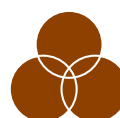




METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

**PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH
OPATŘENÍ U ŽÁKŮ Z DŮVODU
SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ
DRUHÝ 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

Druhý stupeň ZŠ

Jana Kargerová,
Jana Stará a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



Recenzenti:

Mgr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Mgr. Romana Růžičková

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 občanskoprávní, správnoprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA
PŘI APLIKACI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ
U ŽÁKŮ Z DŮVODU SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ
Druhý stupeň ZŠ

1. vydání

© Jana Kargerová, Jana Stará a kol., 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4501-4 (tištěná verze)

ISBN 978-80-244-4681-3 (elektronická verze)

OBSAH

PODĚKOVÁNÍ.	5
ÚVOD	7
1 ASISTENT PEDAGOGA.	9
1.1 Co je pro asistenta pedagoga důležité vědět než začne ve třídě pracovat?.	11
1.2 Personální zajištění funkce asistenta pedagoga	15
2 BUDOVNÍ VZTAHU ASISTENT PEDAGOGA / UČITEL / VEDENÍ ŠKOLY / DALŠÍ INSTITUCE	21
2.1 Vzájemná spolupráce asistenta pedagoga a učitele	24
2.2 Vzájemná spolupráce asistentů pedagoga	26
2.3 Vzájemná spolupráce asistenta pedagoga a zákonných zástupců.	28
2.4 Vzájemná spolupráce asistenta pedagoga se školním speciálním pedagogem a psychologem	29
2.5 Vzájemná spolupráce asistenta pedagoga a vedení školy	31
3 PŘIJETÍ PRINCIPU INKLUZE – NUTNÁ PODMÍNKA.	35
3.1 Co je to inkluze.	37
3.2 Zásadní je věřit inkluzi a být ochotný k ní přispět	37
3.3 Jak změnit postoje k inkluzi	37
4 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA ŽÁKŮ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.	41
4.1 Dítě staršího školního věku (období 2. stupně ZŠ)	43
5 ROZDÍLNOST ŽÁKŮ PODLE TEMPERAMENTOVÝCH CHARAKTERISTIK	49
5.1 Prometheovské děti – malí racionálové	51
5.2 Dionýsovské děti – malí „hráči“	53
5.3 Epimetheovské děti – malí „strážci“	54
5.4 Apollonské děti – malí „idealisté“	56
6 PODNĚTNÉ PROSTŘEDÍ PRO VŠECHNY ŽÁKY.	63
6.1 Několik doporučení pro vytváření učebny ve spolupráci se žáky	66
6.2 Důležité zásady pro tvorbu třídních pravidel	67
7 CÍLE A HODNOCENÍ.	73
7.1 Proč stanovovat vzdělávací cíle	74
7.2 Obecné a konkrétní cíle	74
7.3 Přístupy ke stanovování cílů u žáka s překážkami v učení.	76
7.4 Na cílech se mohou podílet i žáci	77
7.5 Smyslem hodnocení je poskytnutí zpětné vazby	79
7.6 Využíváme hodnocení žáků	80
7.7 Využíváme sebehodnocení žáků.	81
7.8 Nehodnotíme osobu, ale činnosti	82
7.9 Snažíme se převádět negativní informace do pozitivních	82
7.10 Chválu používáme uváženě	82

7.11	Individuální vzdělávací plán	83
7.12	Spolupráce dítěte	85
7.13	Využití portfolia	90
8	VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.	93
9	PODPORA ŽÁDOUCÍHO CHOVÁNÍ.	99
9.1	Není možné dát jednoduché návody	101
9.2	Není možné definovat rušivé chování.	101
9.3	Některým problémům lze předcházet.	102
9.4	Základem jsou pravidla a jejich důsledné uplatňování	102
9.5	Podporujeme vznik a rozvoj třídního společenství	102
9.6	Podpora pocitu důležitosti.	103
9.7	Vysoká očekávání	105
9.8	Pomáhání si.	106
9.9	Kooperativní učení	107
9.10	Komunitní kruhy	107
9.11	Osobnostní a sociální výchova a dramatická výchova	108
9.12	Řešení rušivého chování	109
9.13	Teorie modifikace chování.	110
9.14	Izolace žáka od dění v učebně.	111
9.15	Úmluvou o chování učíme dítě odpovědnosti za své chování	111
9.16	Někteří žáci potřebují uzpůsobený prostor	112
10	PROFESNÍ ROZVOJ ASISTENTA.	115
	ZÁVĚR.	123
	LITERATURA A INTERNETOVÉ ZDROJE.	124
	POUŽITÉ ZKRATKY.	130
	O AUTORECH.	131

PODĚKOVÁNÍ

Děkujeme všem asistentům, učitelům a ředitelům za jejich ochotu a podporu, kterou nám v podobě individuálních příspěvků, rozhovorů, konzultací a ukázek prací ze svých 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 učitelkám ze ZŠ Kunratice, které obohatily tuto příručku o své výukové jednotky a ukázkami individuálního přístupu ke všem žákům: Lucii Samlerové, Markétě Novákové a Haně Růžičkové. Dále také Veronice Laufkové z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy za poskytnutí materiálů.

Jana Kargerová, Jana Stará, Olga Králová a Klára Horáčková

Učitelé a ředitelé, kteří nám poskytli své podklady ze škol a tříd, včetně rozhovorů, konzultací a individuálních příspěvků:

ZŠ a MŠ ANGEL v Praze 12, Angelovova 3183/15, Praha 4 – Modřany, 143 00

ZŠ Kunratice, Předškolní 420, Praha 4, 140 00

ZŠ a MŠ, Lyčkovo 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

Na 2. stupni základních škol bývá integrace žáků s různými překážkami v učení obtížnější než na stupni prvním. Bývá to přičítáno rostoucím tlakům na vyšší výkon běžných žáků, a tím také na výkon žáků integrovaných. Zúčastnění aktéři často zpochybňují samotné principy integrace či inkluze a oprávněnost přítomnosti integrovaného žáka v běžné třídě. Dále roste náročnost učiva, ve třídě působí více učitelů. V neposlední řadě jsou jako důvody větší obtížnosti integrace žáků uváděny složitější sociální prostředí, nastupující puberta a s tím spojené konfliktnější chování spolužáků. Integrace se tedy stává celkově náročnější (Abramčuk: http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/konference_spolecne_vzdelavani/filip_abramcuk2.pdf).

Zavádění pozice asistenta pedagoga se ukazuje jako jedno z nejlépe fungujících vyrovnávacích a podpůrných praktických opatření pro začleňování žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Šance žáka na zvládnutí školních nároků se s podporou asistenta pedagoga zvyšuje (viz příručka – Mají na to! (<http://www.majinato.cz/26-asistent-pedagoga.php>)).

Aby mohli asistenti pedagoga (dále jen AP) pracovat co nejlépe, je potřeba, aby usilovali o svůj odborný růst a sdíleli své zkušenosti s dalšími AP a učiteli usilujícími o takovou podporu svých žáků, aby tito mohli dosahovat maxima svých možností. 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, příklady dobré praxe a zkušenosti ze škol, kde jsou AP využíváni. Věříme, že v metodice najdou AP praktické tipy, příběhy, metodická doporučení a inspirace pro jejich 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 zohledňovali potřeby žáků se sociálním znevýhodněním. Považujeme však za důležité držet se zásady inkluzivního vzdělávání – usilovat o rozvoj všech jedinců ve třídě v rámci jejich maximálních možností. Z tohoto důvodu je metodika pojata obecněji. Je zaměřena na podporu všech žáků ve třídě, tedy žáků s různými vzdělávacími potřebami, s různými překážkami v učení včetně žáků se sociálním znevýhodněním.

Použité zdroje

1. http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/konference_spolecne_vzdelavani/filip_abramcuk2.pdf
2. KOLEKTIV AUTORŮ – ČLOVĚK V TÍSNI, 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).

Doporučené zdroje

1. ABRAMČUK, F.; HOLÚBKOVÁ, K. a kol. *Výzkum podmínek pro individuální integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách*. Praha: Rytmus, o. s., 2008. ISBN 978-80-903598-8-8. (projekt ESF JPD3: Modelový systém podpory integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných ZŠ)



ASISTENT PEDAGOGA

„Smyslem vzdělávání je vychovat občany s nepokojnou myslí a s předpoklady přistupovat k našemu komplexnímu světu zkoumavě; občany činnorodé, kompetentní a uvážlivě kritické.

