírovi diagnostikována lehká mozková retardace, velmi bych zvažovala, do jaké míry bylo uváženo sociální prostředí, ve kterém vyrůstá, pokud by v tomto prostředí fungoval

normálně a bezproblémově, pak bych se k lehké mozkové retardaci nepřikláněla, přestože podle diagnostických vodítek by do této kategorie spadal. Pokud by byly signály o lehké mozkové retardaci i z domácího prostředí, pak bych požádala o snížení počtu dětí ve třídě a asistenta pedagoga, který by mi ve třídě pomáhal, a myslím, že s touto diagnózou bych měla šanci asistenta dostat. Návrh poradny by pravděpodobně zněl: zařadit Míru do ZŠ praktické. Osobně bych i v tomto případě byla pro docházku do běžné ZŠ, kde by mohl pracovat dle IVP a lépe se sociálně rozvíjet.

Snažila bych se nenásilně rozvíjet slovní zásobu, pomocí různých aktivit – např. vyprávěním, skládáním a pojmenováváním obrázků k nadřazeným pojmům nebo např. najít a pojmenovat co nejvíce předmětů určité barvy atd., postupné doplňování rýmů, hledání slov opačného významu.

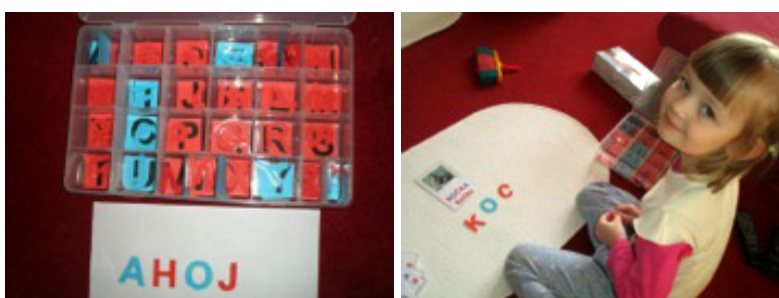
K procvičování v českém jazyce bych nejprve použila písmenkovou komodu, kde je každý šuplíček označen písmenem v psací i tiskací variantě a v něm jsou uloženy různé předměty od daného písmene, což slouží k lepšímu zafixování písmene, dále dítě vyvozuje např. bbb beruška, ddd drak a tím dochází k uvědomění si a fixaci hlásky.



Dále pro nácvik psaní bych volila smirková psací písmena, která se obtahují dvěma psacími prsty a následné psaní těchto písmen do pískovničky.

Smirková písmena se nalepí na zalaminované destičky.

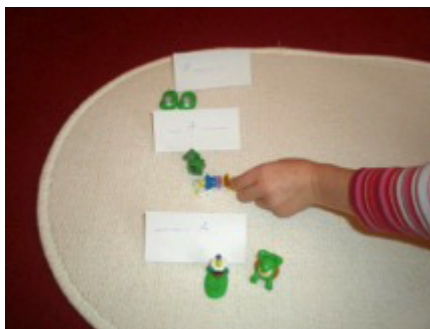
Skládání slov z pohyblivé psací i tiskací abecedy (samohlásky jsou modré), což napomáhá uvědomění si jejich pozice ve slově, tato pomůcka se dá použít jak pro analýzu, tak pro syntézu.



K vyvozování prvního písmene ve slově bych použila kartičky s obrázky a kolíčky, kdy dítě označí počáteční písmeno, kontrola je z druhé strany.



Pokud by zvládl tyto dovednosti, přistoupila bych k určování pozice písmene ve slově, kdy dítě přiřazuje předměty dle toho, kde se nachází určitá hláska, např. písmeno A – začátek, konec, uvnitř slova.



K rozlišování délky slabik se mi osvědčilo používat dětskou trumpetku, která mi přijde tím, jak musí použít dech, na uvědomění lepší než běžně používaný bzučák, dále skládání obrázků nebo předmětů pod karty se znaky délky slabik (··-, - - atd.) a pochopitelně jejich pojmenování, přiřazování slova k těmto obrázkům...

K rozlišování tvrdé a měkké slabiky bych volila použití „mačkáčích tabulek“, kde jsou měkké slabiky na molitanu, zatímco tvrdé jsou dřevěné.

Pravolevou orientaci bych rozvíjela hrami (různé písničky a říkanky), příkládáním k šipkám, nošením předmětů podle diktátu (např. dej tužku napravo od sešitu atd.). Také se mi osvědčilo udělat košíček (pro děti, které již umí trochu číst), kde jsou různé předměty a krabička s instrukcemi, kde si dítě bere z krabičky jednotlivé lístečky a pokládá předměty dle instrukcí, nakonec si vše může samo zkontrolovat podle přiložené fotografie.

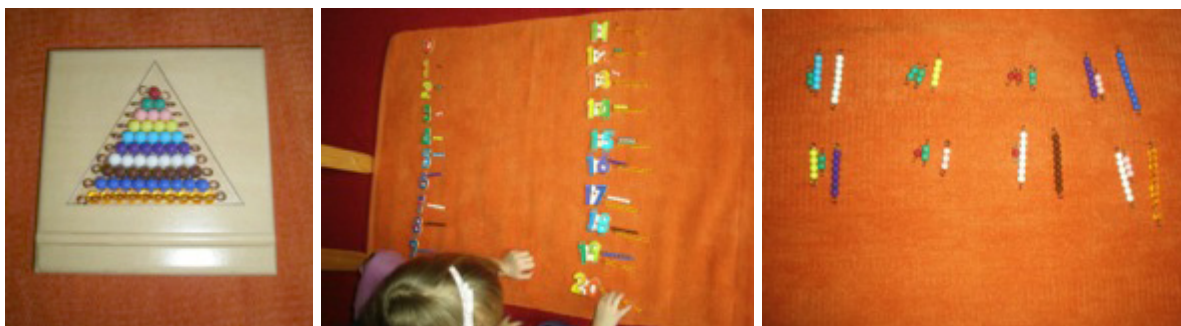
Časové pojmy řeším velkým kalendářem, kde děti každý den nalepí datum na suchý zip, zároveň je tam místo pro nalepení názvu dne (do kolonek včera, dnes a zítra), aktuální měsíc (měsíce a dny v týdnu jsou napsané i po stranách, takže tím, jak na to děti často koukají, si je zapamatují). Dále tam lepí počasí, vybarvují teplotu na zalamínovaný teploměr atd.

Na procvičení prostorových pojmů – větší x menší, různé řazení podle velikosti – je velké množství pomůcek, které lze koupit i vyrobit. Např. řazení pastelek podle velikosti a spousty jiných předmětů. Rovněž mám mnoho pomůcek na procvičování předložek, cvičení podle

verbálního vedení – vlez si pod stůl, stoupni si na židli, dej penál mezi kytku a okenní rám atd. Také využívám kartičky s dějovými posloupnostmi.

Matematika

K ukotvení matematických pojmů bych použila Montessori perlový materiál, vkládačky s čísly a další názorný materiál, na kterém je množství nejen vidět, ale je si ho možné i osahat.



perlový materiál

vyjádření počtu

rozklad čísel

S chronickým kašlem by mohla pomoci relaxace, nácvik správného dýchání nebo také čistička vzduchu ve třídě.

Ve třídě bych volila ve velké míře projektové vyučování a integrovanou tematickou výuku, kde by se mohl Míra bez ostychu zapojit. Za přínosné považuji i to, že by mohl pozorovat práci spolužáků, kteří probírané učivo zvládají velmi dobře, aniž by na něj bylo tlačeno, že musí dosáhnout stejného výkonu, protože v tomto typu vyučování může každý přispět tím, na co stačí. Vzhledem k roztěkanosti a unavitelnosti bych mu členila vyučování na menší celky, nabízela smysluplné aktivity – kde by se střídal pohyb a klid, aby mu bylo umožněno vypustit přebytkovou energii. Také bych zařadila sebepoznávací aktivity pracující s osobností každého dítěte i kolektivu jako celku, aby se děti měly možnost dobře poznat a utvořit tak vzájemně se respektující kolektiv. Naopak bych vyloučila aktivity soutěžní, a to nejen s ohledem na Míru, ale na všechny děti. Rovněž přípravu pracovních listů bych diferencovala dle odlišných schopností jednotlivých dětí, aby každé dítě mělo pocit úspěchu a šanci zadané úkoly splnit na své úrovni. Zvolila bych takový způsob kontroly znalostí, který by mu nejvíc vyhovoval, a určitě bych se snažila co nejvíce podpořit jeho sebevědomí. Chtěla bych říct, že za velmi důležité považuji právě použití názorných pomůcek, nejlépe takových, které mají zároveň i „úchytku“ – podpora špetkového úchopu, ale hlavně spojení práce rukou, jemné motoriky a dalších funkcí. S těmito pomůckami mám velmi dobré zkušenosti i na běžné základní škole při provádění reedukace SPU. Všechno, co jsem zde uvedla k použití pro Míru, bych doporučila i všem ostatním dětem ve třídě bez ohledu na to, jestli mají nějaká specifická postižení či znevýhodnění, protože každé dítě potřebuje jiné tempo a styl výuky a zaslouží si individuální přístup.

Nevím, nakolik je nutné podrobně rozepisovat způsob diagnostiky v pedagogicko-psychologické poradně, ale alespoň stručně zmíním: předpokládám, že by byla vyšetřena inteligence, aby se zjistilo, zda Míra spadá do kategorie lehké mentální retardace. Dále by asi

došlo k diagnostice specifických poruch školních dovedností, která se provádí **souborem specifických zkoušek a testů T239** – tento materiál je zaměřený na zhodnocení čtenářských dovedností, písemného projevu a pravopisu, sluchovou diferenciaci, analýzu a syntézu, úroveň řečového projevu, jemnou motoriku, percepci rytmu, úroveň zrakového vnímání a pravolevou orientaci. Dle výsledků vyšetření navrhuje pedagogicko-psychologická poradna reedukační a kompenzační mechanismy, které by měly Mírovi pomoci. Může to být návrh nácviku čtení různými metodami (Sfumato, dublované čtení, používání okénka atd.), náměty pro rozvíjení sluchové a zrakové percepce i paměti, pomůcky, které by mohly usnadnit reedukaci, atd. Z výsledků vyšetření pedagogicko-psychologické poradny by byl sestaven za pomoci třídního učitele a speciálního pedagoga individuální vzdělávací plán, dle kterého bych pak s Mírou pracovala a snažila se na základě doporučení psychologa použít takové metody a styly učení, které by Mírovi nejlépe vyhovovaly. Hodnocení bych přizpůsobila pouze jemu samému a pokroku, který učinil, rozhodně bych ho nesrovnávala s ostatními dětmi, které měly značně odlišnou startovní pozici.

Ráda bych se podívala na diagnostiku z jiné stránky – a to na komunikační přístup během vyšetření. Diagnostický rozhovor by měl probíhat jak s rodiči, tak s učitelem i samotným dítětem. Nejsem si jistá, jestli Mírova rodina nějak projevuje zájem o vzdělávání, v každém případě by bylo vhodné s rodiči pohovořit, pokud se je podaří do pedagogicko-psychologické poradny dostat. Rozhovor s učitelem by měl probíhat v partnerské rovině, neboť učitel má spoustu cenných poznatků o práci s dítětem, může psychologovi říct, co vše s dítětem zkoušel a jaké to mělo výstupy (včetně individualizované podpory), jak dítě reaguje na úspěch a neúspěch, co ho motivuje k práci, jaké má postavení v kolektivu atd. Za důležité považuji i informace od samotného dítěte, které nám může sdělit, jak prožívá celou situaci ono, jak se ve třídě cítí, co má rádo, což můžeme následně využít k přípravě aktivit, když např. čtecí a jiné procvičovací aktivity zaměříme na téma jeho zájmu (např. při přípravě procvičovacích pracovních listů). Dítě nám také nejlépe popíše, které styly učení mu vyhovují.



DŮLEŽITÉ

Legislativa

Dle vyhlášky č. 73/2005 Sb. nesmí být dítě bez prokázané mentální retardace zařazeno do programu vzdělávání žáků s mentálním postižením – ani z důvodu sociálního znevýhodnění.

Dle novely vyhlášky č. 147/2011 Sb. by pravděpodobně bylo možné zařadit Míru do kategorie žáků se zdravotním postižením (na základě diagnostikovaných poruch učení, popř. LMR), kde jsou zařazeny děti s postižením mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým, s vadami řeči, autismem, souběžným postižením více vadami, vývojovými poruchami učení nebo chování. Mohl by tedy využívat podpůrných opatření, která jsou stanovena vyhláškou č. 73/2005 a její novelou č. 147/2011 Sb.: Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic

a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

Dále má tato práva – jako všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami:

- Právo na vzdělávání o obsahu, formách a metodách odpovídajících potřebám a možnostem těchto osob, včetně hodnocení, přijímání a ukončování vzdělávání.
- Právo na vytvoření podmínek pro vzdělávání.
- Právo na poradenskou pomoc školy.
- Právo na pomoc školského poradenského zařízení.
- Právo na bezplatné užívání speciálních učebnic, speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek poskytovaných školou.
- Právo na vzdělávání alternativními komunikačními prostředky (dorozumívání prostřednictvím znakové řeči, psaní Braillovým písmem a náhradních způsobů dorozumívání).
- Možnost prodloužení středního a vyššího vzdělávání ředitelem školy.

Pokud by bylo Mírovi stanoveno, že patří do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním (za žáka se sociálním znevýhodněním se pro účely poskytování vyrovnávacích opatření považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou – což bych řekla, že Míra pravděpodobně splňuje, a také žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka) – v tomto případě by pro něj byla určena vyrovnávací opatření. Vyrovnávacími opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Vyrovnávací opatření jsou zaměřena na prevenci a minimalizaci školního neúspěchu žáků se sociálním znevýhodněním. Těmito a jinými opatřeními (vhodným pedagogickým přístupem a působením) by vzhledem k jeho dalším diagnózám mělo dojít ke zlepšení sluchového a zrakového vnímání, rozvoji slovní zásoby a zlepšení v oblasti specifických poruch učení.

Jak je vidět na situaci Míry, je vždy potřeba zvažovat komplexní systém podpory a klást si následující otázky:

- Jaké jsou vzdělávací potřeby konkrétního dítěte a kdo nám je pomůže přesně zjistit?
- Na jakých silných stránkách můžeme stavět a které je potřeba více rozvíjet?
- Jaké budou cíle naší pedagogické intervence?
- Jaké pomůcky a úpravy výukových materiálů budou zapotřebí?
- Jaké formy hodnocení budou pro rozvoj dítěte nejvhodnější?
- Jaké další odborníky a organizace lze požádat o spolupráci?

Odpovědi na tyto otázky jsou komplexní a často znamenají zklamání pro ty, kteří hledají rychlá a přímočará řešení. Přesto však můžeme vysledovat koncepční systém řešení, který podporuje inkluzivní přístup ve třídách a poskytuje podporu všem dětem v průběhu vzdělávání. V následujících kapitolách se pokusíme ukázat příklady tzv. „dobré praxe“ v následujících oblastech:

- **Využití pomůcek, které už ve třídě máme nebo je dotvoříme způsobem vyhovujícím potřebám dítěte.**
- **Vzdělávací strategie, kde děti zapojují vlastní aktivitu, reflexi a sebereflexi.**
- **Podpora žádoucího chování.**



REFLEXE

- Přemýšlejte o konkrétním dítěti, se kterým pracujete. Využíváte nějaké podněty, které navrhuje Šárka Drozdová?
- Poznamenejte si dva až tři nápady, které při práci s tímto dítětem zkusíte realizovat.

Použité fotografie jsou z domácího archivu Šárky Drozdové (autorka souhlasila se zveřejněním v rámci této příručky), s výjimkou fotografie písmenkové komody, která byla převzata z www.material-montessori.cz.



LITERATURA

1. BARTOŇOVÁ, M. 2010. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
2. HÁJKOVÁ V.; STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
3. MATĚJČEK, Z.; KLÉGROVÁ, J. 2011. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál.
4. ZELINKOVÁ, O. 2003. *Poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál.
5. VÁGNEROVÁ, M.; KLÉGROVÁ, J. 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
6. ZELINKOVÁ, O. 2000. *Poruchy učení*. Praha: Portál.
7. DOLEŽALOVÁ, J. 2001. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Učitelský nápadník a vzdělávání

1. Informace o asociaci Pět P v ČR naleznete na <http://www.petp.cz/>.
2. Užitečné pomůcky pro individualizovanou výuku naleznete v programu Montessori (www.material-montessori.cz).