To předpokládá: kritické hodnocení těch politických záležitostí, které mají dopad na společenství, jehož je jedinec součástí (obec, region, svět); schopnost zkoumat, reflektovat a argumentovat s odkazem na dějiny a tradici; respektovat současně sám sebe i druhé; pozorně pečovat o vlastní život i o životy druhých a o jejich pohodu; schopnost představit si a uvažovat o tom, co je dobré pro druhé i pro mě samotného. Škola nemá mít zásadní dopad jen na vědění a porozumění, ale také na posilování osobnosti člověka: jeho intelektuální stránky, morální stránky, občanské stránky a jeho jednání.“

John Hattie, profesor pedagogiky, Univerzita Melbourne

Tato kapitola je úvodem do problematiky práce asistenta pedagoga a představuje nejdůležitější informace z hlediska legislativy dotýkající se působnosti asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání. Věnuje se všem aspektům práce asistenta pedagoga – formám podpory asistentů, jejich přímé a nepřímé pedagogické činnosti a poukazuje také na kvalifikační předpoklady.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Výroky rodičů jedné pražské školy, kde ve třídě jejich dítěte pedagogicky působí nejen třídní učitel, ale současně i asistent pedagoga:

„Přítomnost asistenta shledávám jako velmi přínosnou pro mého syna. Jsem klidnější, protože vím, že syna někdo podpoří, pro všechny rodiče je to jistě velká úleva. Přínos cítí určitě i Petrovi spolužáci, kteří nejsou již tolik rušeni. Asistent pedagoga ví přesně, jak s mým synem pracovat, a dokonce mi někdy i poradí jak na něj. Vzájemně s asistentkou Janou dobře komunikujeme prostřednictvím mailu či telefonu a každý den mám od ní jasné instrukce, co mám s Markem procvičit, připravit, naučit se na písemku, což se od něj nedozvím. Asistent pedagoga je odborník na pravém místě.“

Toto je výrok matky, která má osobní zkušenost s asistentkou pedagoga u svého syna. I rodiče ostatních žáků ze třídy vnímají pozitivně přítomnost asistenta v třídním kolektivu. O jeho práci ve třídě se dozvídají prostřednictvím svého dítěte a občas jiných rodičů. Jako velmi důležité vnímáme to, aby se informace o činnosti a pracovní náplni asistenta pedagoga dozvěděli především od samotných asistentů a učitelů, například v době konání třídních schůzek či jiných neoficiálních příležitostech.

Přesto si někteří rodiče kladou otázku, proč se vlastně pozice asistenta pedagoga 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 asistenta pedagoga a jeho působení ve třídě, způsob jeho financování a vzdělání je pro ně mnohdy jedna velká neznámá. Pro-

to je jejich informovanost velmi důležitá pro vzájemnou spolupráci a mnohdy se díky ní předchází mnohým nedorozuměním.

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

1.1 CO JE PRO ASISTENTA PEDAGOGA DŮLEŽITÉ VĚDĚT NEŽ ZAČNE VE TŘÍDĚ PRACOVAT?

Nejzásadnější koncepční změnou, k níž naše školství dospělo, je skutečnost, že výchova a vzdělávání žáků se zdravotním postižením přestalo být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se stalo záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Podmínky pro integrované a inkluzivní vzdělávání umožnila školská legislativa, která nabyla účinnosti od 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. (školský zákon, 2004)

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.

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. 147/5/2011 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.

Ne všem dětem se ve škole dobře a 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.

Školy tedy nyní mají možnost využívat funkce asistenta pedagoga jako jedno 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.

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.

Podpora asistenta pedagoga bývá nejčastěji zaměřena na žáky se:

(§ 16 odst. 1 školský zákon)

- **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 asistenta 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.)



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Anička (rodiči přidělené jméno dítěti z Vietnamu), které je 13 let, přijela za svými rodiči do Čech až v době, kdy oni zde získali povolení k trvalému pobytu a měli zavedený a dobře fungující obchod s potravinami. Neuměla vůbec česky, a proto jí rodiče o prázdninách zaplatili na doučování studenta, který ji začal učit základní zásobu českých slovíček. Rodiče byli schopni se česky dorozumět, ale neměli na Aničku čas, pracovníě byli oba velmi vytíženi. V září nastoupila do 7. třídy. Se spolužáky se příliš nebavila, seděla i o přestávce mimo kolektiv. Učitelé si s ní příliš nevěděli rady, třídní učitelka se velmi snažila navázat kontakt (jednalo se shodou okolností

o výchovnou poradkyni) a pomoci jí. To se příliš nedařilo, největším problémem byla jazyková bariéra. Společně s vedením školy se podařilo navázat kontakt s neziskovou organizací, která pomohla s vyhledáváním asistentky pedagoga pro Aničku. Jednalo se o studentku VŠ, původem z Vietnamu, která žije v Čechách již dlouhou dobu. Po několika týdnech, kdy tato asistentka pedagoga začala pracovat s paní učitelkou na vyrovnávacím plánu, se situace začala měnit. Anička se začala postupně zapojovat, a protože byla velmi chytrá a svědomitá žákyně, zvládla i v rámci svých možností učivo a našla si ve třídě kamarádky. Bez pomoci asistentky by vše bylo velmi obtížné a začlenění Aničky by trvalo mnohem déle.

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.

Náplň práce asistenta pedagoga (je definována vyhláškou č. 73/2005 Sb., novelizovaná vyhláškou č. 147/2011 Sb., § 7):

- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák vychází;
- podpora žáků při přizpůsobení se školnímu prostředí;
- pomoc žákům při výuce a přípravě na výuku;
- nezbytná 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.

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

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 poradenští pracovníci. Každý žák, který využívá služeb asistenta pedagoga, má své specifické potřeby, ke kterým směřuje asistentská pomoc.

Asistent pedagoga tedy v souladu s pokyny vyučujícího 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, výletech, exkurzích a školách v přírodě. Možností je mnoho, záleží na potřebách a domluvě všech zúčastněných.

Na základě získaných informací od asistentů pedagoga a učitelů se domníváme, že je nezbytné definovat a sepsat náplň práce s konkrétními činnostmi, které budou pro asistenta pedagoga i učitele jasně dané a společně respektované.

Abychom předešli spoustě nepříjemných dohadů a nejasností ohledně kompetencí a náplně práce asistenta pedagoga, doporučujeme popsat konkrétní činnosti, které se tak stávají závaznými a určujícími jak pro asistenta, tak i příslušného učitele.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Příklady náplně práce asistenta pedagoga v jedné základní škole, kterou si společně asistent pedagoga a učitel na základě konkrétních potřeb definovali. Rozdělili ji na několik oblastí:

Přípravné aktivity

- *plánování hodiny společně s učitelem – společné vytvoření plánu hodiny nebo získání plánu od učitele s pokyny ke spolupráci či pokyny k práci s asistovaným žákem;*
- *příprava pracovních listů pro potřeby hodiny – pro asistovaného žáka, pro skupiny ostatních žáků (dle pokynů učitele, případně vlastní invence);*
- *příprava pomůcek pro výuku (týká se hlavně anglického a českého jazyka);*
- *vyhledávání materiálů, podkladů, a dalších doplňků výuky (videa, nahrávky apod.).*

Asistence zaměřená na žáka

- *podávání rad, návodů a pomoci k samostatným činnostem žáka či žáků;*
- *zajištění podpory při skupinové práci;*
- *zprostředkování dotazů žáků směrem k učiteli;*
- *upozorňování na změnu činnosti, na neplnění zadaných úkolů, nevhodné či rušivé chování;*
- *ujištění se a kontrola, že všichni zaregistrovali a pochopili pokyn učitele a následují jej (otevření sešitu, zápis, otevření – zavření notebooků, vyhledávání příslušné stránky apod.);*
- *pomocné aktivity, jako je rozdávání testů, papírů, učebnic atd.*

Doučování žáků NEDĚLÁME – doučování chápeme jako práci navíc v našem volném čase.

Aktivní asistence v případě, že není nutná přímá asistence u žáka se speciálními potřebami

- *vedení části hodiny – samostatné vstupy;*
- *párové učení;*

- práce s menší skupinou žáků (nebo s polovinou třídy) v oddělené třídě – pomalejší či rychlejší tempo postupu (dle typu dělení – rychlejší či pomalejší žáci);
- oprava a hodnocení písemných prací v hodině i mimo ni;
- kontrola sešitů – kompletní zápisky;
- zapisování známek do žákovských knížek;
- záznam aktivity žáků;
- zápis na tabuli;
- poskytování zpětné vazby učiteli;
- ovládání ICT technologií;
- zápis do třídní knihy, tematických plánů, katalogových listů (papírových i v počítači);
- oprava písemných prací v sešitech i na volných pracovních listech a návrh hodnocení;
- pozorování třídního kolektivu a podávání zpětné vazby třídnímu učiteli;
- administrativa pro třídu (výběr peněz, evidence sběru papíru...);
- zajištění školních akcí mimo budovu školy;
- výzdoba třídy.

1.2 PERSONÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ FUNKCE ASISTENTA PEDAGOGA

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. V některých případech může dojít k hledání asistenta i v průběhu roku.

Při výběru pracovníka na pozici asistenta pedagoga vychází ředitel školy ze specifických vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním postižením či sociálním znevýhodněním a z konkrétních podmínek školy.

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.

Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti stanoví asistentovi pedagoga ředitel školy nebo školského zařízení 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.

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.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

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

17. týden	náplň práce (v počtu hodin)									nepřímá práce			celkem hodin
	přímá práce s dětmi									příprava	konzultace	DVPP, porady	
datum	1. h	2. h	3. h	4. h	5. h	6. h	7. h	8. h	9. h				
21. 4. 2014	ČJ	ČJ	Z	M		ČJ	TV	Př	Př	2	0	0	10
22. 4. 2014	M	D	ČJ	ČJ			AJ			1	1	0	7
23. 4. 2014	Ch	M	M	D	ČJ	ČJ				1	1	0	8
24. 4. 2014	AJ	AJ	M	ČJ		F	F			2	0	0	8
25. 4. 2014	M	D	ČJ		AJ	AJ				1	0	1	7
celkem počet hodin týdně:												40	

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,

- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,
- d) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, nebo
- e) 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.

Ředitel školy 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. 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.



SHRNUTÍ

V této kapitole jsme se dozvěděli, za jakých podmínek lze ve škole zřídit funkci asistenta pedagoga, proč je taková pozice zaváděna a jak je legislativně ukotvena. 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 hodně závisejí 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 jaké platovém zařazení se nachází tato pozice, apod. V závěru kapitoly jsme si ukázali, jakým způsobem lze zaznamenávat náplň práce asistenta.

REFLEXE

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

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



POUŽITÉ ZDROJE

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.

Doporučené zdroje

1. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.
2. BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X.
3. NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K., HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014.

Učitelský nápadník a vzdělání

Seznam akreditovaných vzdělávacích programů, díky kterým lze získat kvalifikaci pro výkon činnosti asistenta pedagoga, můžete najít 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**

„Skupinová síla (collective capacity) se projevuje tam, kde se skupiny stávají lepšími – v kultuře školy, ve společné kultuře zřizovatelů a škol, v kultuře na úrovni vládní politiky. Velká kolektivní síla, taková, která má skutečné dopady, se projevuje tam, kde se věci zlepšují díky spojenému úsilí – ve spolupráci, chcete-li. Kolektivní síla vytváří emoční nasazení a věcnou odbornost, se kterou se nemůže poměřovat sebevětší individuální snaha...“

(Fullan, 2010)



Pro úspěšné začlenění žáků se sociálním znevýhodněním či zdravotním postižením je nezbytnou podmínkou efektivní spolupráce všech klíčových aktérů vzdělávacího procesu, tedy pedagogů, asistenta pedagoga, vedení školy, speciálního pedagoga či školního psychologa, působí-li na škole a v dalších organizacích a institucích, které mohou pomoci.

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.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Reflektivní výroky asistentů pedagoga týkající se vztahů k ostatním asistentům pedagoga, svěřeným žákům, jejich rodičům, učitelům, speciálnímu pedagogovi, psychologu a také vlastní práci:

- *Považuji za velice cenné sdílení zkušeností s kolegy asistenty pedagoga – především spontánní, přátelské rozhovory, kdy srovnávám svou práci s jejich. Cenná je také práce na metodických sdruženích asistentů pedagoga – posouvá konstruktivně vpřed, i když se jedná spíše o formální formu sdílení a práce.*
- *V tomto školním roce jsem se zaměřila na spolupráci se školní psychologkou, dalšími asistentkami žáka, třídní učitelkou a rodiči žáka, u kterého vykonávám asistenci.*
- *Informace, které jsem získala z této spolupráce, jsem aktivně aplikovala v rámci vzdělávacího procesu integrovaného žáka. Pravidelná spolupráce se školním psychologem a třídním učitelem byla zaměřena na výkony žáka a na postupy, kterými lze jeho výkony zlepšovat. Spolupráce s asistentkami probíhala formou následových hodin a vzájemného kolegiálního sdílení. Spolupráce s rodiči se uskutečňovala formou vzájemného informování o přípravě žáka na vyučování formou zápisků do sešitku, mailovou korespondencí a v ojedinělých případech telefonním kontaktem. Také jsem poskytovala rodičům i žákovi zpětnou vazbu.*
- *Na pozici asistenta pedagoga jsem nastoupila v září tohoto roku. Na této pozici jsem poprvé, zatím se hledám a buduji si vztah se svěřeným žákem a jednotlivými učiteli. Dosavadní průběh své práce hodnotím zatím kladně. Učitelé ve svých hodinách využívají metody kritického myšlení a další prvky aktivního učení, se kterými jsem se seznámila během svého*

studia, ale velice okrajově. Moje zkušenosti jsou v tomto směru minimální. Uvědomuji si své nedostatky, na kterých je potřeba zapracovat, a snažím se je postupně odstraňovat. V tom mi velmi pomáhá vzájemná podpora kolegů asistentů a některých učitelů.

Při budování vzájemného vztahu mezi jednotlivými aktéry, kteří se podílejí na vzdělávání znevýhodněných žáků, a nejen jich, je všeobecně požadována kvalitní týmová spolupráce a vzájemná intenzivní komunikace. Přesto, že se toto může jevit jako naprostá samozřejmost, ne vždy tomu tak je. Důležité je od samého počátku, kdy asistent pedagoga nastoupí do školy, myslet na to, jak jej začlenit do pedagogického kolektivu a toho, co se ve škole děje. Myslíme si, že je nesmírně důležité, aby se nově nastoupivší asistent pedagoga cítil ve škole i třídě bezpečně a věděl, na koho se obrátit o radu či pomoc. Podívejme se, jak své zkušenosti zpětně reflektují asistenti pedagoga.

První postřehy nového asistenta pedagoga k jeho uvedení do praxe:

- *Silná motivace, tzv. „chtění“ všech zainteresovaných učitelů pro přijetí asistenta pedagoga do výuky je výhodou. Na tom by se mělo pracovat už před příchodem asistenta pedagoga do školy (např. vedením školy či školním psychologem).*
- *Seznámit se nejlépe v přípravném týdnu s nastavenými právy a povinnostmi asistenta pedagoga, učitelů a žáků na dané škole.*
- *Stanovit si společně s učiteli na společné schůzce časovou dotaci ohledně společných příprav, konzultací a reflexí. Nezapomenout, že je nutná časová rezerva pro konzultace a reflexe obou. 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 ideálem setkávat se každý den, po společné výuce. Tyto stanovené hodiny je potřeba oboustranně respektovat a dodržovat.*
- *Nastavit oslovování asistenta pedagoga v hodinách, a to jak učitelem, tak žáky. Tykání, vykání a oslovování mezi asistentem a učitelem a mezi asistentem a žáky – vhodné je asistenta před žáky prezentovat jako „paní učitelku“ (asistent není poskok ani učitelů, ani žáků, je to také paní učitelka, které vykáme). Uvědomuji si, že je to ale individuální záležitost.*
- *V prvním školním týdnu se domluvit s učiteli na možnosti stát se pozorovatelem v jednotlivých hodinách. Stát se pozorovatelem nejen svěřeného žáka, ale také ostatních žáků, stylu jednotlivých pedagogů a jejich jednání ve třídě.*
- *Zasvětit asistenta do problematiky třídy třídním učitelem – jaké jsou děti, jejich rodiče, rodinné problémy...*
- *V září zvolit volnější tempo, aby si na sebe asistent, učitelé a žáci zvykli a seznámili se, a aby mohli všichni pomalu prozkoumat možnosti asistentské podpory.*
- *Důkladně se seznámit s individuálními vzdělávacími plány žáků, případně mít možnost získat další vysvětlení od učitele, výchovného poradce, školního psychologa.*
- *Seznámit asistenta s učebními plány pro jednotlivé předměty pro daný školní rok.*
- *Stanovit si pravidla ohledně fungování třídy, aby byl učitel s asistentem sjednocen, například na možnostech žáků odcházet na záchod během hodiny, pití během hodiny, oprávo-
vání, známkování, zapisování do žákovských knížek a podepisování se jménem asistenta,*

ne učitele, zapisování do třídnice. Je opravdu důležitý soulad obou osob ve třídě, co jeden zakáže, neměl by druhý dovolit – nutná domluva předem. Stanovit si pravidla mezi asistentem, učitelem a žáky!

- *Důležité je domluvit se společně na plánu výuky, změny před hodinou a v průběhu hodiny probírat a schvalovat vždy společně, dodržovat stanovená pravidla třídy.*
- *Seznámit se s možnostmi podmínek k uskutečnění náslechoých hodin u ostatních asistentů pedagoga v jiných třídách.*

2.1 VZÁJEMNÁ SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA A UČITELE

Jak vyplývá z výpovědi asistentky pedagoga – aby mohla na dobré úrovni probíhat spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem, která povede k pomoci svěřenému žákovi, je nutné si na samotném počátku jasně a přesně nastavit **společná pravidla**, na kterých se **oba shodnou**. Další podmínkou úspěšné spolupráce je to, že tato pravidla budou **oba důsledně dodržovat**.

Pokusili jsme se shrnout nejdůležitější podmínky k dobře fungující spolupráci do následujících bodů:

- Asistent pedagoga je učitelem pozitivně přijímán.
- Je vytvořen profesionální a pokud možno partnerský vztah (pomáhá, když jsou si oba sympatičtí).
- Jsou nastavena jasná pravidla, kompetence a ujasněny role, které jsou akceptovatelná oběma aktéry.
- Je vytvořeno prostředí vzájemné důvěry a bezpečí.
- Oboustranně jsou předávány všechny důležité informace (jak toho, co se osvědčilo, co funguje, tak i toho, co se nepodařilo, kde je problém).
- Je vyhrazený čas na společné přemýšlení, plánování a reflektování, a ten se dodržuje.
- Jakýkoliv problém (i sebemenší) je nutno řešit ihned, neodkládat ho.
- Vytvořit kvalitní týmovou spolupráci.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Předkládáme přepis z ankety učitelů, kteří mají osobní zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga.