3. Další dostupné pomůcky, které vedou děti k sebekontrolě a které lze využívat k podpoře dětí znevýhodněných i nadaných, naleznete v nakladatelství Mutabene [http:// www.mutabene.cz/](http://www.mutabene.cz/).
4. Genetickou metodou čtení se zabývá od roku 1995 PhDr. Jarmila Wágnerová, CSc., která také vydala soubor učebnic včetně Čítanky pro prvňáčky, určený k výuce genetickou metodou. Postřehy škol, které tuto metodu využívají, naleznete např.:
<http://www.skola.hu.cz/src/genetika.html>
<http://www.zshrdejovice.cz/index.php/vyuuka-v-1-rocniku>

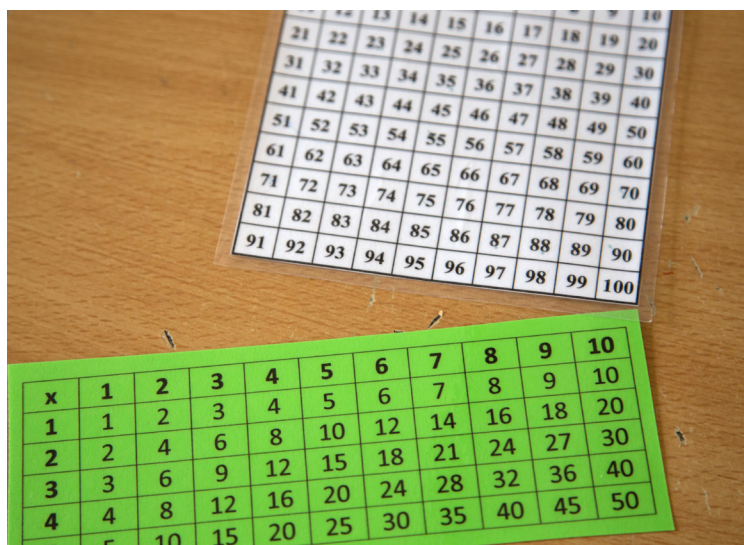
8.1 VYUŽITÍ POMŮCEK A MATERIÁLŮ K PODPOŘE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH DĚTÍ

Jednou z nejzákladnějších podmínek pro podporu sociálně znevýhodněných dětí je podnětné prostředí s množstvím multisenzorických a dostupných pomůcek. Jaké pomůcky se osvědčily asistentům pedagoga v praxi našich základních škol?



PŘÍKLAD

Pro žáky, kteří potřebují podporu, si pomůcky připravuji, začínáme od nejlehčího a úkoly stupňuji, případně se zaměřím na věci, které žákovi nejdou, a ty procvičíme. Vždy se snažím, aby žák na vše přišel sám. Velmi šikovný je systém pomůcek Logico od nakladatelství Mutabene. Velkou výhodou je, že jsou zapojeny ruce, žáci při práci s rámečkem pohybují barevnými knoflíky, což je velmi vhodné pro děti se specifickými poruchami učení, žáky znevýhodněné, žáky cizince... Velká přednost této pomůcky spočívá v tom, že je okamžitě vidět správné řešení (otočením karty na druhou stranu) a chybu lze najít a následně opravit. V hodinách matematiky zase děti pracují s pomůckami podle prof. Hejného, takže používáme různé kostičky, maketu autobusu a podobně.



Pro žáky, kteří potřebují podporu, si pomůcky připravuji, začínáme od nejlehčího a úkoly stupňuji, případně se zaměřím na věci, které žákovi nejdou, a ty procvičíme. Vždy se snažím, aby žák na vše přišel sám. Velmi šikovný je systém pomůcek Logico od nakladatelství Mutabene. Velkou výhodou je, že jsou zapojeny ruce, žáci při práci s rámečkem pohybují barevnými knoflíky, což je velmi vhodné pro děti se specifickými poruchami učení, žáky znevýhodněné, žáky cizince... Velká přednost této pomůcky spočívá v tom, že je okamžitě vidět správné řešení (otočením karty na druhou stranu) a chybu lze najít a následně opravit. V hodinách matematiky zase děti pracují s pomůckami podle prof. Hejného, takže používáme různé kostičky, maketu autobusu a podobně.

(asistentka na 1. stupni ZŠ)

Myslím, že je důležité, aby třída byla vybavena pomůckami stabilně. My to máme dáno vybavením center aktivit, kde je v každém centru spousta pomůcek. V centru matematiky máme například magnetické tabulky, pracovní listy k matematice a ke geometrii od Logico piccolo, společenské hry (Logik, Šachy), sešity a učebnice matematiky, encyklopedie, papíry, psací potřeby, čtverečkový a milimetrový papír, počítadla, kružítko, pravítka, krejčovský metr, provázek, špejle, přírodniny na počítání (fazole, kamínky, mušle...), drobné mince, různobarevné geometrické tvary, číslice, pexesa, domina, puzzle, skládačky, hlavolamy a rébusy, křížovky (osmisměrky, labyrinty), a to vše děti využívají. To mohou být i víčka nebo různé válečky a tyčinky. Ty teď hodně využíváme při násobilce, když třeba dělíme. Když začínáme novou látku, tak sedíme v kroužku a všichni si to zkusí, aby to názorně viděli. A potom, když už se třeba opakuje a někdo to nepotřebuje, tak nemusí, ale kdo to potřebuje a z hlavy neví a chce si to vyzkoušet, tak jde sám, vezme si válečky, zkusí si to na koberci a sám si pomůže. Nebo na sčítání a odčítání máme takové tabulky (stovkové). Jedna velká nám visí i na zdi. Takže děti se někdy otáčí a koukají a hledají si to tam. Jinak máme zalaminované malé, které si můžou vzít k ruce ti, kteří je zrovna potřebují. Všechny děti jsou zvyklé používat pomůcky, když to zrovna potřebují, a proto není ani žádná ostuda, když s nějakou pomůckou potřebuje pracovat někdo víc než ten druhý.

(asistentka 1. stupeň ZŠ)

Pomůcky, které používáme ve výuce pro podporu žáků, jsou jednou z klíčových inkluzivních strategií pro práci všech žáků na 1. stupni. Z výroků asistentek jsou patrné důležité zásady, které je dobré při jejich využívání s žáky promýšlet:

1. Třída je pomůckami vybavena stabilně a pomůcky mají své místo (inspiraci můžeme hledat v prostředí podle principů M. Montessori nebo *Začít spolu* (viz kap. 6).
2. Pomůcky jsou ve třídě dětem dobře dostupné a často používané.
3. Vybíráme takové pomůcky, které podporují samostatnost a sebekontrolu dítěte a jsou pokud možno multisenzorické.
4. Práce s jednotlivými pomůckami představíme nejprve všem dětem společně, seznámíme je s možnostmi, které pomůcky nabízejí, a vyvarujeme se tak toho, že žáci budou vnímat žáky, kteří potřebují větší míru podpory, jako „jiné“, „méně schopné“ atd.

Při výběru a nabídce adekvátních pomůcek zohledňujeme tzv. typy učení jednotlivých dětí, které jsou úzce vázány na způsoby, jimiž přijímáme a zpracováváme podněty ze svého okolí, a souvisí také se způsoby, které užíváme k záměrnému učení. Je zřejmé, že v životě používáme všechny typy učení (Průcha, J.; Walterová, E., 2003). Každý z nás však upřednostňuje některé z nich více (v závislosti na dominantním typu svojí inteligence) a jiné naopak využívá okrajově. Je důležité si uvědomit, že preferovaný typ učení se netýká pouze žáka, ale že také asistent i učitel používají při výuce hojněji (a často podvědomě) metody a formy práce typické pro svůj preferovaný typ učení, který však nemusí vyhovovat všem dětem ve třídě. Této skutečnosti si musíme být jako učitelé vědomi a zohledňovat ji při volbě vyučovacího přístupu a následném hodnocení.

Preferované typy učení můžeme u dětí vyzkoušet, můžeme se také dětí doptávat, jaké způsoby jim nejlépe vyhovují, reflektovat jejich vlastní zkušenost. Jejich poznání je velmi

užitečné pro individualizované zásahy do průběhu učení, pro volbu adekvátních pomůcek pro učení dětí. V následujícím textu uvádíme charakteristiky jednotlivých typů učení, které ilustrujeme pomůckami, jež daný typ učení podporují a rozvíjejí (Saifer, S.; Baumann, M.; Isenberg, P. J.; Jalongo, M. R., 1997).

VIZUÁLNÍ TYP

- Vyhovuje mu přijímat informace v obrazové podobě.
- Rád si podtrhává, kreslí schémata, prohlíží obrázky.
- Má problémy, pokud je odkázán pouze na poslech, proto sleduje neverbální projevy asistenta i učitele.
- Má problémy s dlouhým výkladem, neilustrovanými a nečleněnými texty, dlouhými slovními zadáními.
- Nestačí mu výpis z učiva např. promítnout na dataprojektoru, ale je nutné jej vizuálně stimulovat (např. symbol či obrázek k určitým částem učiva).
- Můžeme využít široké nabídky CD ROMů či online cvičení.



KOMUNIKATIVNÍ (AUDITIVNÍ, VERBÁLNÍ) TYP

- Raději naslouchá a hovoří, než čte a píše.
- Pochopit a zapamatovat si psaný text mu může činit problémy.
- Vyhovuje mu vyprávění, výklad, poslech audionahrávky, diskuze; dobře si pamatuje příběhy a vtipy.
- Pamatuje si lépe to, co slyší; učí se nahlas.



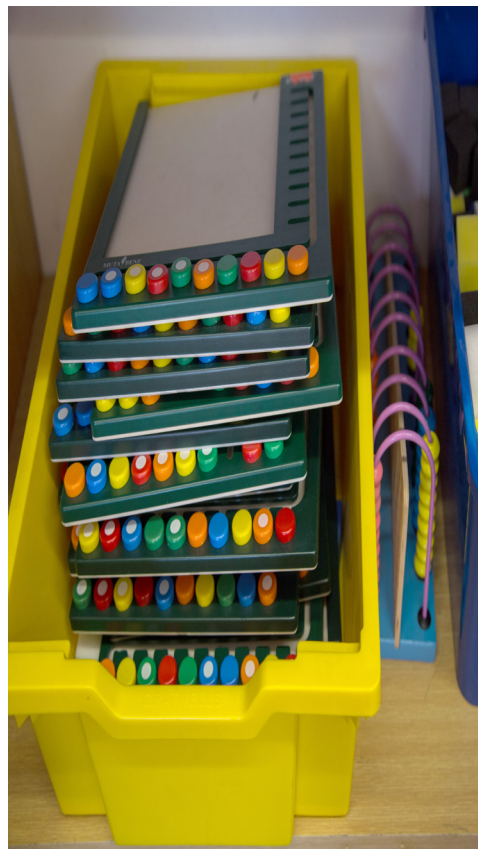
PŘÍKLAD

Využití Radiotéky Českého rozhlasu /příklad Pejsek a kočička – http://www.zive.cz/Client.Gallery/show.aspx?id_file=782674682&article=173689/

Auditivní typy preferují poslech před čtením. V dnešní době není problém využít techniku ve vyučování. Můžeme žákům pustit část knihy či pohádky a následně jim zadat pracovní list či úkoly. Asistent pedagoga se pak může věnovat potřebnějším žákům. Velmi vhodné je zapojení poslechu v hodinách jazyků. Jako tip do výuky doporučujeme „Radiotéku“ Českého rozhlasu, která je veřejně a zdarma dostupná na internetu.

HAPTICKÝ A KINESTETICKÝ TYP

- Vyhovuje mu „něco s informacemi dělat“ – dotýkat se předmětů, manipulovat s nimi, prakticky si ověřovat, potřebuje kontakt s realitou, dobře si pamatuje situace a události, které se skutečně odehrály a jichž se aktivně zúčastnil, učí se prostřednictvím osobní zkušenosti, ukázek, simulací.
- Je pro něj obtížné sedět a poslouchat, číst a psát delší dobu.
- Upřednostňuje manipulaci s předměty, pohyb, vymyšlení úkolů, her apod. pro druhé, hledání na internetu, výzkum, projektové učení, exkurze, pokusy.
- Učí se v pohybu, činností, vše si musí „osahat“, sleduje, jak se co dělá.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

PROČ JE PRÁCE S PRACOVNÍMI KARTAMI S KONTROLOU CHYB DŮLEŽITÁ?

Pracovní karty s kontrolou chyb umožní **kinesteticky orientovaným žákům manipulaci s kartami** při hledání správné odpovědi. Vizualně zaměření žáci budou zřejmě preferovat kontrolu pohledem. Všichni žáci pak ocení možnost okamžité samostatné kontroly své práce.

Pracovní karty jsou mimořádně vhodné pro dyslektiky, dyskalkuliky a děti se specifickými poruchami učení. Na trhu jsou k dostání např. pracovní karty od nakladatelství Mutabene (učební systém Logico).

KDY A V JAKÝCH PŘEDMĚTECH S PRACOVNÍMI KARTAMI S KONTROLOU CHYB PRACOVAT?

Tato pomůcka se skládá z rámečku, jehož součástí je deset barevných, pohyblivých knoflíků a různých souborů pracovních listů. V každém je 16 karet ze silného kartonu, každá obsahuje deset úkolů označených barevnými puntíky, přičemž barevnost těchto puntíků je shodná s barevností knoflíků v rámečku. Žák pracuje tak, že zasune kartu do rámečku a barevné knoflíky přisouvá ke správné odpovědi; po vyřešení všech deseti úkolů kartu otočí a porovná barvy a správné vyřešení úkolů. Vzhledem k tomu, že učební systém Logico zahrnuje různé sady souborů již od předškolního věku (odlišené nejen tematicky, ale i podle stupně obtížnosti), je pro učitele snadné vytvořit pro děti s jeho pomocí nabídku s ohledem na jejich individuální potřeby a možnosti, včetně potřeb specifických. Práce s kartami je motivující zejména pro mladší žáky, kterým umožňuje samostatně, bez vedení ze strany učitele pracovat s informací a najít řešení. Práce s kartami je vhodná pro skupinovou činnost zejména jako vstup do tématu, kdy žáci ještě neznají všechny pojmy na kartách. Ve fázi opakování mohou žáci pracovat s kartami samostatně. Karty jsou také vítanou a pohotově připravenou pomůckou pro „rychlíky“, představují ideální možnost nadstavbových úkolů. Práce s kartami jsou zaměřené k vytváření (chápání) pojmů a osvojování poznatků z oblasti matematiky (číselná řada, číslice, základní geometrické tvary, množství; nabízí cvičení zaměřené na smysluplnou praktickou aplikaci), českého jazyka (rozšiřování slovní zásoby, čtení s porozuměním, procvičování vyjmenovaných slov), angličtiny a prvouky.



LITERATURA

Použitá literatura:

1. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ J. 2003. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň*. Praha: Portál.
2. MAREŠ, J. 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
3. MAREŠ, J. 1987. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN.
4. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
5. SEIFER, S.; BAUMANN, M.; ISENBERG, P. J.; JALONGO, M. R. 1997. *Individualized Teaching In Early Childhood Education*. New York: Open Society Institute.
6. ZELINKOVÁ, O. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál.

Učitelský nápadník a vzdělávání

1. <http://www.mutabene.cz>
2. www.material-montessori.cz

8.2 VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE

Děti se sociálním znevýhodněním přicházejí do základních škol jazykově nevybavené, chybí jim základní pojmosloví, což spolu s dalšími faktory způsobuje jejich selhávání již na prvním stupni základní školy. Na většině základních škol stále přetrvává frontální výuka, která u dětí se sociálním znevýhodněním není efektivní. **Proto je zapotřebí hledat takové způsoby práce s dětmi, které by respektovaly potřeby, zájmy a odlišnosti každého dítěte. Zeptali jsme proto asistentů pedagoga, jaké postupy považují za efektivní vzhledem k potřebám sociálně znevýhodněných dětí:**



PŘÍKLAD

Líbí se mi, že učitelka, se kterou nejčastěji spolupracuji, je velmi flexibilní. Dokáže skvěle využít toho, že jsem jí ve třídě k dispozici a často vyučujeme na tzv. „půlečky“. Jedna půlka dělá matematiku, jedna češtinu nebo to, co je potřeba, nebo čte s dětmi a jedna zůstane ve třídě, druhá může jít tady do mezitřídy a je to vlastně úžasné, že máme menší počet žáků, víc se dostanou na řadu, víc si procvičí dané učivo, pak se vystřídají a děti to mají hrozně rády. Taky máme větší šanci registrovat, kdo potřebuje větší míru podpory. Ony si vlastně vyberou, kam chtějí jít, i když vědí, že se pak prohodí, tak to, že si mohou vybrat už jen pořadí činností, jim přináší radost. Já si pak připadám ve třídě využitá a „jako parták“. Včera tu byla s námi i jedna studentka na náslechu a paní učitelka ji hned zapojila. Studentka měla český jazyk v pracovním sešitě, brali vlastní jména, já jsem byla ve třídě, opakovali jsme násobilku 2, 3 a 4 formou hry kameny. A paní učitelka si tady zkoušela děti v mezitřídě ze čtení.

(asistentka na 1. stupni)

No, určitě to není suchopárná „frontálka“, kde děti musí dlouho naslouchat a jen plnit instrukce a vypisovat jeden pracovní list za druhým. Děti na 1. stupni potřebují názornost a akci. Potřebují si věci osahat, vědět, o čem se vlastně učí a k čemu jim to bude. Nejvíc se mi líbí práce v centrech aktivit, děti musí spolupracovat, řešit problémy, navzájem se vnímat, naslouchat si. Pokud je dobře vedená třída, tak je to velmi prospěšné právě i pro děti, které potřebují větší míru pozornosti a podpory. Děti se umí navzájem „podržet“ a „táhnout“.

(asistentka na 1. stupni)

Myslím, že já jako Rom umím vnést do hodiny štávu a proložit to prvky romské kultury. Velice často zpíváme s dětmi romské písničky. Když s dětmi zpívám já, je tam úplně jiný náboj. Funguje

to tak, že půlku hodiny zpívá s dětmi paní učitelka česky a půlku hodiny si vezmu já a zpívám s dětmi romské písničky. Děti mohou i tancovat. Takže děti navazují na to, co znají z domova a mohou v tom volně pokračovat.

(asistent na 1. stupni)

Určitě se mi za léta praxe některé metody osvědčily a některé ne. Samozřejmě záleží na konkrétním dítěti, co mu dělá problém. Ke každému jednotlivci se snažím přistupovat individuálně a ve spolupráci s učitelkou volím vhodné metody práce přímo dítěti na míru, to abych dosáhla co nejlepšího výsledku. Od paní učitelky jsem pochytila, že se vyplatí plánovat podle třífázového modelu učení Evokace – Uvědomění – Reflexe. Když jsem se seznámila s možností plánovat výuku podle tohoto modelu, zjistila jsem, že tento výukový model je mnohem efektivnější a právě pro sociálně znevýhodněné děti se učení stává pochopitelnější a radostnější. Děti si toho mnohem více zapamatují a životnost takto nabytých znalostí je mnohem delší.

(asistentka na 1. stupni ZŠ)

Pro podporu všech dětí ve výuce je dalším důležitým prostředkem promyšlená volba rozmanitých vzdělávacích strategií. Jak vyplývá z výroků oslovených asistentů, tyto strategie by měly být v souladu s vývojovou úrovní dětí, podněcovat jejich individuální rozvoj a vzájemnou spolupráci. Měly by vybízet k vlastní volbě učebního postupu a vycházet vstříc potřebám, zájmům a odlišnostem každého dítěte. Jednou z konkrétních cest je třífázový model učení (prezentován u nás programem RWCT – Čtením a psaním ke kritickému myšlení), staví na konstruktivistickém pojetí poznávání a zavádí je do výuky.

Pojďme se společně podívat na tento třífázový model na konkrétním příkladu výukové jednotky, která probíhala na začátku října pod vedením paní učitelky Zuzany Maňourové. Práce s dětmi navazovala na téma v Živé abecedě (Wildová R., Staudková H. *Pracovní sešit k Živé abecedě*. Praha: Alter. 1995) a dále jej rozvíjela. Na ukázkce můžeme vidět, že už na začátku 1. třídy lze pracovat s textem smysluplným, jehož jediným smyslem není nácvik techniky čtení, a na jehož vytvoření pracovaly samy děti.

Žáci se seznamovali s písmenem J, j, vyvozovali písmeno jako náslovnou hlásku ze slov. Klíčovým slovem dané hodiny se stalo slovo „JEŽEK“, které bylo zapsáno na tabuli. Na tabuli kromě slova JEŽEK byla zapsána také další slova, která se ovšem skládala z písmen Živou abecedou zavedených: jelito, jetel, jáma, Jája, Mája (s naznačenými oblouky pod jednotlivými slabikami). Žáci tato slova čtou. Zároveň upoutává jejich pozornost „neznámé slovo“, které většina z nich nedokáže ještě přečíst.

1. KROK:

Učitelka čte básničku na s. 25, žáci sledují text básničky (ukazují si prstem jednotlivé verše). Při druhém čtení se děti přidávají („čtou“ společně s učitelkou) a nakonec se básničku naučí (po třetím přečtení si ji pamatují). Žáci sami vyhledávají v básničce všechna písmena J, j, barevně označují (rozlišují) tvary velkého a malého písma a počítají, kolik písmenek v básničce našli. Nakonec si vybarví písmena J, j pod básničkou.

2. KROK:

Co všechno víme o ježcích? Viděli jste už živého ježka? Znáte pohádku (příběh), kde se ježek (ježci) objevuje? Myslíte si, že opravdu nosí na bodlinkách jablíčka? Učitelka povzbuzuje žáky k vyprávění, podporuje rozvíjení diskuze nad otázkou, zda ježci nosí jablíčka a proč se to o nich říká.

V tomto okamžiku probíhá první fáze učení EVOKACE. V této fázi připravujeme dětem příležitost k tomu, aby si vybavili a utřídili svoje dosavadní představy o tématu, jímž se budou v hodině zabývat (v našem případě diskutují děti o tom, co všechno o ježkovi vědí, a odpovídají učitelce na její zpochybnující otázky – např.: Myslíte si, že opravdu nosí na bodlinkách jablíčka?). Každé dítě by mělo mít možnost získat prostor a čas na vybavení si vlastních vstupních představ. Již v této fázi se děti mohou učit od sebe navzájem, protože mají rozdílné zážitky z vlastního života i jiné znalosti, případně zájmy. V této fázi prozkoumáváme výroky dětí dalšími otázkami, ale v žádném případě nevyhodnocujeme dobré a špatné odpovědi.

3. KROK:

Učitelka upozorní žáky na slovo, které je napsané na tabuli. Někteří z nich slovo již umí přečíst, přečtou je tedy ostatním. Společně slovo JEŽEK prohlížejí, hledají písmena, která již znají. Učitelka slovo hláskuje, přičemž současně ukazuje na jednotlivá písmena ve slově: J-E-Ž-E-K, poté hláskují všichni žáci společně (učitelka současně ukazuje na jednotlivá písmena). Učitelka vybízí žáky, aby chodili k tabuli a barevnými křídami vyznačovali jednotlivá písmena (např. aby našli písmeno „Ž“ a dali ho do zeleného rámečku). Žáci tak vyvozují „nová“ písmena: Ž a K.

4. KROK:

Následuje předčítání textu z dětské encyklopedie o životě ježka. Učitelka vyzve žáky, aby si na základě předchozího vyprávění promysleli každý jednu větu, kterou by chtěli o ježkovi říci ostatním. Z vyslovených vět nakonec vybírá společně s žáky jednu, kterou zapíše na tabuli. Vybízí žáky, aby jí pomohli větu na tabuli zapsat tím, že budou jednotlivá slova věty hláskovat (říkat po písmenkách). Na tabuli je zapsaná věta: JEŽEK MÁ BODLINY. Žáci si zapsanou větu prohlížejí, nejprve hledají a čtou jednotlivá slova věty a označují je barevnými rámečky, poté tato slova rozkládají na písmenka (najdi a ukaž písmeno B, D, N atd. ve slově BODLINY).

V této fázi UVĚDOMĚNÍ děti přibírají do své práce i informace, které přicházejí ze zdroje, který děti mohou považovat za zdroj informovanější, poučenější, než jsou v danou chvíli ony samy. V této fázi děti čerpají informace z textu, učitelova výkladu, v našem případě z předčítání paní učitelky z dětské encyklopedie. Děti si tak upřesňují informace, které už o ježkovi mají.

5. KROK:

Děti si opisují větu z tabule a doplňují ji obrázkem.

V této fázi se často ukazuje rozdílná úroveň dětí. Některé děti nejen opíší větu z tabule, ale také vytvoří a zapíše vlastní větu, např. JEŽEK SPÍ V LISTÍ. Dětem je ponechán dostatek prostoru také pro vlastní tvořivost, což se odráží i v následném hodnocení celé aktivity.

Smyslem je seznámit děti způsobem přirozené práce se slovem (slovy) s dalšími písmeny (kolik písmen si žák zapamatuje, je zcela v jeho kompetenci, cílem takto koncipované hodiny není naučit všechny žáky všem písmenům), dále povzbuzovat žáky v pokusech o tvoření vlastních textů. Proto hodnocení nesměřuje k opravám technických nedokonalostí textů (pokud o to žáci sami nepožádají a neptají se po správném zapsání). Každý žák má navíc šanci vlastní text (s oporou tabule) vytvořit! Pokud se děti rozhodnou pro další psaní či kreslení, je ponecháno na jejich svobodné volbě.

6. KROK:

Na konci hodiny každé dítě řekne, jakou novou informaci si o ježkovi zapamatovalo.

V poslední fázi REFLEXE si dítě může udělat nový pořádek v tom, o čem se učilo. V této fázi je opět prostor pro individualizaci, protože děti si obvykle pamatují různorodé zajímavosti (pro každého je nová informace trochu jiná, a tak mají děti opět možnost učit se od sebe navzájem). Dítě dává svými slovy znění novým myšlenkám a novým informacím, které předtím nemělo, nebo mu byly nejasné. V této fázi děti často zažívají uspokojení nad tím, čeho se dobraly, a zvědavost, co by se ještě dál mohly dozvědět.

Dalším vhodným přístupem, kde dáme „slovo“ a prostor dětem, je propojení předmětů. Velmi vhodné jsou především výchovy (např. výtvarná a dramatická výchova), protože zde se děti mají možnost vyjádřit volně, bez nároku na „správnost“ a „ověřenou znalost“. Propojením výtvarné výchovy s osobnostní výchovou můžeme také získat zpětnou vazbu na naše působení v roli asistenta. V takových typech aktivit nás často překvapí děti, které jindy považujeme za znevýhodněné. Takový „experiment“ vyzkoušela paní asistentka ze ZŠ Kunratice ve spolupráci s paní učitelkou Olgou Královou.

PŘÍPRAVA HODINY – CHARAKTERISTIKA ASISTENTA PEDAGOGA

Třída: 2. C

Autorka: Tereza Olšinová (asistentka pedagoga)

Počet dětí: 26

Příprava realizována v rámci 2 vyučovacích hodin výtvarné výchovy.

Cíl: Dítě charakterizuje, jak a čím je pro něj důležitá přítomnost asistentky pedagoga. Dítě formuluje vzkaz, který by chtělo předat asistentce pedagoga.

Pomůcky: 2 papíry A1, fixy 2x, pastelky 2x, natištěné dotazníky, žluté lístky na vzkazy, 1 arch papíru jako semafor, čtvrtky A4 pro každého a vodovky.

Příklady výroků dětí:

- těžký úkol;
- vyvíjení příběhu;
- s vyučováním;
- se vším, když si paní učitelka neví rady;
- vystoupit v metru;
- v češtině, matematice, prvouce, angličtině;
- zkontrolovat úkol;
- v matematice, angličtině;
- v matematice, češtině;
- s chybou v sešitu na matematiku.

4. Dotazník pro žáka (10 minut)

Každý žák dostane čas vyplnit dotazník, který je anonymní a týká se výpomoci AP v jeho třídě.

- A. Proč myslíš, že je u vás ve třídě asistent pedagoga?
- B. Pomáhá ti? Jak?
- C. Jaká by měla asistentka pedagoga být?



2. BLOK

1. Vzkaz pro asistenta pedagoga (5 minut)

Každý žák dostal malý žlutý lepicí papírek. Úkolem dětí bylo napsat konkrétní vzkaz, radu pro asistenta pedagoga. Měly na to dostatek času.

2. Semafor (5 minut)

Asistent pedagoga umístil do třídy veliký arch papíru, kam vylepil tři papírky – dle barev semaforu – červená, oranžová a zelená.

Úkolem dětí bylo nalepit svůj vzkaz (bez ohledu na obsah vzkazu, rady) k papírku určité barvy, kdy:

- Červená znamenala – nikdy mi AP nepomáhá
- Oranžová znamenala – AP mi pomáhá, když vidí, že potřebuji poradit
- Zelená znamenala – AP mi pomáhá vždy

3. Abstrakce – vyjádření pocitu (30 minut)

Děti měly v této části hodiny vyjádřit pomocí abstrakce (malby pouze barvami) pocit, jak se cítí ve třídě, když tam AP je přítomen anebo když jim AP pomáhá. Děti kreslily vodovými barvami na čtvrtku formátu A4.

4. Galerie obrazů (5 minut)

Děti si sedly do velkého kruhu a představily své výtvary. Chtěla jsem po nich, aby pojmenovaly svůj pocit, který vystihuje jejich výkres.

Padala slova, jako: klid, bezpečí, sranda, pohoda, odpočinek, vím si rady ... Na obrázku je zachycen obraz s názvem „Vím si rady“.



Všimněte si, že v této výukové jednotce využila asistentka jak práci společnou (skupinovou), tak práci ve dvojicích či práci individuální. Tento způsob práce podporuje nejen kreativitu dětí, ale také komunikaci a sdílení.

Další vzdělávací strategie, která je velmi užitečná, pokud chceme zajistit zapojení a úspěch všech dětí ve výuce, vychází z průlomového Gardnerova členění inteligence (Gardner, 1999). Její autor, americký vědecký pracovník H. Gardner, říká, že každý člověk má minimálně osm typů inteligencí (schopností). Samotná inteligence je souborem mnoha schopností, které uplatňujeme v každodenním životě. Podle jeho výzkumů má však každý z nás jednu až dvě dominantní inteligence, které nám pomáhají v učení i ve zvládnutí problémů.

Typ inteligence	Charakteristika	Potřeby a záliby
VERBÁLNÍ	Schopnost ovládnout a obsáhnout všechny stránky jazyka.	Čtení, psaní, vyprávění příběhů, slovní hry, rozhovory.
MATEMATICKO-LOGICKÁ	Schopnost uvažovat logicky, systematicky, vědecky.	Manipulace s předměty, bádání, pokusy, řešení logických skládaček, hlavolamů, technické zájmy.
PROSTOROVÁ	Schopnost přesně postřehnout, pochopit, uložit do paměti a vybavit si tvary, uspořádání předmětů v prostoru; orientace v prostoru.	Modelářství, návrhářství, vizuální znázorňování, skládačky, ilustrované knihy, návštěvy muzeí výtvarného umění.
HUDEBNÍ	Schopnost porozumět rytmickým a intonačním modelům hudby, kvalitám tónů a zvuků, schopnost pamatovat si informace ve zvukové podobě.	Zpívání, pískání, broukání, vytukávání rytmu, prozpěvování během dne, poslech hudby, hra na hudební nástroj.
TĚLESNĚ-KINESTETICKÁ	Schopnost velice obratně používat svého těla jak pro sebevyjádření, tak pro činnosti zaměřené k určitému cíli (sport, herectví); schopnost dovedně zacházet s předměty.	Tanec, běhání, skákání, hraní rolí, dramatické umění, aktivní fyzické zapojení do činností, dotykové zkušenosti, sportovní hry.
INTERPERSONÁLNÍ	Schopnost všimnout si chování a pocitů jiných lidí, rozpoznat a chápat rozdíly v jejich temperamentu, schopnostech, pohnutkách a náladách.	Vedení, organizování, shromažďování, návštěva společenských akcí, kolektivní hry, týmová práce, přátelské rozhovory.
INTRAPERSONÁLNÍ	Schopnost rozvíjet a ovládat vlastní pocity a prožitky, porozumění svému vlastnímu JÁ.	Meditování, snění, klid na samotné uvažování a plánování, nezávislost, vyhraněnost názorů.
PŘÍRODNÍ	Schopnost vnímat změny v přírodě, zvýšená citlivost k percepci přírodních jevů a schopnost učit se z nich.	Pobyt v přírodě, chov zvířat a pěstování rostlin, sledování literatury a filmů s přírodovědnou tematikou.