Jakého asistenta pedagoga byste nejraději přivítal/a?

- *Asistenta k určitému dítěti se sociálním nebo zdravotním znevýhodněním, který má s jeho problémy určité zkušenosti nebo je ochotný si je doplnit.*
- *Asistenta k dítěti nebo ke skupině dětí, který usměrňuje jejich chování a stará se o to, aby instrukce učitelem zadaná byla žáky přijatá a oni ji vykonávali.*
- *Kvalifikovaného pedagoga schopného týmového vyučování (partnera).*
- *Kvalifikovaného pedagoga, který může samostatně vést skupinu dětí se speciálním úkolem.*

Podle jakých kritérií byste si vybrali ideálního asistenta pedagoga? Jaké by měl mít vlastnosti a dovednosti?

- *V první řadě bychom si měli „sednout“ lidsky. Měli bychom si vzájemně vyhovovat. Asistent pedagoga by měl mít zájem o svoji práci, být aktivní, neměl by se ostýchat se zeptat, pokud něčemu nerozumí nebo má jiný náhled na věc. Měl by mít kladný vztah k dětem, které pochází z málo podnětného nebo znevýhodněného prostředí. Také by měl mít znalosti z oblasti poruch učení a chování. Záležit, k jakému žákovi přichází.*
- *Jde o celkové souznění osobností – to je ideál ☺. Asistent pedagoga by měl být sympatický, inteligentní, vstřícný, přizpůsobivý, ale jen do jisté míry – preferuji i vlastní názor a jiný vhled. Měl by být tolerantní, umět rychle reagovat. Také by měl mít schopnost se učit a naslouchat. Měl by se orientovat v problematice postavení dítěte ze sociálně znevýhodněného prostředí a měl by umět soucítit s těmito žáky. Měl by mít u žáků autoritu.*
- *Být nápomocný svěřenému žákovi, nedělat však věci za něj. Pomáhat připravovat materiály, pracovní listy, pomůcky pro svěřeného žáka, ale také v případě potřeby i pro ostatní žáky. Pomoc slabším a potřebným žákům. Měl by umět rozlišit, co žák zvládne a co nikoli. Spoluvytvářet přátelské klima ve třídě. Společně s učitelem nejen plánovat, ale i reflektovat. Komunikovat s rodiči, aby byl schopný se s nimi domluvit o potřebách. Doprovázet na akce mimo školu. Přinášet nové nápady do výuky.*
- *Měl by být oporou pro svěřeného žáka, pomáhat mu, podle potřeby by mu měl umět poradit. Připravovat pracovní listy, úkoly. Pomoc žákovi při komunikaci s učiteli a spolužáky, při vzniklých obtížích mu pomoci např. v přizpůsobení se novým okolnostem, navázání komunikace, dodržování pravidel, plnění povinností. Měl by uplatňovat individuální přístup k jednotlivým žákům. Také by měl být schopen navázat nejlépe partnerský vztah nejen se žákem, ale i jeho rodiči.*
- *Na konci týdne si společně sedneme a řekneme si, co budeme v následujícím týdnu dělat, jaké učivo probírat, jaké pomůcky, pracovní materiály budeme potřebovat jak pro celou třídu, tak pro individuální žáky. Radíme se o taktice, kterou budeme v hodinách uplatňovat, co kdo udělá, případně jak. Na konci každého dne společně vyhodnocujeme, co se ten den*

stalo, a v případě potřeby plán upravíme. Asistent se účastní třídních schůzek a pohovorů s rodiči.

- Většinou se spolu domlouváme o přestávce před hodinou, když najdeme společný volný čas, snažíme se sejít i na krátkou dobu po vyučování. Zde většinou reflektujeme to, co se stalo, a domlouváme se na tom, co dalšího udělat, jak žákům pomoci.
- Zlepšit podmínky pro učení tím, že bude ve třídě více klidu a učitelka se nebude zdržovat řešením rušivého chování.
- Zlepšit podmínky pro učení tím, že bude individuálně pracovat se žákem se specifickým problémem nebo s menší skupinou, která bude mít „svého učitele“, který se s nimi po určité době bude zabývat něčím, co by ostatní brzdilo.
- Zlepšit podmínky pro učení tím, že učitelka bude mít víc času na přípravu, nebude „uštvaná“ z mimovýukových povinností.
- Zlepšit podmínky pro učení tím, že asistent pozoruje a přiskakuje tam, kde je potřeba pomoci (nepochopená instrukce, bezradnost, nebo naopak „hotovo a nuda“).

Co vše by měl asistent pedagoga dělat?

Jak vypadá vaše spolupráce s asistentem pedagoga?

Čím by asistent pedagoga mohl ve třídě nejvíc prospět dětem a tomu, aby se každé z nich mohlo co nejlépe učit?

Podle výzkumu (Darling-Hammond, Richardson, 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.

2.2 VZÁJEMNÁ SPOLUPRÁCE ASISTENTŮ PEDAGOGA

Nedílnou součástí stálého zlepšování práce asistenta pedagoga je vzájemná kolegiální spolupráce mezi asistenty pedagoga. A to nejen na počátku jeho pracovní kariéry, ale také při příchodu na novou školu, při kontaktu s novým učitelem či žákem. Ideální je, pokud na jedné škole pracuje více asistentů, kteří mají možnost osobní komunikace, předávání zkušeností a rad.

Pokusili jsme se shrnout formy vzájemné spolupráce asistentů pedagoga, které přispívají k dobře fungující spolupráci asistentů pedagoga a jsou vzájemným přínosem pro jejich práci:

- Vytvoření tzv. metodického sdružení asistentů pedagoga a stanovení pravidelného času na společné setkávání (většinou asistenti doporučují 1× měsíčně, 1–2 hodiny).
- Společné sdílení potřeb, povinností, úkolů.
- Návštěvy v hodinách, kde mohou pozorovat spolupráci učitele s asistentem pedagoga.
- Po návštěvě v hodinách podávání zpětné vazby – popisným jazykem.
- Na vyžádání předávání osvědčených rad a zkušeností.

Výpovědi asistentek pedagoga, které dokládají jejich spolupráci s ostatními asistentkami:

- *Dne 20. 10. proběhlo setkání všech asistentek pedagoga. Na tomto setkání byl prostor pro sdílení zkušeností s asistencí a tvorbou záznamů z činnosti. Dále došlo k vytvoření seznamu kritérií, který by mohl být podkladem pro „Sebehodnoticí formulář asistentek“ realizovaný vedením školy každé čtvrtletí. Asistentky se domnívají, že tyto podklady jsou vhodnější a lépe mapují jejich profesi než formulář, který byl doposud distribuovaný všem pedagogickým pracovníkům. Tímto podkladem se asistentky zapojily do diskuze nad tímto hodnotícím nástrojem, ke kterému je vyzval ředitel školy.*
- *V měsíci listopadu jsme naplňovali úkol zadaný na říjnovém setkání, a to vzájemné návštěvy asistentek pedagoga ve vyučovacích hodinách. Cílem bylo pozorovat formy asistence, komunikaci asistenta s pedagogem, jednotlivými žáky a nacházet inspiraci. To vše jsme si zaznamenávali a v měsíci prosinci proběhne sdílení na dalším společném setkání.*
- *Vytvořili jsme společný funkční systém účinných metod a postupů, jak pracovat s žáky se sociálním znevýhodněním, který je v písemné podobě každému asistentovi pedagoga k dispozici na společném úložišti.*
- *Na lednové schůzce asistentů jsme probírali téma „Jak upevnit postavení žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí ve třídě a jak citlivě a účinně oceňovat jejich práci.“ Shodli jsme se na tom, že se jim pokusíme poskytovat zpětnou vazbu tak, aby se nestali závislí jen na našem názoru, ale dokázali si vážit sama sebe a věřili ve své schopnosti. Domluvili jsme si, že absolvujeme seminář na podávání zpětné vazby.*
- *V současnosti asistuji žákovi se specifickou poruchou učení. 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 s SPU a dokázala mu co nejefektivněji pomoci. Uvědomuji si, že k tomu bych potřebovala aktivní sdílení zkušeností s výukou a integrací žáků s SPU s ostatními asistentkami pedagoga na škole, následky 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.*

2.3 VZÁJEMNÁ SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA A ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ

Každý asistent pedagoga by si měl být neustále vědom toho, že jeho spolupráce s rodinou sociálně či zdravotně znevýhodněného žáka je nezastupitelným článkem v komunikaci se svěřeným dítětem. Na základě spolupráce s rodinou dochází k vytvoření pozitivního postoje žáka ke škole a tedy i k asistentovi pedagoga. Asistenti pedagoga a rodiče by si měli uvědomit, že bez vzájemné spolupráce a podpory to nepůjde. Zapojením rodičů, ale v některých případech i širší rodiny dáváme najevo, že toto je pro spolupráci velmi cenné a potřebné. Musí dojít k vytvoření takových podmínek pro vzájemnou komunikaci, aby vyhovovaly oběma stranám.

Vzájemná spolupráce by měla probíhat pokud možno pravidelně a měla by být aktivní na obou stranách. Podle zkušeností asistentů je zřejmé, že musí být stanovena transparentní pravidla pro otevřenou komunikaci, která všichni respektují a dodržují. Tím se předchází mnohým nedorozuměním. Rodiče by měli vědět, že bude zachována důvěrnost veškerých sdělení, že sdílené informace jsou využívány pouze pro zajišťování pomoci a efektivního vzdělávání daného žáka. Doporučujeme uplatňovat otevřenost vůči rodičům a snažit se o totéž z jejich strany. Společným mottem se může stát: „Vše co společně děláme, slouží pro prospěch dítěte.“

Uvádíme několik rad, které se asistentům pedagoga osvědčily při spolupráci s rodiči.

Bylo by dobré, když by asistent pedagoga:

- měl dobrou znalost rodinného prostředí, z něhož žáci pocházejí;
- měl od rodičů zjištěné důležité informace o dítěti (o jeho zálibách, koníčcích, ale také zvycích, vlastnostech, náboženství, o kamarádech apod.);
- dával rodičům doporučení, jak mají s dítětem pracovat, jaké pracovní postupy dítěti vyhovují;
- společně s rodiči sledoval pokroky dítěte, jak dítěti vyhovují zvolené postupy, zda a jak se dítěti daří úkol zvládat, co jiného by bylo lepší příště udělat;
- vedl rodiče k uvědomění si odpovědnosti k vlastnímu dítěti;
- zajistil optimální podporu sociokulturní integrace žáků do školního prostředí.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Předkládáme přepis z ankety asistentů pedagoga, kteří mají osobní zkušenosti se spoluprací s rodiči.

Jaký má podle vás asistent pedagoga význam pro rodiče?

- *Větší jistotu, že se s žákem pracuje individuálně, podle jeho možností a schopností, a tudíž že nezaostává, nestrádá. Pro ostatní rodiče ze třídy větší jistotu toho, že se učitel díky asistentovi může více věnovat ostatním dětem.*
- *Rodiče vidí, že se jejich dítěti věnuje dostatečná pozornost a podpora. Ve velké míře všichni rodiče oceňují, že jsou ve třídě dva pedagogové, kteří si dělí práci s žáky podle potřeby a jejich znalostí a dovedností.*
- *Rodiče mě uznávají jako odborníka, který je vzdělán v oblasti, která pomáhá jejich dítěti. Často se na mne obracují s žádostí o radu či pomoc.*

Zápis z pedagogického portfolia jedné asistentky pedagoga. Uvádíme jako konkrétní doklad způsobu její komunikace s rodiči.

- *Žák má tendenci reagovat líně na instrukce učitele, takže v době, kdy teprve začíná pracovat, ostatní děti již mají samostatnou práci hotovou a výsledky, které si ostatní ověřují na tabuli, si on bez námahy často opisuje do sešitu. O této skutečnosti jsem informovala maminku v diáři, zvolila jsem tentokrát komunikaci skrz žákovský diář, kde v týdnu krátce shrnu přístup, učivo nebo doporučení. Opakovaně jsem žádala o to, aby si žák donesl tabulky a shrnutí učiva, které jsem mu minulý rok vyrobila a laminovala. Zatím bez efektu. Budu muset maminku oslovit přímo, prostřednictvím emailu nebo telefonicky.*

2.4 VZÁJEMNÁ SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA SE ŠKOLNÍM SPECIÁLNÍM PEDAGOGEM A PSYCHOLOGEM

Pomoc asistentovi pedagoga při podpoře integrovaných žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo se speciálními vzdělávacími potřebami mohou nejkvalifikovaněji poskytnout odborníci, kterými jsou ve škole školní speciální pedagog a školní psycholog. Ti je mohou metodicky vést a podporovat, pomáhat jim při konkrétních problémech a potížích svěřeného žáka, ať formou interních školení, seminářů, nebo individuálních konzultací. Mohou také pomoci při péči o integrované žáky, při diagnostice výchovných a vzdělávacích problémů souvisejících s prospěchem, se zajištěním speciálních pomůcek a didaktických materiálů, se vztahy ve vrstevnické skupině, se situací v rodině apod. Případně pomáhají při kontaktu a jednání s rodiči svěřeného žáka, ale i s jednotlivými členy rodiny. Ideálním stavem je, když ve škole úzce spolupracuje právě takový tým pedagogických pracovníků,

kterými jsou asistent pedagoga, učitel a speciální pedagog, a pokud ve škole funguje, tak školní psycholog. Taková spolupráce se zdá být jako neoptimálnější. Bohužel ne ve všech školách takto spolupráce funguje.

Výpovědi asistentek pedagoga, které dokládají jejich spolupráci se školním speciálním pedagogem a psychologem:



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

- *Po prázdninách Martinka pracuje velice kontinuálně a pozorně, nejsou patrné větší výkyvy v učení. Je třeba kvalitnějšího zapojení do třídního kolektivu, zatím je přijímána s určitými rozpaky až trochu negativně, je sociálně málo zdatná. Hodlám zařadit hry na budování třídního kolektivu a práci s třídním kolektivem. Po dohodě se školní psychologkou a třídní učitelkou bych ráda v listopadu zopakovala sociometrii třídy.*
- *Petr má opět převážně pasivní přístup, občas dokonce negativní (několikrát měl sice nepříjemé, ale neslušné/odmítavé reakce na to, co jsem mu řekla, aby udělal/nedělal). Do skupinové práce se nezapojuje vůbec nebo minimálně, při párové práci je taktéž pomalý a pasivní. V odborné literatuře jsem hledala popis nějaké podobné situace a jejího řešení. Chtěla jsem se s problémem svého žáka poprat sama. Když se mi nedařilo nic najít, požádala jsem o doporučení literatury speciální pedagožku. Ta mi dala nějaké tituly, nakonec jsem pomoc našla.*
- *Ve čtenářských dílnách pracujeme s Jirkou individuálně v oddělené místnosti. V prvních dnech žák nechtěl číst ani psát, silně odváděl pozornost k jakýmkoliv jiným činnostem. Postupně, v souladu s dodržováním našeho pravidla („Ve vyučování pracuji a odpočívám o přestávce.“), začal spolupracovat. Toto pravidlo mi doporučila používat paní psychologka, když jsem s ní konzultovala daný problém.*
- *Pro tento školní rok jsem si stanovila následující cíl: „Cílená podpora svěřeného žáka jak v jeho IVP, tak i v jeho socializaci ve společnosti (ve škole s přesahem integrace do jiných sociálních skupin), která povede k využití jeho plného potenciálu.“ Metodickou podporou mi byla především školní psychologka, se kterou jsem zpočátku konzultovala jednotlivé kroky svého působení na svěřeného žáka jedenkrát týdně. Ve druhém pololetí probíhaly naše schůzky již v delších intervalech. Už jsem si byla jistější, víc jsem si důvěřovala. Cíl se mi podařilo, hlavně díky její podpoře, zvládnout. Chlapec navázal téměř přátelský vztah s jiným žákem ze třídy, a dokonce se s ním stýká i někdy mimo školu. Na konci roku mi přišel poděkovat, že jsem mu pomohla najít kamaráda. Plánujeme společně se speciální pedagožkou a učitelkou aktualizovat žákův individuální vzdělávací plán pro příští rok.*
- *Domluva ohledně spolupráce a předávání informací rodičům: asistenti žáka, učitelé, psycholog, speciální pedagog a rodiče spolupracují a navzájem se informují o stavu žáka; asistenti zasílají pravidelně zprávy pro rodiče v intervalu 1x za měsíc.*
- *S podporou ze strany vedení školy každý asistent žáka zvýší svou kvalifikaci (kurzy, semináře), specializaci. V říjnu jsme měli možnost vyzkoušet novou metodu supervize – Balintovská*

skupina (skupinová metoda řešení problému, která se hojně užívá v psychoterapii), pod vedením odborníka. Všem kolegům se tato metoda zalíbila, proto jsme se dohodli, že i nadále budeme s paní psychologkou spolupracovat.

- V současnosti asistuji žákovi se specifickou poruchou učení. 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 s SPU a dokázala mu co nejefektivněji pomoci. Vedení školy mi nabídlo, abych využila pomoci speciálního pedagoga a školní psychologky.

2.5 VZÁJEMNÁ SPOLUPRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA A VEDENÍ ŠKOLY

Vzájemná spolupráce asistenta pedagoga a vedení školy – jde to vůbec? Když jsme se nad tímto způsobem spolupráce zamýšleli, říkali jsme si, zda je to vůbec možné. Vedení, tedy ředitel a zástupce školy, jsou nadřízenými, kteří požadují určitou kvalitu práce odváděnou asistenty, kontrolují a odměňují je. Je tedy poměrně těžké obracet se o metodickou podporu nebo radu na svého nadřízeného. Přesto v některých případech může dojít ke spolupráci. Asi nejčastěji se bude jednat o sdílení převážně pozitivních zkušeností a s ním spojené komentáře, jakým způsobem toho bylo dosaženo. Někdy tak může dojít i k situacím, kdy se v asistentské praxi úplně nedařilo, a tak může dojít i na metodickou podporu. Je důležité, aby bylo vytvořeno bezpečné prostředí, kdy se asistent nebude bát přiznat, že se mu něco nedaří.