A jak lze využít tuto teorii v naší praxi?

Jednou z možností, jak tuto myšlenku prakticky zrealizovat, je **umožnit žákům volbu z rozmanitých činností**. Rozmanitost můžeme spatřovat např. v tom, že činnosti, které žákům nabízíme, odrážejí různé typy inteligencí (schopností), a umožňují jim tak pracovat dle jejich

dominantního učebního stylu. Zažití úspěchu při činnosti, která odpovídá schopnostem žáka, je velmi důležité. Gardner upozorňuje pedagogy, že ve škole bývá často upřednostňována zejména inteligence verbální a matematicko-logická, což znevýhodňuje právě ty děti, které nebývají úspěšné v takzvaných akademických dovednostech. Inspirativní je také tato teorie s ohledem na děti znevýhodněné, děti s jazykovým handicapem, děti-cizince. Určitě tedy neuděláme chybu, pokud při plánování jakéhokoliv tématu budeme dbát na to, aby úkoly a činnosti, které pro děti připravujeme, rozvíjely **různé typy inteligencí**. Vznikne tak nabídka, v níž si dítě alespoň v některých aktivitách prožije úspěch. Takto připravené činnosti dále umožňují pracovat svým vlastním tempem a uplatnit vlastní styl při řešení problému, ale také spolupracovat ve skupině a osvojovat si sociální dovednosti.

Příkladem plánování aktivit podle teorie mnohočetné inteligence v rámci integrovaného tematického celku je následující ukázka, která byla zrealizovaná studentkami PedF UK (Tereza Vojtasová a Tereza Srbová, pod vedením paní učitelky Dagmar Smatanové ze ZŠ Angel, která realizuje program *Začít spolu*. Studentky se inspirovaly částečně náměty, které nabízí učebnice *Etika v průřezových tématech* od nakladatelství Mutabene).

TÉMA: „JDU DO SVĚTA ANEB SBOHEM, PÁTÁ TŘÍDO!“

Cíle:

Tento projekt byl vytvořen na základě aktuální situace v období, kdy žáci ukončovali své vzdělávání **v pátém ročníku**. Hlavním smyslem bylo, aby si žáci uvědomili, že končí určitou etapu svého života, že příští školní rok změní své dosavadní prostředí a vydají se na další cestu životem. Dalším důležitým aspektem bylo, aby si žáci utřídili své postoje a hodnoty a své morální a etické smýšlení.

Jednotlivé činnosti rozvíjely tyto klíčové kompetence:

Centra	Činnost	Kompetence
Matematika	Zaznamenání životních úspěchů.	Komunikační
Ateliér	Uvědomění si významu štěstí.	Sociální
Vědy a objevy	Stavba hradu.	Sociální, komunikační.
Čtení	Tvorba žebříčku hodnot.	Občanská
Psaní	Řešení situace s nabídkou pomoci.	Občanská, řešení problému.

Výběr klíčového učiva

Klíčové učivo pro projekt bylo vybráno z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, konkrétně ze vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

Očekávané výstupy:

Lidé kolem nás

- Projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků, jejich přednostem i nedostatkům.
- Dodržuje pravidla pro soužití ve škole, v rodině.
- Dohodne se na společném postupu a řešení se spolužáky.
- Rozpozná ve svém okolí jednání a chování, která se už tolerovat nemohou a která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy.

Lidé a čas

- Rozeznává současné a minulé.

Člověk a jeho zdraví

- V případě potřeby požádá o pomoc.
- Rozlišuje jednotlivé etapy lidského života a orientuje se ve vývoji dítěte po narození.
- Uplatňuje účelné způsoby chování v modelových situacích simulujících mimořádné situace.

Časové rozvržení tematického celku

Tematický celek byl naplánován jako jednodenní. Tomu byly také přizpůsobeny úkoly v jednotlivých centrech aktivit. Bylo počítáno s 15 minutami na ranní kruh, 30 minutami na každé centrum a půlhodinou, popřípadě hodinou na závěrečný kruh.

POPIS REALIZACE TEMATICKÉHO CELKU „JDU DO SVĚTA ANEB SBOHEM, PÁTÁ TŘÍDO!“

RANNÍ KRUH

Ranní dopis

„Milé děti, pro dnešní den jsem si pro Vás připravila téma s názvem *Jdu do světa aneb Sbohem, pátá třída!* Celé dopoledne budete pracovat v centrech a já doufám, že se Vám bude dařit a že Vás práce bude bavit.

Vaše paní učitelka Tereza

Sdělení organizace činnosti žákům

V průběhu dopoledne všechny skupinky projdou všemi centry. Na každé centrum máte 30 minut. Vezměte si papír a pero nebo propisku. Poté si každý z vás vybere jednu kuličku a podle její barvy zjistí, ve kterém centru začne pracovat. Tak a dejte se do práce.

PRÁCE V CENTRECH

Přehled aplikačních úkolů podle teorie multičetné inteligence.

Typ inteligence	Aplikační úkol
Prostorová	Stavba hradu
Interpersonální	Stavba hradu
Matematicko-logická	Časová přímka dosažených úspěchů
Intrapersonální	Malování květiny štěstí
Verbální	Nabídnutí nebo vyhledání pomoci
Tělesně-kinestetická	Dramatizace napsané scénky

Aplikační úkoly do center aktivit

CENTRUM MATEMATIKA – CO JSEM DOKÁZAL(A)

1. Pracuj samostatně a zaznamenej na časové přímce své životní úspěchy (co se ti podařilo, co jsi dokázal, co ses naučil, co se stalo důležitého a kdy to bylo).
2. Pro práci použij vytvořenou časovou přímku a pokus se vyplnit všechna období tvého života, nejméně však zapiš 5 údajů.
3. Porovnej si svou přímku s ostatními ve skupině.
4. Vyber nejméně dvě zajímavé informace, které ses dozvěděl o svých spolužácích a zapiš si je do připraveného pracovního lístku.
5. Svou práci budeš v závěru projektu prezentovat ústně v kruhu.
6. DOPLŇKOVÝ ÚKOL: Pokud jsi hotov(a), neruš své spolužáky při práci a zkus si poskládat TANGRAM – sestav co nejvíc čtyřúhelníků (čtverec, obdélník, kosodélník, lichoběžník...), popř. i trojúhelníků z rozstříhaných částí. Podmínkou je, že musíš vždy použít všechny části. Řešení si zakresli na papír.

CENTRUM ATELIÉR – ZAHRADA ŠTĚSTÍ

1. Povídání o štěstí (v tomto centru je přítomna studentka jako asistentka).
2. Je mnoho situací, ve kterých můžeš zažít štěstí. Pojdme si společně vytvořit zahradu štěstí. Každý zasadí květinu štěstí.
3. Pracuj samostatně a pokus se na základě našeho povídání o štěstí vytvořit svou vlastní květinu štěstí.
4. Vše si znovu promysli – mohou ti pomoci tyto otázky: Kdy jsi měl(a) štěstí? Kdy se cítíš šťastný(á)?, Co ti dělá radost?, Co děláš pro to, abys byl(a) šťastný(á)? Co děláš pro to, aby byli šťastní lidé okolo tebe?
5. Namaluj si velký květ (nejméně 6 okvětních lístků, nejvíce 9) a to tak, abys do nich mohl(a) psát nebo kreslit, pak můžeš přimalovat i stonek a listy.
6. Každý okvětní lístek vyplň podle otázek v bodě 4 (můžeš psát nebo nakreslit jednoduchý obrázek) a zasad' svou květinu do ZAHRADY ŠTĚSTÍ na nástěnce.
7. PRO RYCHLÍKY: doplňkový úkol – přečti si zajímavý příběh na téma „ŠTĚSTÍ“.

CENTRUM VĚDY A OBJEVY – ARCHITEKTI A STAVITELÉ

1. Pojdme si postavit hrad z kostek, ale nebude to tak jednoduché.
2. Budete pracovat ve skupině.
3. Nejdříve si zvolte své role:
 - **Stavitel** – nevidí, ale může mluvit a stavět hrad.
 - **Architekt** – vidí, pamatuje si plán hradu, ale nemůže mluvit.
 - Nyní máte **5 minut** na to, abyste se domluvili, jak spolu budete komunikovat (stanovit signály), protože někdo z vás pak nebude moci mluvit.
4. Hra: Jednou Bůh postavil krásný hrad. Když ten hrad uviděli architekti, byli nadšení. Ale Bůh byl velmi škodolibý, a tak hrad po **3 minutách** zase zbořil. Architekti si však plán hradu za tu dobu zapamatovali a s pomocí schopných stavitelů se hrad pokusí postavit znovu. Podaří se jim to společně, když na to mají pouze **10 minut**?
5. Vyplňte společně přiložený pracovní list, který použijete při prezentaci v kruhu.

CENTRUM ČTENÍ – ŽEBŘÍČEK HODNOT

1. Společně si přečtete příběh.
2. Po přečtení příběhu už pracujte samostatně nebo ve dvojicích.
3. Vezměte si připravené kartičky s hodnotami a uspořádejte je tak, abyste sestavili svůj **žebříček hodnot (= co je v životě nejdůležitější, méně důležité nebo nejméně důležité)** – ta nejcennější hodnota je umístěna na žebříčku nejvýš (je možné vymyslet i hodnotu vlastní, která podle vás v seznamu chybí, kterou jsme opomněli).
4. Hesla z kartiček přepište do svého ŽEBŘÍČKU HODNOT.
5. Připravte se na prezentaci v kruhu – pokuste se odpovědět na otázku „Proč jste hodnoty umístili tak, jak jste je umístili?“
6. SPECIÁLNÍ ÚKOL NAVÍC: Vyber si jednu z hodnot a napiš k ní krátký příběh nebo popiš, co pro tebe to slovo znamená.

CENTRUM PSANÍ – JÁ DRAMATIK

1. Domluvte se, jestli budete pracovat ve dvojicích, trojicích nebo jestli bude pracovat celá vaše skupina dohromady.
2. Vyberte si téma, které vás zajímá:
 - a. Nový žák ve třídě.
 - b. Skupinka starších ubližuje mladšímu.
 - c. Máma/táta si mě málo všímá.
 - d. Nevidomí na přechodu.
 - e. Starý člověk nastoupí do tramvaje.
 - f. Vlastní téma.
3. Pokuste se napsat krátké drama na vybrané téma. Jak na to? Vzpomeňte si, jak vypadá hra, kterou každý rok nacvičujete před Vánoce... Je zde vypravěč a postavy mluví přímou řečí.
4. Vymyslete si zápletku (co by se ve skutečnosti asi stalo) a pokuste se ji vyřešit. Napište dvě verze: jednu se šťastným koncem, druhou s méně šťastným koncem.
5. V závěrečném kruhu nám svou hru buď přečtete, nebo zahrajete.

Pomůcky do center aktivit

Kostky na stavbu hradu, tři šátky pro stavitele, pracovní listy pro centrum vědy a objevy a matematika, příběh do centra čtení, časovou osu do centra matematika, žebříčky hodnot do centra čtení.

ZÁVĚREČNÝ KRUH

Prezentace prací a ukázek z jednotlivých center.

Prezentace vytvořeného žebříčku hodnot a úspěchů na časové přímce, hodnocení práce ve skupinách a jednotlivých úkolů v centrech, především práce v centru vědy a objevy – otázka úspěchu postavení hradu, zvolení strategie komunikace, reflexe pomocí vyplněných pracovních listů.

Hodnocení práce žáků bylo vedeno formativně. Obecně jsou žáci této třídy vedeni k tomu, aby jejich zpětná vazba k ostatním byla laděna pozitivně a aby žáci používali popisný jazyk.

Všimněte si, že studentky se pokoušely o individualizovanou a diferencovanou práci ve výuce, která spočívala v tom, že:

- Žáci měli možnost se zabývat celým tématem v delším časovém úseku.
- Celé téma je zpracováno z různých úhlů pohledu.
- Jednotlivé činnosti a úkoly jsou zpracovány tak, aby poskytovaly činnosti různého charakteru, a respektovaly tak principy rozložení jednotlivých typů inteligencí žáků.
- Práce je organizovaná tak, aby se střídala samostatná, skupinová a společná práce, přičemž je využíváno také různých aktivizujících výukových metod (diskuze, společné objevování, sdílení životních zkušeností a hodnot).
- Studentky fungují v roli asistentů, jsou připraveny pomáhat, ale především formou otevřených otázek a za přispění tzv. odstupňované pomoci dovést žáky k danému cíli.

Úkoly plnili všichni žáci, a měli tak možnost vyzkoušet i činnosti, které nemusely plně odpovídat jejich inteligenčnímu rozložení. Ve většině úkolů a aktivit bylo rozvíjení inteligence verbální propojeno také s inteligencí interpersonální, kdy žáci v úkolech pracovali ve skupině nebo ve dvojicích, čímž se posilovala jejich schopnost vzájemné spolupráce ve smyslu dosažení společného cíle a bylo podporováno také jejich vzájemné učení i sociální a komunikační dovednosti. Žáci se tak například učili vyslechnout názor spolužáka (člena skupiny), hledat společné strategie k řešení problému, rozvíjeli schopnost zvnitřnit pravidla efektivní diskuze, učili se představit a zhodnotit společnou práci. Rozvíjení oblasti interpersonální nelze často oddělit od aktivit, které posilují také inteligenci intrapersonální, zahrnující rovněž dovednosti uvědomit si a následně vyjádřit. Žákům pro uvědomění si úrovně svých dovedností v obou typech inteligence pomáhá také hodnotící kruh, v jehož rámci dostávají také prostor k vlastnímu vyjádření, a výše uvedená kritéria pro hodnocení skupinové práce, kdy se žáci vyjadřují k úrovni jejich zapojení do práce skupiny.



REFLEXE

- Jaké vzdělávací strategie považujete z pohledu asistenta za efektivní vy?
- Co z uvedených strategií realizujete ve své třídě a co vám to přináší?



LITERATURA

1. GARDNER H. 1999. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál.
2. KOŠTÁLOVÁ, H. 2003. *Efektivní vyučování respektuje přirozené procesy učení*. In: *Učím s radostí*. Praha: Agentura STROM.
3. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. 2003. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň*. Praha: Portál.
4. MAŇOUROVÁ, Z. 2009. *Moderní pohled na výuku prvopočátečního čtení a psaní z hlediska nazírání na chybu a práci s chybou*. In: *Didaktické studie, ročník 1 (V), č. 2, 2009*. Praha: Univerzita Karlova.
5. MAŇOUROVÁ, Z. 2010. *Možnosti inovace v analyticko-syntetické metodě, analyticko-syntetická metoda v moderním pojetí*. In: *Informace České společnosti „Dyslexie“ pro školní rok 2010/2011*. Česká společnost „Dyslexie“, Praha.
6. TOMKOVÁ, A. 2007. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: Univerzita Karlova.

Učitelský nápadník a vzdělávání

1. MEREDITH, K.; STEELE, J. L.; TEMPLE, K. *Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení 1–8*. Pracovní materiály vydávané pro kursy programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.
2. www.kritickemysleni.cz
3. www.cteme.eu (diagnostická portfolia pro hodnocení úrovně dalšího pokroku žáků 1.–5. ročníku ve čtenářské gramotnosti; zajímavé články, texty, videa, výstupy)
4. Učebnice *Etika v průřezových tématech*, nakladatelství Mutabene, 2011.