Nejčastěji však ke vzájemnému kontaktu dochází v období přijímání nového asistenta pedagoga do školy a na samotném počátku jeho pracovní kariéry v nové škole. Dále při průběžné hospitační činnosti a následném sdílení. Vždy však záleží na nastavení vzájemných vztahů, kdy asistent cítí ze strany vedení podporu a bezpečné kolegiální prostředí.

Ukázka ze zápisu metodického sdružení asistentek pedagoga:



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

- V úvodním týdnu došlo k setkání všech asistentek pedagoga se zástupkyní ředitele, která má v letošním roce tuto sekci pod svým odborným dohledem. Na schůzce byly sděleny základní informace o činnostech asistentů a také doplňkové aktivity, jako např. tvorba měsíčních záznamů. Asistentkám byla také nabídnuta možnost konzultace veškerých otázek se zástupkyní ředitele, případně ředitelem školy. Po dobré zkušenosti z loňského roku byly

i v tomto roce naplánovány návštěvy několika vybraných hodin asistované výuky. Návštěvy budou probíhat ve složení tří asistentek pedagoga pod vedením zástupkyně ředitele. Výběr pedagogů, kteří budou navštíveni, se odvine od přání nově přijatých kolegyň. Po návštěvách hodin proběhne sdílení dojmů a postřehů.

V rámci uzavření prvního pololetí proběhlo setkání asistentek pedagoga se zástupkyní ředitele. Asistenti byli seznámeni se sebehodnoticí tabulkou, která bude sloužit jako podklad pro jejich hodnocení:

- vedení záznamů z hodin, evidence pokroků, sebereflexe;
- vlastní přínos do jednotlivých hodin;
- spoluúčast na výzdobě tříd a dalších prostor školy;
- náslechy v hodinách ostatních asistentek;
- vedení dokumentace třídy;
- použití ICT technologií pro záznamy, přípravu hodiny a samotnou výuku;
- vzájemné sdílení mezi asistentkami;
- asistence přípravy a realizace projektových dnů;
- asistence přípravy a realizace zvláštních mimoškolních akcí třídy (vánoční trhy, mikulášské akce, setkání s rodiči apod.).

Vytipovány byly otázky ke vzájemným sdílením mezi asistenty pedagoga a zástupkyní školy pro následné čtvrtletní období:

- *Jak se daří plnit požadavky, které má asistent naplňovat? Co se osvědčilo, co bylo přínosné a co doporučuji i ostatním?*
- *Jak se daří vést záznamy z hodin, ve kterých asistuji? Navrhuji jinou možnost vedení záznamů, proč, v čem jsou prospěšnější?*
- *Jaké způsoby asistence v jednotlivých hodinách uplatňuji?*
- *Jakým způsobem podávám zpětnou vazbu žákům, kterým jsem přidělena jako asistentka?*
- *Návrhy na kritéria pro odměňování asistentů. Co považuji za důležité ocenit?*



SHRNUTÍ

V této kapitole jsme se pokusili zdůraznit, že v rámci školy je nutné systémově nastavit 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 hospitalaci.

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.

REFLEXE

- Vytipujte si a do tabulky doplňte, na koho byste se obrátili v případě potřeby, kdo vám nejlépe vyhovuje ke vzájemné konzultaci, sdílení, radě:

Vzájemná spolupráce asistenta pedagoga	Popis podpory, rady, kterou potřebuji konzultovat, sdílet
s třídním učitelem	
s ostatními učiteli	
s ostatními asistenty	
s rodiči	
se speciálním pedagogem, školním psychologem	
s vedením školy	



POUŽITÉ ZDROJE

1. DARLING-HAMMOND, L.; RICHARDSON, N. *Teacher Learning: What Matters*. Educational Leadership (47–53), ASCD, 2009.
2. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
3. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie osobnosti*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
4. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000.
5. FULLAN, M. *All systems go*. Citováno z *McKinsey & Company: How the world's most improved school systems keep getting better*. 2010.

Doporučené zdroje

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

Učitelský 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 reflektovat inkluzivní praxi na jejich škole a zamyslet se nad tím, jak usilovat o žádoucí změny v postojích – u sebe i u žáků a kolegů.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Výpovědi na téma inkluze (dostupné z <http://akademie-simp.webnode.cz/nazory-na-vzdelavani-integraci-a-inkluzi-jinych/>)

... Myslím, že myšlenka je to krásná, plná ideálního humánního porozumění pro všechny bez rozdílu, který je ale plně vnímán a interpretován jako něco pozitivního a takto také vyzdvihován a nadměrně zviditelňován. Chci tím říci, že záleží na všech vychovatelích, od rodiny počínaje, aby vedli své děti, potomky k základnímu uctivému chování k druhým, a poskytnutí ostatním dostatečného prostoru pro jejich vývoj. Bude-li takto vzdělané žactvo obývat prostor školy, inkluze nebude potřeba nasazovat uměle – bude přirozenou součástí školy. A na závěr si myslím, že práce s našimi odlišnostmi je základním tématem školství obecně od počátku fungování školy jako instituce. Dá se to říct úplně lidově v krátkém podmínkovém souvětí: „Bylo by to fajn, kdyby na to byly kapacity – hlavně lidi, peníze a prostory.“

Mgr. Lenka Novotná,
psycholožka s dlouholetou praxí v poradně.

Podporuji začleňování žáků do běžných škol, protože je to je z hlediska dětí i společnosti nejlepší cesta, jak vyrovnávat jejich životní šance. Není důvod, aby děti, které jsou znevýhodněny v tom, že pocházejí například z horšího sociálního prostředí, byly vzdělávány jako mentálně postižené. Je bohužel rozšířeným mýtem, že děti se zvláštními vzdělávacími potřebami zhoršují vzdělávací výsledky ostatních žáků. Není to pravda, neboť rozhodující je inkluzivní přístup pedagogů, nikoliv samo znevýhodnění u dětí. Vzdělávání podle tradičních šablon samozřejmě tento individuální přístup neumožňuje. Považuji proto za alarmující, jak malou podporu stát poskytuje pedagogům pro jejich práci, a podporuji iniciativy, které učitelům a učitelkám pomáhají v jejich nelehké práci s dětmi s individuálními vzdělávacími potřebami a jejich začleňování do běžných škol.

Mgr. Ondřej Liška,
bývalý poradce pro regionální rozvoj a evropské strukturální fondy skupiny Zelených v Evropském parlamentu, bývalý ministr školství, mládeže a tělovýchovy.

Jaké jsou rozdíly ve vnímání inkluze v uvedených úryvcích? S kterým úryvkem se více ztotožňujete a proč?

3.1 CO JE TO INKLUZE

Inkluze znamená poskytnout všem žákům, bez ohledu na jejich individuální rozdíly a specifické potřeby, adekvátní výuku. V ideálním případě se tedy žáci podle tohoto principu nedělí do různých vzdělávacích drah (víceletá gymnázia, základní školy praktické, speciální třídy pro nadané apod.), ale jsou vzděláváni se svými vrstevníky, kteří bydlí v jejich sousedství. Přijdou tak do styku s vrstevníky různých intelektových předpokladů, žáků 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. Tohoto ideálu zatím není možno v naší společnosti dosáhnout, nicméně se domníváme, že je potřebné usilovat o co největší přiblížení se k němu. V praxi to pak znamená, že v jedné třídě se spolu vzdělávají a žijí žáci z různě postavených rodin, z různých kultur, žáci s různými intelektovými předpoklady, s různou mírou zvládnutí českého jazyka, žáci s různými poruchami a handicapem. Učitelé a AP by měli usilovat o to, aby zařídili to, že se všichni tito žáci rozvíjejí v rámci svých možností a v prostředí bezpečném a důvěryplném.

3.2 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 AP značné nároky. To je zásadní argument odpůrců inkluze, ale i reálný postesek mnoha učitelů a asistentů, kteří se s myšlenkou inkluze ztotožňují.

Pokud zainteresovaní lidé nevěří principu inkluze, tedy tomu, že je dobré a možné vzdělávat společně s ostatními žáky také žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou další opatření téměř zbytečná (Vaňurová, Pančocha, 2010; Havel, 2013; Hájková, Strnadová, 2010). Je nutné, aby vedení škol, učitelé i AP věřili v pokrok všech žáků a přistupovali k nim otevřeně a nepředpojatě. Je potřebné, aby byli ochotni přispět k podpoře a začlenění všech žáků do pozitivních vztahů ve třídě a do jejich efektivního vzdělávání.

3.3 JAK ZMĚNIT POSTOJE K INKLUZI

Dosáhnout změny postojů k inkluzi je možné prostřednictvím vzdělávání učitelů, vychovatelů a AP a tím, že zainteresovaní přicházejí do styku s jedinci z různorodého prostředí a s různorodými vzdělávacími předpoklady (Hájková, Strnadová, 2010). Kontaktem s jedinci se sociálním znevýhodněním či dalšími překážkami v učení dochází často u učitelů či AP ke zmírnění stereotypů, pozitivním zkušenostem a zvýšení sebevědomí v oblasti řešení problémů, které se s inkluzí pojí. Podobné je to s žáky. Čím více přicházejí do styku s žáky

se speciálními vzdělávacími potřebami, tím větší šance je pozitivně ovlivnit jejich postoje k osobám s těmito potřebami obecně. Je však zřejmé, že samotné umístění žáka s nějakou překážkou v učení 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. Všichni žáci mají právo chodit do dobré školy a rozvíjet v přirozeném prostředí v maximální možné míře své znalosti a dovednosti. 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 inkluze. Do každého políčka doplňte jednu výhodu či nevýhodu.

	VÝHODY	NEVÝHODY
Klima ve třídě		
Výsledky učení		
Sebevědomí žáků		
Dovednosti žáků		
Postoje žáků		
Klima ve sboru		
Sebevědomí učitelů a AP		
Znalosti a dovednosti AP		
Postoje AP		

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



POUŽITÉ ZDROJE

1. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
2. 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.
3. SUCHOMELOVÁ, A. *Asistent pedagoga*. Ročníková práce z didaktiky 1. stupně ZŠ. Vedoucí: J. Stará. Praha: Pedagogická fakulta UK, katedra primární pedagogiky, 2014.
4. 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.

Doporučené zdroje

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. *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).
4. LEBEER, J. (ed.). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
5. LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Portál: Praha, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
6. 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.
7. 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.
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).

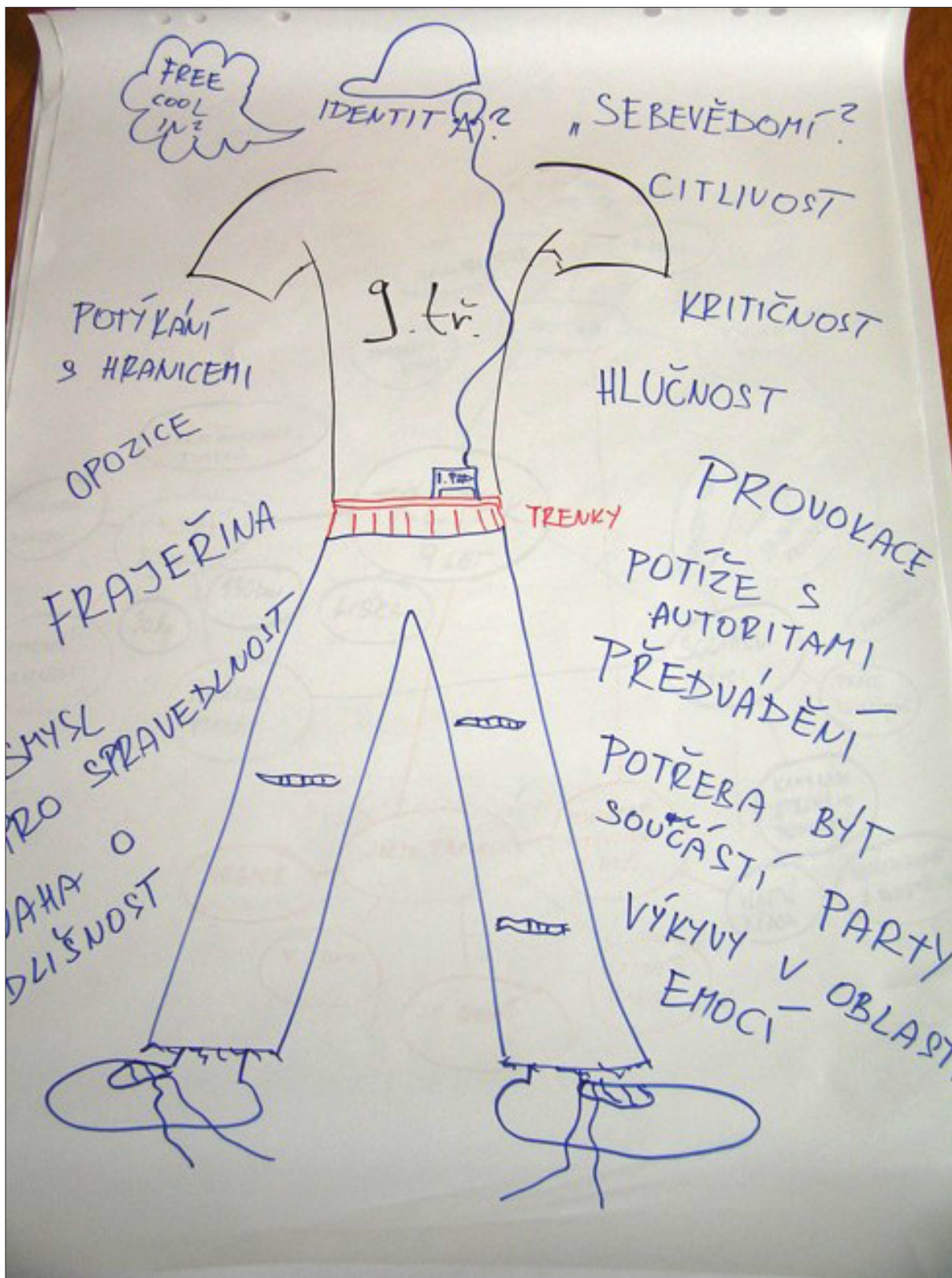
Učitel'ský nápadník a vzdělávání

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



VÝVOJOVÁ SPECIFIKA ŽÁKŮ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Při práci se sociálně znevýhodněnými žáky musíme zvažovat také vývojové zvláštnosti, které mohou právě na druhém stupni základní školy přinášet spoustu výzev a rizik, ale také mnoho příležitostí.



Starší školní věk, resp. období 2. stupně základní školy, trvá do ukončení povinné školní docházky, to znamená přibližně do 15 let. Z biologického hlediska jde o období pubescence (rané adolescence), tj. první fáze dospívání, které je časově lokalizováno mezi 11. a 15. rok.

4.1 DÍTĚ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU (OBDOBÍ 2. STUPNĚ ZŠ)

Nejnápadnější změnou v tomto období je tělesné dozrávání, které ovšem nebývá provázeno stejně rychlým zráním psychickým. Také v tom tkví příčina, že dospívající změny ve svém vzhledu obtížně přijímají. Tělesná proměna je provázena **změnou chování lidí v okolí**, s nimiž je pubescent v kontaktu – tyto reakce na tělesné změny (pozitivní, či negativní) mají vliv na sebepojetí. U chlapců je růst svalů a celé postavy vnímán okolím a především vrstevníky jako pozitivní jev, který přináší v kolektivu popularitu. Naopak nevyspělý, malý či tělesně slabý chlapec může být z kolektivu vyčleňován nebo se stává objektem agrese svých silnějších spolužáků. Příliš časná tělesná proměna (především u dívek) nemusí být vždy přijatelným způsobem zvládnuta, ve vztazích se náhle objevuje stud, ostych, někdy dokonce i strach.

Dívky v průměru dospívají dříve než chlapci, což také způsobuje vývojové disproporce mezi oběma skupinami v rámci třídy. U dívek bývají tělesné změny nápadnější (větší prsa, zakulacují se boky) a přinášejí spíše odmítavou reakci okolí. Rodiče často reagují na podobné změny poněkud negativně, protože se obávají předčasné sexuální aktivity své dcery, a mezi kamarádkami zase převládá současný ideál krásy prezentovaný modelkami, které jsou extrémně štíhlé. U chlapců může hrát tělesná výška a fyzická síla významnou roli pro začlenění ve skupině a získání prestiže (zvláště ve skupinách, kde je kladen na tyto znaky význam). Větší význam má pro ty chlapce, kteří nejsou schopni jiného způsobu sebepotvrzení.

Jak u dívek, tak i u chlapců roste význam zevnějšku a zaměřenost na vlastní tělo je v centru pozornosti. Pochybnosti o vlastní dokonalosti se střídají se snahou vyrovnat se obecně přijatému „standardu“ a skupinovým požadavkům (účes, oblečení). Věnují velkou **pozornost svému zevnějšku a oblečení** – stylizace zevnějšku často slouží jako prostředek k vyjádření postojů a příslušnosti k určité skupině, snahy odlišit se od dospělých. Mohou se objevovat tendence k uniformitě (přestavuje zjednodušené řešení identity a poskytuje jistotu), nebo naopak **tendence k originalitě** – mít svůj styl, nekopírovat model (projev osobnosti, vyjádření identity).

Tělesná atraktivita má svou velkou sociální hodnotu – získání lepšího sociálního statusu, přijetí skupinou. Menší tělesná přitažlivost stimuluje snahy o hledání způsobů kompenzace a jiného způsobu seberealizace a může být podnětem k osobnostnímu rozvoji.