8.3 PODPORA ŽÁDOUCÍHO CHOVÁNÍ



PŘÍKLAD

Co všechno z uvedených věcí rozumíte pod pojmem neukázněné chování ve škole? Podtrhněte. (seznam upraven dle ročníkové práce Jany Kopecké)

- *Porušování školního řádu.*
- *Nespolupracující chování.*
- *Drzost.*
- *Zapomínání domácích úkolů.*
- *Podvádění.*
- *Provokování.*
- *Vykřikování.*
- *Pošťuchování.*
- *Šaškování.*
- *Časté chození na toaletu během hodiny.*
- *Nevyžádané rozhovory mezi žáky.*
- *Pití z lahve.*
- *Odmlouvání.*
- *Nevhodné oblečení žáků.*
- *Nepozornost.*
- *Neposlušnost.*
- *Jiné.*

PROČ VÁM UVEDENÉ PROJEVY VADÍ?

Jako největší problém učitelé a studenti učitelství často zmiňují problémy s kázní ve třídě. Učitelé, vychovatelé a AP by měli využívat systém pravidel chování a trestů, které stanovuje školní řád a které by, má-li mít školní řád svou vážnost, měli využívat také AP (viz kapitola 6). V této kapitole se budeme zabývat celkovým přístupem k řešení rušivého chování dětí a dalšími postupy, které jsou podle nás pro řešení problematiky rušivého chování v českých školách zásadní.

NENÍ MOŽNÉ DÁT JEDNODUCHÉ NÁVODY

Na seminářích se setkáváme s učiteli a AP, kteří s ostatními sdílejí zaručené rady na řešení nekázně, ale když jejich doporučení vyzkouší ve své třídě jiný asistent či učitel, mnohdy jim nefungují. Zdá se, že každý AP a každý učitel musí najít svou cestu, jak rušivé chování řešit s ohledem na svoji osobnost, hodnotový systém, který zastává, a žáky, kteří jsou ve třídě.

Pravděpodobně neexistují žádná jednoduchá řešení a všeobecná doporučení, která by zaručovala úspěch při řešení problémového chování žáků (Stará, 2008).

V následujícím textu jsme se pokusili shromáždit určité obecné i konkrétní postupy, které jsou doporučovány odborníky i lidmi z praxe, a přitom je můžeme považovat za etické a humánní.

NENÍ MOŽNÉ DEFINOVAT RUŠIVÉ CHOVÁNÍ

Při snaze přistoupit k rušivému chování a řešit jej je velmi důležité uvědomit si, že to, co vadí mně, nemusí vadit jiným. Je dobré odpovědět si upřímně – Proč mi to vadí? Není to známka vlastní nejistoty? Jsou moje jednání v pozici AP a jednání učitele v souladu? Byl bych schopen jako dítě dodržovat to, co od žáků chci? (Fontana 2003, s. 338)

NĚKTERÝM PROBLÉMŮM LZE PŘEDCHÁZET

Některé projevy rušivého chování jsou způsobeny faktory (poruchy nervové soustavy, duševní nemoci, traumatické zážitky, poškozující rodinná výchova aj.), které může AP ovlivnit jen zčásti, a vyžadují zvláštní přístup. Některé projevy jsou však ovlivněny faktory, kterým můžeme předcházet (Stará, 2008; Fontana, 2003; Cangelosi, 1994; Pasch a kol., 1998)

NUDA

Nebyl úkol příliš dlouhý? Nebyl moc snadný či přehnaně náročný? Byla metoda, kterou jsem použila, dostatečně pestrá? Mohl být žák v převážné části hodiny aktivní? Vycházela činnost ze zájmu žáka? Věděl žák, proč má danou činnost vykonávat?

DLOUHOTRVAJÍCÍ DUŠEVNÍ NÁMAHA

Není žák po předcházející hodině příliš unavený? Nevyžaduji po něm, aby intelektuálně pracoval po příliš dlouhou dobu? Nemohl bych mu zadat více praktický a dovednostně orientovaný úkol?

NÍZKÁ SEBEDŮVĚRA ŽÁKŮ (OBAVA ZE SELHÁNÍ)

Pomohl jsem nemotivovanému žákovi zaměřit se na úkol, ne na riziko neúspěchu? Poskytuji mu dost podpory, aby se cítil jistější? Posiluji u něj víru v úspěch? Nepodporuji u něj obavu z chyby?

NEREAGOVÁNÍ NA NEVHODNÉ CHOVÁNÍ

Mám promyšlené, kdy reaguji a kdy nereaguji na nevhodné chování? Máme ve třídě stanovená jasná pravidla chování a poukazují na ně? Vědí (cítí) žáci důvod, proč chování určitého žáka ignoruji?

ŠPATNÝ PŘÍKLAD

Chci po žácích to, co sám/sama dodržuji? Chodím do hodin včas a nebavím se při vyučování s učitelem o věcech nesouvisejících s výukou? Nepoužívám v hodině mobilní telefon pro soukromé účely? Nevyjadřuji se neuctivě o jiných lidech? Zajímám se o úspěchy a problémy každého žáka? Nemohou žáci mé ironické poznámky hodnotit jako urážky?

NEJISTOTA ŽÁKŮ

Vědí žáci, co ode mě mohou očekávat? Nechovám se záludně? Nepoužívám ironii? Nebojí se mě? Máme ve třídě určité rituály, u kterých je všem naprosto jasné, jak budou probíhat (pozdrav, kontrola domácích úkolů, rozdávání sešitů, odchod ze třídy)?

ZÁKLADEM JSOU PRAVIDLA A JEJICH DŮSLEDNÉ UPLATŇOVÁNÍ

O této důležité zásadě je již pojednáno v kapitole 6.

Pokud máme ve třídě dítě s poruchou chování, je nutné naprosto otevřeně s žáky prodiskutovat, že přístupy k tomuto dítěti ohledně dodržování třídních pravidel budou odlišné a proč. Je nutné, aby žáci těmto odlišným přístupům zcela rozuměli, chápali, proč jsou nutné a proč je můžeme považovat za spravedlivé pro všechny. Doporučujeme umožnit jim anonymně vyjádřit své případné pochybnosti či nesouhlas (např. zřízením schránky důvěry), abychom věděli, jak žáci tuto skutečnost vnímají, a abychom mohli se získanými informacemi dále pracovat.

PODPORUJEME VZNIK A ROZVOJ TŘÍDNÍHO SPOLEČENSTVÍ

O této skutečnosti je také pojednáno blíže v kapitole 6. Je důležité si uvědomit její souvislost s žádoucím chováním ve třídě. Žáci mají výraznou potřebu někam náležet. Chtějí navázat a udržovat důvěryplné vztahy se svými vrstevníky i dalšími lidmi, kteří je obklopují. Jejich životní spokojenost je závislá na tom, jak jsou v těchto vztazích úspěšní. Pokud jsou v tomto ohledu úspěšní, nemusejí nežádoucím způsobem usilovat o pozornost dospělých či spolužáků. Jde i o učení – žáci si osvojují hodnotový systém společenství, učí se navazovat a udržovat vztahy pro další život. Zvláště žáci s nějakým problémem často potřebují pomoc AP či učitele, který může nastolit situace, jež jim pozitivní přátelské vztahy mohou pomoci navázat či rozvinout.

Společenství (komunita) ve třídě se utvoří, když budou mít žáci dostatek příležitostí komunikovat, poznávat se, spolupracovat, zažívat společné oslavy, úspěchy, řešit společné problémy.



PŘÍKLAD

Z výpovědi AP ze ZŠ v Praze:

S Alenkou se žádná holčička ve třídě nebavila. Alenka chodí v nemoderním oblečení a ve vztazích s ostatními dětmi je velmi nejistá. Napadlo nás s paní učitelkou ji několikrát dát do dvojice s Eliškou, která je hodně citlivá a víc než oblečení a hračky ji zajímá, zda je někdo schopen spolupracovat na jejích nápadech. Ted' po delší době musím říct, že se tento postup velmi osvědčil. Alenka úplně rozkvetla a ve vztazích se spolužáky je jistější. Mají s Eliškou plánek „psího světa“, který se neustále vyvíjí. Nápady přispívá nejen Eliška, ale i Alenka. Ostatní dívky ze třídy usilují o to, dostat se také do klubu „psího světa“. Musíme s paní učitelkou hlídat, aby se později Alenka zase nedostala na okraj.

TŘÍDNÍ RITUÁLY ZAMĚŘENÉ NA POCIT DŮLEŽITOSTI VŠECH JEJICH ČLENŮ

Pro každého je důležité cítit se hodnotně. Žáci s poruchami chování mají často pocit, že pro ostatní mají hodnotu nízkou. Stává se, že svým problémovým chováním provokují u učitelů, AP i svých vrstevníků reakce, které tento jejich pocit nedostatečnosti a nízké hodnoty ještě posilují. Paradoxně se z toho málokdy „poučí“, ale naopak se utvrdí ve svém „nedobrém“ chování.

Pro budování třídního společenství i pro rozvoj identity každého jedince je důležité podporovat a rozvíjet vnímání hodnoty sebe sama a druhých. Kromě důstojného jednání s každým žákem a vysokých nároků na jeho chování můžeme do života třídy zařadit i určité rituály. Jde například o přání každému k svátku či narozeninám, kdy má dotyčný možnost podle nějakých pravidel, která mu to usnadňují, říci něco o sobě (co má rád, co si přeje, co se mu líbí), ostatní mu vymýšlejí přání či dárek „šitý na míru“, pustí píseň podle jeho přání, může si něco ve třídě přát, zkrátka si užije své minuty výjimečnosti a slávy. Někteří asistenti také docházejí na sportovní utkání, koncerty či výstavy svých žáků a dávají tak najevo, že jejich úspěchy jsou pro ně důležité, jiní zorganizují pomoc nemocnému spolužákovi, dopis dlouhodobě nepřítomné spolužačce, překvapení pro dítě, které dosáhlo nějakého úspěchu. Je dobré dělat si o podobných záležitostech záznamy a snažit se zorganizovat pro každé dítě ze třídy něco podobného alespoň jednou za čtvrtletí (některý žák může třeba dostat diplom za to, že celý měsíc nepřišel pozdě do školy, ačkoli minulý měsíc přišel pozdě mnohokrát). Společná upřímná radost učitele, AP i spolužáků bude ozdravná pro toto dítě i pro další spolužáky.

POMÁHÁNÍ SI

Třídní společenství je budováno také na principu vzájemné závislosti jeho členů a pomáhání si. Pokud žák nerozumí učivu, můžeme požádat a podpořit jeho spolužáka, aby mu pomohl. Následný úspěch žáka hodnotíme jako úspěch obou žáků. Je samozřejmě důležité vytvořit citlivě dvojice žáků a dohlížet na to, aby nadaní žáci mohli dostatečně rozvíjet své nadání, nejen pomáhat druhým. Úspěchy necháme dvojicím náležitě si užít a/či oslavit.

Také pomoc lidem či skupinám lidí mimo třídu je pro třídní společenství velmi důležitá. Pocit radosti z „dobré věci“ může být pro žáky s poruchami chování něčím, co jim může ukázat, jak si mohou vybudovat úctu ostatních a vědomí vlastní hodnotnosti.

KOOPERATIVNÍ UČENÍ

Význam spolupráce pro předcházení rušivému chování je zřejmý. Pojednáno je o něm blíže v kapitole 6.

KOMUNITNÍ KRUHY

Komunitní kruh je technika, se kterou se také v českých školách stále častěji setkáváme. Znamená příležitost začleňovat do výuky i témata a oblasti, které jsou pro děti důležité, podporují rozvoj příznivého klimatu, komunikativních dovedností, lze je použít v případě potřeby probrat nějaký problém či situaci. Blíže o komunitním kruhu, který může mít formu (a náplň) ranního či závěrečného kruhu, pojednává kapitola 6.

Pokud není ve třídě, kde pracujete, systém komunitních kruhů zaveden, navrhuje postupovat v těchto krocích:

1. Naplánovat zaměření komunitního kruhu. Téma může souviset s tím, co v dané době ve třídě sledujete a co se snažíte rozvíjet, nebo s tím, co je nutné ve třídě aktuálně řešit.
2. Připravit si krátkou a srozumitelnou úvodní promluvu k tématu, abyste žáky podpořili v jejich příspěvcích a abyste přispěli k porozumění problematice.
3. Zorganizovat ve třídě prostor (kruh) tak, abyste na sebe všichni viděli a aby všichni seděli pohodlně.
4. Stanovit společně s žáky pravidla pro jednotlivé promluvy (délka, předávání slova apod.).
5. Respektovat to, že ne všichni žáci preferují verbální vyjadřování, naplánovat také někdy komunitní kruh, kdy se žáci vyjadřují neverbálně a/nebo s použitím prostředků uměleckých.
6. Reflektovat společně s žáky, co se v komunitním kruhu dozvěděli, naučili, co jim bylo příjemné a co nepříjemné, co si naplánovali apod.

ŘEŠENÍ RUŠIVÉHO CHOVÁNÍ

Žáci, kteří vyrušují, něco sdělují

Důležitým krokem je uvědomit si vzorce chování žáka. Jak uvádí Fontana (2003), můžeme být překvapeni tím, že repertoár rušivého chování jednotlivého žáka je relativně chudý. Dreikurs (In: Pasch a kol. 1995, s. 363) klasifikuje 4 základní vzorce rušivého chování: Usilování o pozornost, boj o moc, snaha pomstít se a usilování o soucit.

Žák, který *usiluje o pozornost*, na pokyn přestane vyrušovat, ale za chvíli zase začne. Vychází z přesvědčení, že si o pozornost musí říkat. I hněvivá pozornost je pro něj lepší než nezájem. Chování takovýchto žáků pravděpodobně může souviset s tím, jaké chování si osvojili v rodině, kde se jim dostávalo pozornosti pouze tehdy, když si o ni „říkali“ zlobením či křikem. Obvyklé je, že žáci usilující o pozornost vyvolávají u učitelů a AP beznaděj. Mohou být chováním žáka podráždění a frustrovaní. Chtějí ho přimět, aby se začal chovat jinak.

Žák *bojující o moc* pokračuje v chování, o němž mu učitel nebo AP řekl, že s ním má přestat. Toto chování často ještě stupňuje. Chce ukázat, že je silný, umí se vzepřít autoritě a na něm závisí, co se bude ve třídě dít. Kdyby se takto nechoval, mohl by mít pocit, že je nezajímavý, nikdo o něj nestojí, nemá pro ostatní hodnotu. AP samozřejmě často cítí hněv, výzvu, provokaci. Má také potřebu ukázat, kdo rozhoduje.

Někteří žáci se *chtějí pomstít*. Pomsta nemusí být zaměřena na konkrétní osobu, ale může být podvědomá. Žák ostatním nadává, posmívá se jim, snaží se jim verbálně nebo fyzicky ublížit. Nečeká, že ho bude mít někdo rád. Přesvědčil sám sebe, že je „zlý“, a v tomto přesvědčení je mu lépe – když z něj totiž ostatní mají strach, má nějakou hodnotu, není jim lhostejný.

Žák *usilující o soucit* se nesnaží projevit iniciativu a stále prosí o pomoc. Stěžuje si, že nerozumí úloze, i když AP ví, že by s jejím řešením neměl mít problémy. Žák je přesvědčený, že projevování vlastní nedostatečnosti, závislosti a bezmocnosti mu přinese přijetí ostatních. Asistent bývá zoufalý a nevidí východisko. Neví, co by měl „víc“ udělat, aby žák s takovým chováním přestal.

Důležité je vědět, že **žáci si obvykle neuvědomují, proč se chovají určitým způsobem**. Jednají podvědomě, nesnaží se úmyslně ublížit. Děti vnímají pozornost dospělých jako nepostradatelnou také proto, že jim dává pocit, že se s nimi počítá jako s lidmi. Umožňuje jim cítit se významnými a zvýšit si sebevědomí. A tak zájem, pozornost, i když je hněvivá, je pro ně přijatelnější než nezájem. Podvědomě se tak naučily používat určité vzorce rušivého chování. Často to bývají děti z méně šťastnějších domovů. (Fontana, 2003, s. 340–341)

Další příčinou rušivého chování mohou být biologické faktory, jako jsou odchylky stavby nervové soustavy, a to vrozené či vzniklé například úrazem, specifické poruchy učení a chování. Pokud je diagnostikována nějaká porucha nervové soustavy, je nutná spolupráce s odborníkem, rodiči a speciální přístup učitele (viz např. Pokorná, 2010; Riefová, 1999).

Pro mnoho žáků jsou AP velmi důležitými osobami, které je mohou alespoň nepatrně „posunout“ na jejich životní dráze k světlejšímu horizontu. Zvláště děti, jejichž rodiny selhávají, si zvýšenou podporu zaslouží. (Fontana, 2003; Stará, 2008)

TEORIE MODIFIKACE CHOVÁNÍ

Techniky modifikace chování jsou založeny na přesvědčení, že chování, které je zpevňováno či odměňováno, bude pravděpodobně častěji opakováno, zatímco bude ubývat chování, jež zpevňováno není.

Základem pro změnu chování je ignorovat nežádoucí a posilovat žádoucí chování. Nepřistupovat na požadavky žáků formulované neadekvátně. Naučte žáky, jak mají správně usilovat o vaši pozornost, nelitujte je ani nekritizujte. Povzbud'te veškeré pozitivní snahy a projevujte zájem o ně samotné. Dávejte jim najevo, že jim pomůžete se zlepšovat, dávejte jim najevo, že věříte, že dosáhnou pozitivní změny.



PŘÍKLAD

Je doporučováno vypsát si konkrétní situace, kdy žák vyrušuje (např. A. si na můj pokyn nepřipravila učebnice.). U každé situace si pak zapište vaši reakci. („Proč nemůžeš udělat jednou to, co řeknu, jako všichni ostatní?“) Stejně tak, jak bylo uvedeno výše u repertoáru žákova rušivého chování, můžeme být překvapeni i tím, že také naše reakce jsou poněkud stereotypní a opakují se. Fontana (2003) tvrdí, že velmi často svými reakcemi vlastně rušivé chování zpevňujeme. Žákyně A. třeba čeká na to, že ji napomeneme, usiluje o naši pozornost. Tím, že jí dáme, její nepřístojné chování vlastně zpevňujeme. Osvědčilo-li se jí, příště jej použije znovu.

Fontana dále doporučuje sestavit druhý soupis situací, kdy se žák chová dobře, a u každé takové situace napsat opět svoji reakci. (Např. A. si připravila bez napomínání učebnici a pracovní sešit. – Jsem překvapena, ale nedávám to najevo. Začínám s výukou.) Prověřte vaše reakce. Nereagujete na dobré chování žáka vlastně trestem v podobě ignorování jako v uvedeném příkladu? (Bylo by lepší, aby ve výjimečné situaci, kdy má A připravené učebnice včas, asistent nějak povzbudivě zareagoval, např. úsměvem.)

Základním principem teorie modifikace chování je pozornost odpírat při problémovém chování a poskytovat ji při chování žádoucím. Než dosáhneme určitých výsledků, budeme jistě velmi unaveni. Je to však proces náročný i pro samotné žáky a AP by měl vytrvat i přes období, kdy se u žáka nutně (po určitém období relativně slušného chování) objeví recidivy chování problémového. Zastánci behaviorálních přístupů věří v účinnost takovýchto postupů a radí vytrvat (Stará, 2008).

Některým lidem vadí to, že při technikách modifikace chování je vlastně dětmi manipulováno, že dostávají stejně jako cvičená zvířata odměny a tresty podle toho, čeho u nich chceme dosáhnout. Domníváme se, že správné je nejdříve zkusit racionální domluvu a teprve, když pokusy o nápravu chování opakovaně selžou, doporučujeme začít s modifikací chování. Domníváme se v souladu s Fontanou (2003), že když jakýmkoliv způsobem dítěti pomůžeme změnit jeho vzorce chování, pomůžeme mu zkvalitnit jeho život a život jeho blízkých (Stará, 2008).

IZOLACE ŽÁKA OD DĚNÍ V UČEBNĚ

Další oprávněnou námitkou proti technikám modifikace chování bývá to, že určité chování prostě ignorovat nelze. Je to chování, kdy jsou ohroženy ostatní děti, násilné, agresivní chování apod. V takovýchto případech můžeme zvažovat postup, kdy je žákovi dočasně znemožněno dosáhnout kladného přijetí, tzv. izolace od života ve třídě.

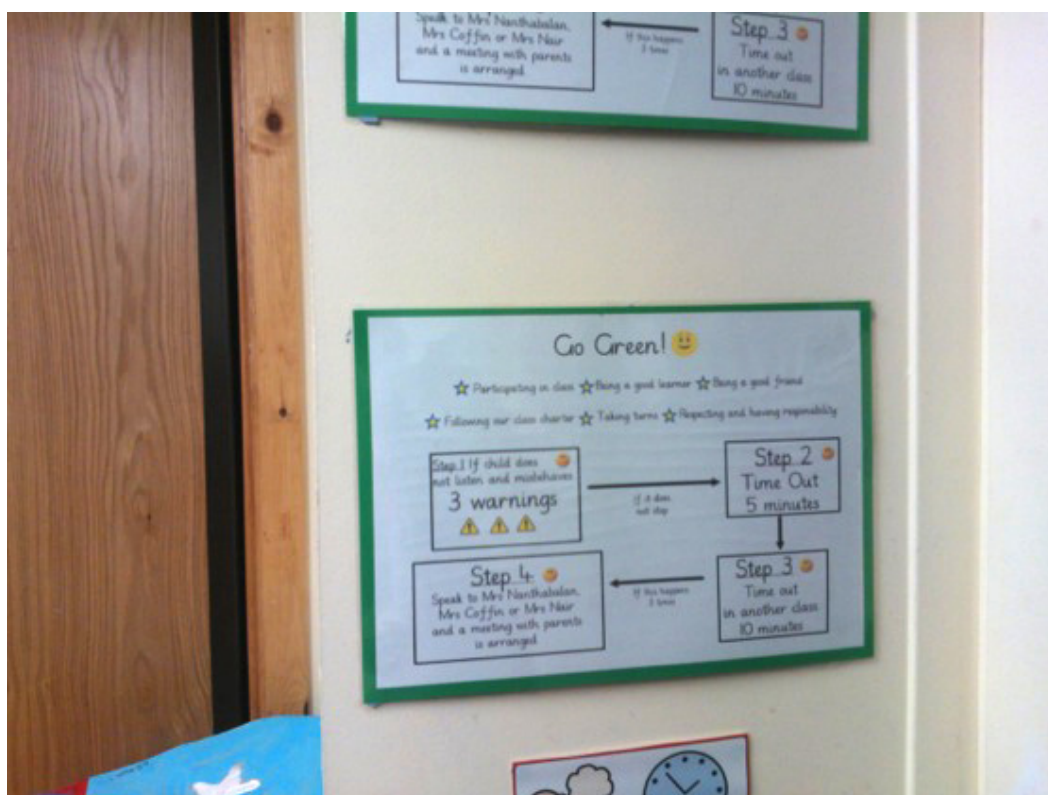
Mnozí dospělí se přesvědčili o tom, jak ozdravnou funkci má pobyt dítěte „za dveřmi“. Při odchodu z místnosti ztrácí dítě veškerou možnost získat pozornost učitele, AP i spolužáků. Pokud jde o případ, kdy je hlavní příčinou rušivého chování potřeba pozornosti, dítě se bude chtít velmi brzy vrátit do místnosti zpět. Výzkumy (Fontana, 2003, s. 344) ukazují, že děti potřebují maximálně desetiminutový pobyt mimo učebnu a že je velmi nepravděpodobné, že by chtěly být izolovány delší dobu.

Z důvodů bezpečnostních poslat samotné dítě za dveře v žádném případě nedoporučujeme. U nás také není tradice využívat několikadenní vyloučení žáka ze školy, co však může být pro české školy inspirativní, jsou tzv. izolační místnosti. Doporučuje se zřídit izolační místnost, kam může učitel nebo AP dítě v případě potřeby dovést. V této místnosti by mělo být dítě pod dozorem (asistent tam může být s ním), ale nemělo by zde mít žádné podněty k zábavě, dohlížející osoba by se neměla snažit žáka přimět k analyzování jeho chování, neměla by mu „mluvit do duše“, měla by mu jen říci, že má dát najevo, až se bude chtít znovu vrátit do třídy – s tím, že po návratu nebude pokračovat v nevhodném chování. Je možné místnost vybavit speciálními pomůckami, které dítěti pomohou zvládnout agresi.

Návrat zpět do učebny je tedy možný tehdy, jakmile dítě přistoupí na to, že se bude chovat dobře. Pokud se tak stane, AP má příležitost podpořit toto jeho dobré chování zpevňujícími podněty (svou pozorností, podporou, povzbuzením, případně pochvalou). Je také možné, že na toto dítě bude vyvíjen „pozitivní tlak“ spolužáků, aby se chovalo dobře, protože si zažili, že dění ve třídě bez konfliktů je mnohem uvolněnější a příjemnější. V každém případě by izolační místnost měla být využívána jen v nutných případech a ne příliš často. Využívání izolační místnosti nesmí sloužit k pranýřování dětí, naopak jim má pomoci k tomu, aby se naučily své chování lépe ovládat.



PŘÍKLAD



Úmluvou o chování učíme dítě odpovědnosti za své chování

Napříč teoriemi zabývajícími se problémovým chováním žáků se setkáme s obdobou tzv. **úmluv o chování** (v češtině lze najít např. v Pasch a kol., 1998; Fontana, 2003; Stará, 2008; Auger, Boucharlat, 2005). Jde o to sejít se s žákem s problémovým chováním a společně s ním se domluvit na tom, jak konkrétně napraví za určitou dobu své chování. Při procesu tvorby úmluvy o chování a hodnocení dosažených úspěchů doporučujeme tyto postupy a pravidla:

1. Jasně sdělte žákovi, **že** jeho chování je nepřijatelné a že jej nemůžete tolerovat.
2. Pokuste se vést rozhovor tak, aby žák sám svými slovy stvrdil, že chápe, že jeho chování není dobré a je nutno s ním něco dělat. Nebojte se vyjádřit pochopení pro to, že změna chování může být pro žáka obtížná, ale jasně vyjádřete svou víru ve společný úspěch. (Výzkumy dokazují značnou důležitost vysokých očekávání, tj. očekávání toho, že žák se bude chovat dobře.)
3. Společně s žákem formulujte úmluvu. Měla by mít pouze několik konkrétních a reálně dosažitelných bodů. Odrazujte žáka i sebe od velmi ambiciózních či nerealistických plánů. Snažte se formulovat jednotlivé body pozitivně. (Například raději než: *Nebudu agresivní* zvolte formulaci: *Když budu mít pocit, že mě B. provokuje, budu v duchu počítat do deseti a nebudu si ho všímat.*)
4. Nezapomeňte si již při tvorbě úmluvy s žákem dát termín vaší další schůzky, na které **zhodnotíte dosažené úspěchy**. Hodnotící schůzka by měla být ve velmi krátkém čase (na konci dne, po dvou dnech, max. po týdnu). Nechte si vyprávět zkušenosti žáka, jeho pocity a problémy. Náležitě oceňte snahu a úspěchy, dotvořte úmluvu podle nich a naplánujte další schůzku v krátkém termínu. I mimo schůzky se snažte „přistihnout žáka při dobrém“ a dát mu zpevňující podněty.

Auger a Boucharlat (2005, s. 86–88) uvádějí klasifikaci postojů při vedení rozhovoru. Může být inspirující si uvědomit, zda inklinujeme k některému z těchto postojů a je-li to dobré:

- *Hodnotící přístup* – Vůbec se nesnažíš. – vede k pocitům viny, k přijetí takového hodnocení nebo k opozici.
- *Interpretační přístup* – Tvrdíš, že tomu nerozumíš, ve skutečnosti jen nechceš pracovat.
- *Snaha o okamžité řešení* – Prostě si musíš předsednout.
- *Investigativní přístup* – Kde doma sedíš při psaní úkolů? Hraje ti při tom hudba?
- *Podpůrný přístup* – Nic si z toho nedělej. To je v tomto věku úplně normální.
- *Chápající přístup* – Odráží se v něm snaha žákovi naslouchat, přijmout bez hodnocení to, co říká, chápat žákovy postoje, pocity, činy i celkovou osobnost žáka. Tento přístup je samozřejmě žádoucí.

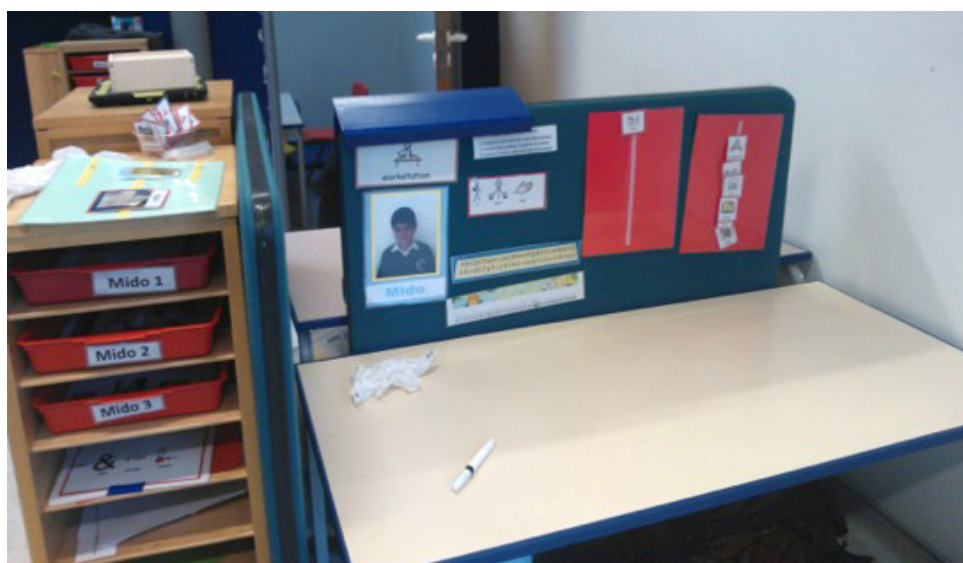
Někteří žáci potřebují uzpůsobený prostor

O důležitosti podnětného prostředí vhodného pro učení je blíže pojednáno v kapitole 6. Někteří žáci musí mít z různých důvodů uzpůsobené pracovní místo ve třídě, aby se mohli soustředit a měli dostupné prostředky, které jim pomáhají v práci. Žáky s poruchou pozornosti někdy příliš podnětné (barevné, různorodé, flexibilní) prostředí ruší. Je dobré na ně při organizaci třídy myslet. Jejich pracovní místo by je nemělo izolovat od ostatních žáků ve třídě, na druhou stranu by jim mělo poskytovat bezpečí a klid na práci. Je dobré zajistit, aby měli v dosahu pomůcky a prostředky, které jim v učení pomáhají. Mohou mít např.

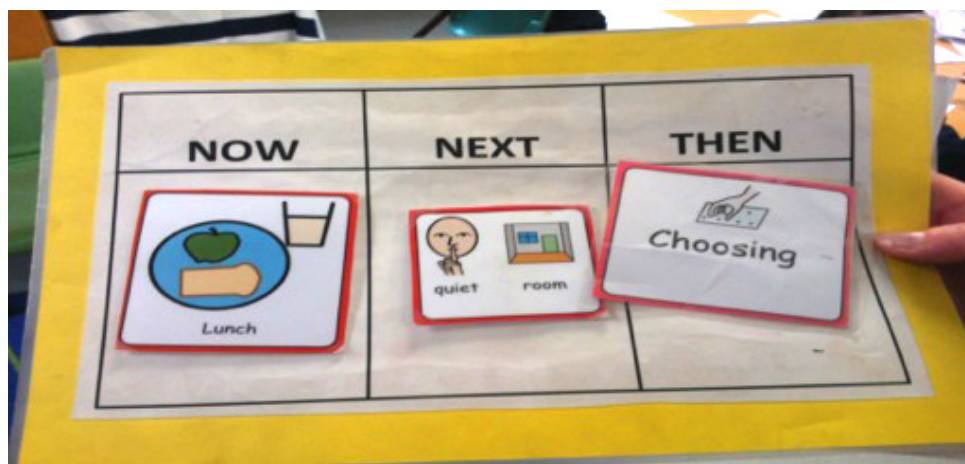
na lavici přilepenou číselnou osu, krokovací pás, před sebou mohou mít nástěnku s umístěným suchým zipem, na který si s pomocí AP umístí ikony činností, které budou patřičný den vykonávat – to jim pomůže se ve dni zorientovat a udržet pozornost, u stolu mohou mít přídatný stolek s počítadlem, bzučákem, sluchátky apod. Když jejich pozornost klesá, je dobré jim dát před oči tabulku: Nyní – Pak – Potom, pod jejíž nápisy umístíme činnosti, které požadujeme, aby žák plnil. (Doporučujeme na vhodné místo umístit oblíbenou činnost žáka, aby mohl trénovat vůli a přitom se mohl těšit na odměnu v podobě oblíbené činnosti.) Na nástěnce mohou být také některé fráze, které chceme, aby si žák osvojil (např. slušná žádost o pomoc), nebo slova, která chceme, aby žák přijal do své slovní zásoby.



PŘÍKLAD



Ukázka pracovního místa žáka s poruchou pozornosti v Netley Primary School v Londýně (fotografie pořízena se svolením vedení školy autorkou).



Ukázka plánovače činností využívaného pro děti s poruchou pozornosti v Netley Primary School v Londýně (fotografie pořízena se svolením vedení školy autorkou).



SHRNUTÍ

U sociálně znevýhodněných žáků se často objevuje množství problémů a překážek, které komplikují jejich vzdělávací proces, ale i celkově život ve škole. Takoví žáci jsou často terčem posměchu a kritiky za své nedostatky a obtíže, z toho pak plynou neúspěchy školní, životní, ale hlavně nízké sebevědomí. Asistent pedagoga a učitel mohou promyšleně působit na takové žáky a vytvářet možnosti jejich podpory. Tím můžeme předejít jejich problémům a výrazně zmírnit obtíže v průběhu vzdělávání. Zásadní může být uvědomit si, že žáci se nežádoucím způsobem často chovají nezáměrně, chybějí jim pozitivní vzory v rodině, jejich chováním může být volání o pomoc, usilování o pozornost. Důležité je zachovat chladnou hlavu a pomoci žákům začít se chovat žádoucím způsobem, i když je to proces pro AP a učitele velmi náročný. Inspirativní mohou být některé techniky modifikace chování usilující o ignorování rušivého chování a posilování chování pozitivního, izolace žáka, smlouvy o chování apod. Nezastupitelnou roli hraje systematické rozvíjení třídního společenství a pozitivních žákovských vztahů ve třídě.



REFLEXE

- Co byste chtěl/a změnit na chování konkrétního žáka?
- Jak změníte vy sám/sama chování k tomuto žákovi?



LITERATURA

1. AUGER, M. T.; BOUCHARLAT, CH. 2005. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál.
2. CANGELOSI, J. S. 1994. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál.
3. FONTANA, D. 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
4. KOPECKÁ, J. 2014. *Problém kázně na 1. stupni ZŠ*. Ročníková práce k didaktice 1. stupně ZŠ. Vedoucí: J. Stará. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra primární pedagogiky.
5. PASCH, M. a kol. 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
6. POKORNÁ, V. 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál.
7. RIEFOVÁ, S. F. 2007. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál.
8. STARÁ, J. 2008. *Jak předcházet rušivému chování*. In: Starý, Karel a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-511-0, str. 117–128.

Učitelský nápadník a vzdělání

1. <http://www.odyssea.cz/kurzy-pro-ucitele.php?cast=akreditovane-kurzy>
2. www.drama.cz



PROFESNÍ ROZVOJ

Jako každý pedagogický pracovník by měl i asistent pedagoga pracovat na rozvoji svých kompetencí, ale také na osobních rysech na základě pracovních zkušeností, formování vzdělávacích a výchovných strategií, orientaci v oboru a podobně. Na základě zkušeností asistentů pedagoga bychom vám rádi v následující kapitole poskytli jakousi oporu při plánování vašeho profesního rozvoje, což je nedílnou součástí vaší práce.



PŘÍKLAD

Jakou podporu potřebuji pro svůj pedagogický profesní rozvoj?

Výpovědi asistentů pedagoga základní školy:

- Čas pro komunikaci s kmenovými učiteli prvních tříd.
- *Navštívím hodiny jiných učitelů s asistenty pedagoga a zúčastním se sezení po hodině, kde proběhne poskytování popisné zpětné vazby.*
- *Vědět, v čem se potřebuji zlepšit.*
- *Supervize s ostatními asistenty pedagoga.*
- *Absolvování základního kurzu kritického myšlení.*
- *Absolvovat školení zaměřené na Aspergerův syndrom.*
- *Absolvování vybraného semináře s pedagogickým zaměřením pořádaného ústavem profesního rozvoje pracovníků ve školství.*
- *Možnost sdílet nezdary a úspěchy s druhými.*
- *Podporu od školní psycholožky, která zná žáka, u kterého budu asistovat.*
- *Vědět, za kým jít, na koho se obrátit v případě potřeby rady, podpory...*

Kvalifikace asistentů pedagoga je na různé úrovni. Někteří mají vysokoškolské či středoškolské vzdělání, někteří přicházejí již s předchozí zkušeností s asistentskou praxí, ale většina asistentů přichází bez předchozí či s velmi malou zkušeností z dané oblasti vzdělávání. Vedle potřebného odpovídajícího vzdělání a znalostí jsou však neméně důležité osobní vlastnosti, schopnosti a postoje každého jednotlivce, který chce či již vykonává pozici asistenta pedagoga.

Na základě průzkumu u asistentů pedagoga v několika základních školách uvádíme nejdůležitější předpoklady pro práci asistenta pedagoga. Jsou jimi:

- ochota pomáhat;
- empatie;
- trpělivost;
- komunikativnost;
- schopnost týmové spolupráce;
- důslednost a odpovědnost;
- spolehlivost;
- kreativita;

- dobrý vztah k žákům;
- odborné znalosti a vzdělání;
- chuť se dále vzdělávat.

Pro profesní rozvoj asistenta pedagoga je proto důležité se vzdělávat a rozvíjet, a to jak po stránce vědomostí, tak dovedností, ale i v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb podporovaných žáků. Je důležité dosáhnout určité rovnováhy mezi vzděláním a osobnostními vlastnostmi každého jednotlivce.

Osobnímu rozvoji každého asistenta pedagoga může výraznou měrou přispět a pomoci vytvoření a posléze naplňování **plánu osobního pedagogického rozvoje**, dále **metodické vedení**, spolupráce s ostatními asistenty pedagoga, účast na **dalším vzdělávání pedagogických pracovníků**, a to na seminářích a sdíleních celého pedagogického sboru či individuální **vzdělávání v kurzech a seminářích** dle vlastního výběru a potřeb. V neposlední řadě by měla pomáhat a být podporou školská poradenská zařízení – pedagogicko-psychologické poradny.

Níže uvedený **plán osobního pedagogického rozvoje** ukazuje, jak si asistent pedagoga ZŠ Kunratice stanovil na základě své konkrétní potřeby cíl z oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a specifikoval ho na jeden konkrétní školní rok. Při promýšlení plánu osobního pedagogického rozvoje musí každý pedagog respektovat omezení daná možnostmi školy, ale současně si plánovat cíle v rovině osobního vzdělávání a získávání potřebných vědomostí a dovedností, vždy ve směřování na výsledky vzdělávání žáků. Současně se musí zamýšlet nad tím, jak si doposud v dané oblasti vedou, analyzovat tedy svůj současný stav a na tomto základě přemýšlet, co k dosažení stanoveného cíle budou potřebovat, případně jaká bude finanční nákladnost. Důležitou součástí každého plánu je zamyšlení asistenta i učitele, jak si může ověřit, že se splnění osobního cíle odrazí na svěřeném žákovi a jeho dosavadních výkonech, případně chování. Vždy musí myslet na to, zda si cíl stanovil smysluplně, měřitelně, v souladu s vizí školy a také v realistických termínech. Pak je předpoklad, že si vybral ten správný, pro něj potřebný cíl.

Tyto cíle si učitelé i asistenti plánují v počátku školního roku spolu s vedením školy. Společně konzultují formulace a náplně cílů a i v průběhu roku mohou využít podpory vedení při průběžném ověřování naplňování jednotlivých kroků.



PŘÍKLAD

POPR asistenta žáka jedné pražské školy

Cíl: Další vzdělávání pedagogických pracovníků – práce s integrovaným žákem

Jak si v současnosti v dané oblasti vedu:

V současné době se ve vyučovacím procesu snažím využít veškerých znalostí o SPU (specifických poruchách učení) a práce s žákem s takovými poruchami.

Formulace cíle na školní rok:

Po absolvování kurzu doc. PaedDr. Olgy Zelinkové, CSc., „Dyslexie a dysortografie prakticky“ se zaměřím na využití poznatků získaných během tohoto kurzu při práci s žákem se specifickými poruchami učení během výuky.

Jakou podporu potřebuji:

- *Umožnění absolvování kurzu „Dyslexie a dysortografie prakticky“.*
- *Poznámka: Kurz proběhne 6. 3. 2012, 9–15h.*
- *Finanční náročnost 1 080 Kč.*

Jak doložím, že jsem cíl splnil:

- *Předložím získané osvědčení o absolvování kurzu.*
- *Po absolvování kurzu vytvořím přípravy na hodiny s žákem se specifickými poruchami učení, ve kterých budou využity získané poznatky, jak s takovým žákem pracovat.*
- *Napíši písemné zhodnocení proběhlé hodiny.*

Jak by se splnění tohoto cíle mohlo odrazit v práci a výkonech žáka:

Díky nabytým zkušenostem po absolvování kurzu (bude žákům se specifickými poruchami učení nabídnuta výuka s různými metodami práce) se zkvalitní vztah:

- *Integrovaný žák ↔ asistent pedagoga.*
- *Integrovaný žák ↔ pedagog.*
- *Asistent pedagoga ↔ pedagog.*

Jak bych posléze mohl pokračovat ve svém pedagogickém rozvoji:

- *V budoucnu bych mohl sdílet zkušenosti s asistenty pedagoga i z jiných škol.*

Naplnění cílů musí asistenti i učitelé dokladovat ve svých pedagogických portfoliích. Tyto jim pomáhají sledovat vlastní cestu pedagogického rozvoje a reflektovat ji. V portfoliích pedagogové dokládají důkazy o naplnění cíle. Pedagogické portfolio obsahuje autentické materiály dokumentující cestu naplňování cílů (např. pracovní listy, přípravy, popisy používaných metod, zápisy z hodin, osvědčení z kurzů a školení, pozorování a popisy chování a jednání svěřeného žáka či celé třídy, zpětné vazby od třídního učitele nebo jiného asistenta pedagoga k vlastní práci a v neposlední řadě vlastní reflexe a sebehodnocení vztahující se k těmto materiálům).



PŘÍKLAD

Ukázka cíle a popis průběžného zaznamenávání do pedagogického portfolia asistenta pedagoga jedné pražské školy.

Cíl pro školní rok 2012/2013

Cílená podpora svěřeného žáka, jak v jeho IVP (individuální vzdělávací plán), tak i v jeho socializaci ve společnosti (ve škole s přesahem integrace do jiných sociálních skupin), která povede k využití jeho plného potenciálu.

Plnění a hodnocení činností asistenta pedagoga:

Sdílení zkušeností s ostatními asistenty a učiteli ve formě workshopů:

Během uplynulé doby došlo k setkání metodického sdružení asistentů. Kvůli časové náročnosti jsme schválili minimálně dvě hospitace na pololetí. V listopadu proběhlo několik hospitací u kolegů...

Asistenti si vedou poznámky o použitých metodách ve svých pravidelných zápisech:

- Malá nesrovnalost vyvede chlapce z klidu (vyměnil si svačinu s bratrem) a přenáší ji na další situace do výuky.*
- Na hodinách dramatické výuky všeobecně pracuje velmi aktivně a vstřícně. Má velmi kreativní nápady, rád pracuje ve skupině.*
- Při práci ve skupině je spokojený, již nemá pocit, že chce pracovat pouze sám (ostatní žáci jeho přítomnost ve skupině vítají).*
- Nejvýraznější změnou je práce s novou písankou Comenia script. Chlapci se písmo daří, říká o něm, že je to jednoduché, což nás všechny těší. Fixuje se správný úchop.*
- Dále pokračujeme v procvičování sluchového vnímání, další inspiraci jsem našla v knize Diagnostika dítěte předškolního věku (J. Bednářová, V. Šmardová), kopii cviků jsem dala k dispozici i kolegyni, která má v páteční výuce 3 hodin českého jazyka velkou příležitost ke „hrám“. Současně studuji formy práce s interaktivní učebnicí, kterou mi doporučila paní psychologka, a těším se, až ji začnu používat.*
- Zavedli jsme pravidlo s domácí přípravou, které vzniklo z potřeby střídat činnosti po krátkých úsecích kvůli unavitelnosti. Většinou začneme číst stránku ve slabikáři a napíšeme pár řádků v písance, chlapec doma s maminkou dočte stránku ve slabikáři a dopíše asi 2 řádky písanky. Zatím tento systém vyhovuje všem.*
- Spolupráce s maminkou chlapce je všeobecně dobrá, denně jí předávám zprávu o chování syna a přístupu k práci ve škole, diskutujeme o možnostech zlepšení.*
- Na začátku měsíce listopadu zavedla paní učitelka do vyučovacích hodin systém kartiček se jmény → losování, kdo půjde k tabuli, kdo bude mluvit, kdo bude s kým pracovat ve dvojici či skupině. Velmi často tak dochází k situacím, kdy odmítá s někým pracovat, nebo mu přijde nespravedlivé, že nebyl na nějaký úkol vylosován. Velmi mu pomáhá, když je ve skupině zvolen jako mluvčí. Sám však přiznává, že nejraději pracuje sám a ví, že musí zlepšit spolupráci s ostatními. (Uvádí to i ve čtvrtletním sebehodnocení.)*
- Během měsíce dochází k mírnému zlepšení chování v situacích, kdy není první či úspěšný. Situace zvládá lépe, dokonce dokáže někdy sám uznat, že získané ocenění je zasloužené.*

- *Reprezentuje třídu ve školním kole literární soutěže s vlastní básní. I přes to, že velmi nerad mluví před tolika lidmi, zvládne přednes skvěle – srozumitelně, celkem pomalu a bez žmolání rukou. Na stupních vítězů se sice neumístí, ale i tak je spokojený, protože získal pochvalu a čokoládu, o kterou se moc rád rozdělí se spolužáky.*
- *Český jazyk – návštěva. Na začátku hodiny byl chlapec nervózní. Ptal se, proč opět máme návštěvu. Snažil se nevykřikovat, ale moc mu to nešlo. Pořád mačkal antistresový míček.*



DŮLEŽITÉ

Udržitelnost pedagogického rozvoje jednotlivých pedagogů nemůže být postavena pouze na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků realizovaném v kurzech. Ve škole je potřeba nastavit řadu mechanismů, které pedagogický rozvoj zajistí vlastními lidskými zdroji (například učitelští mentoři nebo koordinátoři) a aktivitami umožňujícími reflexi, rozvoj pedagogických dovedností a jsou inspirací pro zapojené pedagogy (například vzájemné hospitace nebo cílená sdílení). Nesmíme také opomenout i různé formy samostudia.

Proto zejména mimoškolně řešené další vzdělávání pedagogických pracovníků musí být koordinováno a sladováno nejen s možnostmi školy, ale zejména s absorpční schopností jednotlivých asistentů pedagoga i celého pedagogického týmu.

Oblasti, do kterých asistent ve svém cíli může směřovat, mohou být zaměřené na profesní či osobní rozvoj, ale vždy s ohledem na žáky ve třídě.

Metodické vedení asistenta nejčastěji zajišťujeme prostřednictvím školního poradenského pracoviště, kterým je školní speciální pedagog, výchovný poradce, dále pracovník školského poradenského zařízení a v neposlední řadě spolupracující učitel či učitelka. Pokud se v jedné škole nachází služebně starší asistent pedagoga, může být jeho pomoc a vedení velmi přínosné a podporující. V případě, že se na jednom pracovišti vyskytují dva a více asistentů pedagoga, může vzniknout a plně fungovat tzv. metodické sdružení asistentů pedagoga. Tato skupina může společně řešit problémy, které se objevily, předávat si zkušenosti, ale také se dělit s ostatními o radosti a úspěchy jak jejich žáků, tak jich samotných.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků považujeme za nezbytnou podmínku profesního rozvoje každého asistenta pedagoga. Pokud se společně s ostatními pedagogickými pracovníky školy účastní společných seminářů a sdílení, vytváří tím spolupracující a podpůrný mechanismus, ve kterém jde všem o společné efektivní vzdělávání a pomoc žákům, ale především dochází k efektivnímu zapojení asistenta pedagoga do života celé školy.

Asistenti pedagoga si mohou také sami podle své potřeby vybírat další vzdělávání a podporu. Možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků mohou probíhat formami:

- Semináře a kurzy pořádané a akreditované v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Semináře, kurzy a setkání organizované poradenskými pracovišti.
- Kvalifikační kurzy zajišťované vysokými školami.
- Samostudium spojené se sdílením či konzultacemi s poradenskými pracovníky, pedagogy a dalšími asistenty pedagoga.

Školská poradenská zařízení – pedagogicko-psychologické poradny, především však speciálně pedagogická centra mají při zajišťování podpůrných služeb asistenta pedagoga zásadní význam. Jejich úloha spočívá v doporučení služby asistenta pedagoga vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

SHRNU TÍ

Poslední kapitola s názvem Profesionální rozvoj představuje různé výpovědi asistentů pedagoga, jakou podporu potřebují pro svůj profesionální rozvoj, jaké by měl mít asistent pedagoga předpoklady, jakých možností může využít v průběhu vykonávání své profese – další vzdělávání, metodická podpora apod.

REFLEXE

Do šablony plánu osobního pedagogického rozvoje asistenta pedagoga se pokuste stanovit svůj cíl na nejbližší období (nezapomeňte na použití metody SMART):

POPR asistenta pedagoga:

Cíl:

- *Jak si v současnosti v dané oblasti vedu:*

Formulace cíle na školní rok:

- *Jakou podporu potřebuji:*
- *Jak doložím, že jsem cíl splnil:*
- *Jak by se splnění tohoto cíle mohlo odrazit v práci a výkonech žáka:*
- *Jak bych posléze mohl pokračovat ve svém pedagogickém rozvoji:*

LITERATURA

1. STARÝ, K.; DVOŘÁK, D.; GREGER, D.; DUSCHINSKÁ, K. 2012. *Profesionální rozvoj učitelů*. Praha: Karolinum. ISBN 97-880-24620-879.

Učitelství a vzdělání

Kvalifikační kurzy pro asistenty pedagoga poskytují například:

1. www.nidv.cz
2. www.rytmus.org
3. www.prointepo.org
4. www.meta-ops.cz

SEZNAM ZKRATEK

- AP – asistent pedagoga
- DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků
- MŠMT – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- SPU – specifické poruchy učení a chování
- IVP – individuální vzdělávací plán
- ŠVP – školní vzdělávací program
- PPP – pedagogicko-psychologická poradna
- SPC – speciálně pedagogické centrum
- OSV – osobnostní a sociální výchova
- POPR – plán osobního pedagogického rozvoje

LITERATURA

1. ARMSTRONG, T. *Multiple intelligence in the classroom*. Alexandria, VA: Associatio for.
2. ARONOVÁ, P. *Participace žáků na vytváření obsahu vyučování. Diplomová práce*. Vedoucí: J. Stará. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, 2009.
3. AUGER, M. T.; BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005.
4. BAKALÁROVÁ, T. *Formy spolupráce rodiny a školy na 1. stupni ZŠ. Diplomová práce*. Vedoucí: J. Kargerová. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, 2013.
5. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2010.
6. BAŘINKOVÁ, Z. a kol. *Spolupráce s asistentem pedagoga*. Praha: NÚV, 2012. ISBN 978-80-87652-65-7.
7. BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Making Education for All inclusive: where next?* Prospects: 2008. s. 15-34. Dostupné z <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11125-008-9055-0#page-1> (15. 4. 2014).
8. CALFEE, R.; PATRICK, C. *Teach our children well*. Stanford: Stanford Alumni Association, 1995.
9. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994.
10. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1993.
11. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
12. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie osobnosti*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
13. DARLING-HAMMOND, L.; RICHARDSON, N. *Teacher Learning: What Matters. Educational Leadership* (47–53), ASCD, 2009.
14. European agency for development in special needs education. *Vzdělávání učitelů k inkluzi v Evropě – Výzvy a příležitosti, 2011*. Dostupné z: http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-CS.pdf (15. 4. 2014).
15. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003.
16. FOŘTOVÁ, K. *Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami*. ZŠ Kunratice. 2013. Dostupné z: http://www.zskunratice.cz/files/users/2/tiny_browser_files/files/oppa/metodika-katerina_fortova.pdf
17. GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999.
18. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
19. HANCOCK, R.; COLLINS, J. *Primary teaching assistant*. David Fulton Publishers. 2004.
20. HANSEN, R.; ČECHOVÁ, B. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.
21. HAVEL, J. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6395-2.

22. HAVLÍNOVÁ, M. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998.
23. HYERLE, D. *Visual tools for constructing knowledge*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.
24. KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995.
25. KAUFMANOVÁ – HUBEROVÁ, G. *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál, 1998.
26. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
27. KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve škole*. Praha: Portál, 1997.
28. KOLEKTIV AUTORŮ – ČLOVĚK V TÍSNI, O. P. S. *Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Příručka pro učitele*. Praha: 2013. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf (23. 5. 2014).
29. KOLEKTIV AUTORŮ. *Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Příručka pro učitele*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s, 2013. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf (23. 5. 2014).
30. KOPECKÁ, J. *Problém kázně na 1. stupni ZŠ*. Ročníková práce k didaktice 1. stupně ZŠ. Vedoucí: J. Stará. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra primární pedagogiky, 2014.
31. KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2012. ISBN 978-80-904030-0-0.
32. KOŠTÁLOVÁ, H. *Efektivní vyučování respektuje přirozené procesy učení*. In: *Učím s radostí*. Praha: Agentura STROM, 2003.
33. KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.
34. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň*. Praha: Portál, 2003.
35. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998.
36. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.
37. LAŠEK, J.; MAREŠ, J. *Jak změřit sociální klima třídy?* In: *Pedagogická revue*. 43, 1991. č. 6, s. 401–410.
38. LEBEER, J. (ed.). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-7367-103-4.
39. LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Portál: Praha, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
40. LINHARTOVÁ, T. *Podpora a motivace neúspěšných žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí*. Diplomová práce. Vedoucí: J. Stará. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2009.
41. *Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Příručka pro učitele*. Dostupné z: www.majinato.cz/
42. MAŇOUROVÁ, Z. *Moderní pohled na výuku prvopočátečního čtení a psaní z hlediska nazírání na chybu a práci s chybou*. In: *Didaktické studie, ročník 1 (V)*. č. 2, 2009. Praha: Univerzita Karlova, 2009.

43. MAŇOUROVÁ, Z. *Možnosti inovace v analyticko-syntetické metodě, analyticko-syntetická metoda v moderním pojetí*. In: *Informace České společnosti „Dyslexie“ pro školní rok 2010/2011*. Praha: Česká společnost „Dyslexie“, 2010.
44. MAREŠ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1987.
45. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.
46. MATĚJČEK, Z.; KLÉGGROVÁ, J. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011.
47. PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.
48. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010.
49. POTMĚŠIL, M. *Pocity, postoje a obavy pedagogických pracovníků ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání*. In: HAVEL, J.; FILOVÁ, H. a kol. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4.
50. POTMĚŠILOVÁ, P.; POTMĚŠIL, M.; FOJTÍKOVÁ-ROUBALOVÁ, M. *Supervision as prevention and support to teachers in inclusive education*. *e-Pedagogium*. 2013, 2, s. 30–42. ISSN 1213-7499.
51. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
52. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000.
53. RIEFOVÁ, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál, 2007.
54. *Rovnost a kvalita ve vzdělávání: Podpora znevýhodněných žáků a škol*. OECD: 2012. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/2dc3e27a-c68b-4a81-808a-76656860f1cf> (23. 5. 2014).
55. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
56. SEIFER, S.; BAUMANN, M.; ISENBERG, P. J.; JALONGO, M. R. *Individualized Teaching In Early Childhood Education*. New York: Open Society Institute, 1997.
57. SCHIMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
58. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
59. STARÁ, J. a kol. *Slovní hodnocení*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X.
60. STARÁ, J. *Jak předcházet rušivému chování*. In: STARÝ, K. a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-511-0, s. 117–128.
61. STARÁ, J. *Plánování výuky – práce se vzdělávacími cíli. Distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-418-1.
62. STARÝ, K.; DVOŘÁK, D.; GREGER, D.; DUSCHINSKÁ, K. *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-8024-620-87-9.
63. SUCHOMELOVÁ, A. *Asistent pedagoga*. Ročníková práce z didaktiky 1. stupně ZŠ. Vedoucí: J. Stará. Praha: Pedagogická fakulta UK, katedra primární pedagogiky, 2014.
64. *Supervision and Curriculum Development*, 1994.
65. TOMKOVÁ A. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: Univerzita Karlova, 2007.
66. VACKOVÁ, S. *Specifika hodnocení na málotřídní škole*. Závěrečná práce. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2014. Vedoucí práce: J. Stará.
67. VAĐUROVÁ, H.; PANČOCHA, K. *Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků*. In: BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. et. al. *Inkluzivní vzdělávání*

v podmínkách současné české školy. Brno: Masarykova univerzita, 2010. s. 15–31. ISBN 978-80-210-5383-0.

68. VÁGNEROVÁ, M.; KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008.
69. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000.
70. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997.
71. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2003.
72. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2000.

Zákony:

1. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, především zákona č. 383/2005 Sb.
2. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Nařízení vlády:

1. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

Vyhlášky:

1. Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb.
2. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.
3. Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění vyhlášky č. 374/2006 Sb.
4. Vyhláška č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
5. Vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech.
6. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
7. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.
8. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb.

Internetové zdroje:

1. <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html/>
2. <http://dvpp.msmt.cz/advpp/vybdvpp.asp>
3. <http://pohoda.scio.cz/content/download/napadnik.pdf>
4. <http://www.asistentpedagoga.cz>
5. <http://www.asistentpedagoga.cz>
6. <http://www.cerop.cz>
7. <http://www.cosiv.cz/systemova-podpora-inkluzivniho-vzdelavani-aktualni-kurzy/>
8. <http://www.cteme.eu>
9. <http://www.drama.cz>
10. <http://www.inkluzie.upol.cz/portal/kurzy-dvpp/>
11. <http://www.kellnerfoundation.cz>
12. <http://www.komunitniskoly.cz>
13. <http://www.kritickemysleni.cz>
14. <http://www.majinato.cz>
15. <http://www.majinato.cz/>
16. <http://www.majinato.cz/26-asistent-pedagoga.php>
17. <http://www.majinato.cz/3-dejme-sanci-individualnimu-vzdelavacimu-planu.php>
18. <http://www.majinato.cz/3-dejme-sanci-individualnimu-vzdelavacimu-planu.php>
19. <http://www.material-montessori.cz>
20. <http://www.meta-ops.cz>
21. <http://www.montessoricr.cz>
22. <http://www.mutabene.cz>
23. <http://www.mutabene.cz>
24. <http://www.nidv.cz>
25. <http://www.nidv.cz/cs/programova-nabidka/pn.ep/?highlightWords=asistent+pedagoga>
26. <http://www.nuov.cz/ae/prace-s-cili-a-hodnoceni-zaku>
27. <http://www.odyssea.cz/kurzy-pro-ucitele.php?cast=akreditovane-kurzy>
28. <http://www.petp.cz/>
29. <http://www.portal.cz>
30. <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=16144>
31. <http://www.prointepo.org>
32. <http://www.rvp.cz>
33. <http://www.rytmus.org>
34. [http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/kurzy/asistent_pedagoga_podzim-2014FIN\(2\).pdf](http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/kurzy/asistent_pedagoga_podzim-2014FIN(2).pdf)
35. <http://www.varianty.cz>
36. http://www.zive.cz/Client.Gallery/show.aspx?id_file=782674682&article=173689

ZÁVĚR

Chceme-li, aby naše školy byly inkluzivní, měli bychom se snažit společně vzdělávat všechny žáky s ohledem na jejich rozdílnosti. Další síla a podpora ve formě pozice asistenta pedagoga je jednou z cest, jak k inkluzi vykročit. Tito pedagogičtí pracovníci však většinou čelí spoustě problémů. Není dosud jasné, jakou mají mít kvalifikaci, jakou podporu mají žákům poskytovat, obtížně hledají cestu, jak správně spolupracovat s učiteli, jakou metodickou podporu mohou využít. Nastaví-li se však dobré podmínky, proces vzdělávání se pak výrazně zefektivní.

Stěžejním tématem této metodické příručky se stává různorodost žáků, která se ve svých četných podobách stává základním rysem inkluzivních škol. Věříme, že je potřebné na tuto různorodost reagovat a poskytovat všem žákům adekvátní podporu. Z tohoto důvodu nabízíme rozmanitá opatření a formy podpory, které ilustrujeme na základě příkladů dobré praxe škol.

Věříme, že tato příručka bude využívána nejen asistenty pedagoga, ale také pedagogy, poradenskými pracovníky a členy managementu škol, kteří mají velký vliv na podporu a efektivní zapojení asistentů do praxe.

O AUTORECH

Mgr. Klára Horáčková

Odborné a profesní zaměření autora: odborná pedagogická pracovnice v oblasti inkluzivního vzdělávání, praxe na základní a střední škole, dobrovolnická práce, vzdělání v oblasti SPUCH, mimořádného nadání, češtiny jako cizího jazyka ad.

PhDr. Jana Kargerová, Ph.D.

Vyučuje na Pedagogické fakultě UK v Praze, kde se zabývá především didaktikou 1. stupně a organizací pedagogických praxí. Působí jako mezinárodní certifikátorka kvality pedagogické práce ISSA v programu *Začít spolu*. Je lektorkou a mentorkou v programu *Začít spolu*. V současné době se věnuje intenzivně kvalitě práce učitele, profesnímu standardu učitele a jeho využití v pregraduální přípravě učitelů a v dalším vzdělávání učitelů (sebehodnocení a evaluace práce učitele v programu *Začít spolu*, mentoring).

MgA. Bc. Olga Králová

Od roku 2006 je zástupkyní ředitele na základní škole v Praze 4 – Kunraticích, kde učí předmět dramatická výchova. Ve funkci zástupkyně ředitele je v její kompetenci pedagogické řízení, zkvalitňování práce a další vzdělávání pedagogických pracovníků (sebehodnocení a hodnocení práce asistentů a učitelů, mentoring, plány pedagogického rozvoje učitele, učitelské portfolio, školní standardy práce učitele). Je fakultní učitelkou a úzce spolupracuje s katedrou primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze.

PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Je odbornou asistentkou na Pedagogické fakultě UK v Praze, pracuje na katedře primární pedagogiky. Zabývá se problematikou tvorby učebnic, průnikem obecné didaktiky a oborových didaktik ve vztahu k přípravě učitelů 1. stupně ZŠ, globálním rozvojovým vzděláváním a výchovou k občanství a demokracii. Vyučuje pedagogické a didaktické disciplíny, vede praxe studentů včetně asistentké praxe studentů u žáků s překážkami v učení. Je spoluautorkou řady učebnic prvouky a vlastivědy nakladatelství Fraus.

PhDr. Jana Kargerová, Ph.D.
PhDr. Jana Stará, Ph.D., a kolektiv

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění

První stupeň ZŠ

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.
Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková
Jazyková redaktorka Mgr. Romana Bláhová
Technická redakce VUP
Návrh obálky Zdenka Plocrová
Grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání
Olomouc 2015
Ediční řada – Ostatní odborné publikace

ISBN 978-80-244-4499-4 (tištěná verze)
ISBN 978-80244-4682-0 (elektronická verze)

Neprodejná publikace

VUP 2014/0516

Při aplikaci podpůrných opatření můžete využít i následující metodiky:

Metodika práce asistenta pedagoga – osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se zrakovým postižením

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se sluchovým postižením

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – předškolní vzdělávání

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – druhý stupeň ZŠ

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění – střední školy

Nositel projektu:
UNIVERZITA PALACKÉHO
V OLOMOUCI



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



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



ISBN 978-80-244-4499-4