Hormonální změny s sebou přinášejí kolísavost emočního ladění a přecitlivělost i na běžné podněty. Co vnímal člověk dříve jako vtip, dnes interpretuje jako urážející a nepřátelský útok, který oslabuje jeho sebehodnocení. Pro dospívajícího je to nepříjemné, protože si změnu svých nálad nedokáže vysvětlit, může reagovat smutkem, depresí nebo rušivým chováním.

Toto období se často nazývá „hledáním vlastní identity“. Navenek se to projevuje jako demonstrace volnosti, svobody, případně nerespektováním pravidel a hranic, uvnitř však pubescent prožívá pocity ohrožení – jeho identita je teprve v zárodku a on musí někde pátrat po opoře. V rodině tuto oporu hledat nemůže, protože vývojovým úkolem tohoto období je se od rodiny odpoutat, a tak ji hledá ve skupině svých vrstevníků. Svou identitu opírá o identitu skupinovou, protože skupina vrstevníků uspokojuje jak potřeby jistoty, tak i sounáležitosti a samozřejmě seberealizace a sebeúcty.

Ve škole se tyto tendence promítají v odmítání nadřazenosti autorit, polemice s dospělými a testováním pravidel. Nezřídká se pouští do ostré kritiky asistentů, učitelů a rodičů. Pubescent odmítá podřízenou roli, chce, aby se s ním jednalo jako s rovnocenným partnerem. Preferují takového asistenta a učitele, který nezdůrazňuje svou nadřazenost a autoritu, ale bere je do jisté míry jako rovnocenné bytosti. Takový asistent dokáže posilovat jejich jistotu, potvrzovat novou identitu a prostřednictvím pozitivní zpětné vazby kladně motivovat i jejich motivaci pro školní práci.

V sebehodnocení nabývá na významu tzv. osobní standard. Žák má zkušenost s určitým hodnocením vlastních výkonů v průběhu dosavadní školní docházky, v důsledku toho získal i určitou pozici ve třídě, a tak dokáže snadno odhadnout, jaký výkon musí podat, aby byl všestranně akceptován, a přitom nemusel vynakládat větší úsilí. (Košťálová, Miková, Stang, 2003)

V tomto věku je velmi důležitý rozumový vývoj, je však potřeba, abychom na tento „myšlenkový skok“ dokázali reagovat přiměřenými vzdělávacími strategiemi. V této době dochází k tomu, že se rozvíjí schopnost abstraktního uvažování, a to i o variantách, které reálně neexistují. Díky rozvoji abstraktního myšlení je dospívající jedinec schopen uvažovat o různých více či méně pravděpodobných variantách, chápat různé teorie a řešit různé problémy. Schopnost kombinovat myšlenky a uvažovat v abstraktních pojmech výrazně ovlivňuje i jeho schopnost sebehodnocení a hodnocení. Jelikož si dokáže představit různé varianty čehokoliv, je i zvýšeně kritický a má sklon polemizovat – o své variantě ovšem často odmítá diskutovat a nechce akceptovat kompromis. Na kritiku svých výkonů nebo vlastní osoby je velmi citlivý.

V tomto věku se proto často setkáváme s tím, že žáci s asistentem či učitelem polemizují o objektivitě hodnocení. Znamku považují za nespravedlivou a chtějí vědět, za co ji vlastně dostali. Těmto problémům se můžeme vyhnout právě tím, že žáci pracují a vyhodnocují své výkony podle předem stanovených kritérií. Následující ukázka z praxe ukazuje, že pokud se nám podaří zaujmout žáky jak tématem, které je z hlediska jejich vývojových potřeb aktuální, tak i dobře stanovenými kritérii, nebývá pro diskuzi o objektivitě hodnocení mnoho

důvodů. Pokud má navíc každý žák možnost vybrat si formu a zpracování zadaného úkolu, může si tím pozitivně pozměnit i vlastní sebeobraz, který je tak podstatný právě v pubertě – při hledání vlastní identity.

Pojďme se podívat, jak se svými osmáky pracuje s ohledem na věkovou i individuální specifika paní učitelka Markéta Nováková ze ZŠ Kunratice.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

8. třída ZŠ

Představení vlastní osobnosti

Cíl hodiny:

Žáci pojmenují své dobré a špatné vlastnosti. Hledají odpovědi na to, jací jsou, nikoli na to, co mají rádi.

Svou osobnost budou prezentovat ostatním.

Důkaz o učení:

Zpracovaná prezentace podle zadaných kritérií.

Co předcházelo:

Žáci měli za úkol přes vánoční prázdniny vytvořit prezentaci vlastní osobnosti, ve které měli zhodnotit své pozitivní a negativní stránky a měli nastínit své vize do budoucna (co by chtěli dělat, na čem by chtěli pracovat).

Byl to ojedinělý projekt, ve kterém měli žáci nahlédnout do svého nitra a zhodnotit své vlastnosti.

Mohli si vybrat ze 4 způsobů zpracování dané prezentace (zahrát scénku o své osobnosti, vyprávět příběh – smyšlený, svou osobnost ztvárnit kresbou nebo popsat). Žáci předem dostali kritéria hodnocení k tomuto úkolu. Společně s učitelem si je v hodinách prošli a měli možnost se doptávat na body, kterým nerozuměli.

Průběh hodiny:

Před samotnými prezentacemi zopakování kritérií hodnocení a zadání úkolu.

Samotné prezentace.

Po prezentaci žáci hodnotili své spolužáky pomocí metody uznání – otázka.

Učitelka na závěr vždy také ocenila prezentujícího, bylo-li potřeba, mohla se doptat.

Indikátor: Učitel vede děti k tomu, jak přistupovat k hodnocení práce a chování (postojů) druhých

Žáci se v hodinách čtenářských dílen a občanské výchovy učí reagovat na svá vystoupení bezpečným a neubližujícím způsobem.

K tomu využívají metodu uznání – otázka, kdy žáci u svých spolužáků vyzdvihnou pozitiva jejich odvedené práce. Pokud je jim něco nejasného, kladou otázky nebo vyjadřují možná doporučení pro zlepšení výkonu spolužáka.

Závěrečné shrnutí:

V tomto projektu měli žáci k sebehodnocení několik příležitostí.

- 1. Samotný úkol míří na vlastní zhodnocení svých vlastností osobnosti.*
- 2. Žáci dostali předem kritéria hodnocení samotného úkolu. Tedy bylo jim dopředu známo, co se od nich očekává.*
- 3. Žáci slyšeli hodnocení své práce od svých spolužáků metodou uznání – otázky.*
- 4. Žáci dostali sebehodnoticí dotazník ke své práci, který vyplnili samostatně.*

Zadání úkolu pro žáky (čtyři možnosti výběru / MBTI)

- 1. Zahrajte scénku, ve které představíte své osobnostní vlastnosti, představte, jaké jsou vaše cíle / představy / přání do budoucna...*
- 2. Nakreslete svůj portrét/komiks/atributy, které vystihují vaše osobnostní vlastnosti a kde znázorníte své představy/přání/vyhlídky do budoucna...*
- 3. Popište svou osobnost s využitím rekvizit, vše dohromady bude vypovídat o vašich osobnostních vlastnostech a vašich představách/přáních/vyhlídkách do budoucna.*
- 4. Vymyslete příběh o své osobě (můžete být odosobněným vypravěčem – vyprávíte o sobě, jako byste byli jiná osoba, nebo buďte vypravěčem – hlavním hrdinou – vyprávíte o sobě), příběh bude sestaven jako vyprávění o vašich vlastnostech a vašich představách/přáních/vyhlídkách do budoucna.*

Kritéria hodnocení pro představení vlastní osobnosti

	Kvalita 1	Kvalita 2	Kvalita 3
<i>Charakterové vlastnosti</i>	<i>Dokáže ve vystoupení zohlednit dobré i špatné vlastnosti, publiku je sdělí. Porovná náhled jiných osob (např. přátel, rodiny...) na jeho osobnost se svým náhledem.</i>	<i>Vyjmenuje některé své dobré i špatné vlastnosti, ale jeho popis vychází z momentálních nápadů. Zmíní pouze jeden z náhledů na svou osobnost (svůj či svého okolí).</i>	<i>O svých vlastnostech nemluví, spíše zmiňuje, co rád dělá, s vymyšlením jeho vlastností mu musí pomoci pedagog či publikum. O náhledu na svou osobnost vůbec nemluví.</i>
<i>Představy do budoucna</i>	<i>Zmíní, kam se jeho cesty v budoucnu mohou ubírat. Nastíní, co by si v budoucnu pro sebe přál, co by chtěl dělat, čeho by chtěl dosáhnout a jestli by se chtěl nějak své vlastnosti změnit.</i>	<i>Mluví o tom, co by v budoucnu rád dělal a jaké sporty by rád zkusil, ale své vlastnosti nezmiňuje.</i>	<i>Představy do budoucna vůbec nezmiňuje.</i>

	Kvalita 1	Kvalita 2	Kvalita 3
Vystoupení	Nepoužívá žádné nápovědy od publika či pedagoga, mluví nahlas a zřetelně, je v kontaktu s publikem. Způsob prezentace je jistý.	Používá různých nápověd od publika či pedagoga, mluví tak, že mu ostatní nerozumějí nebo ho vůbec neslyší. Projevy trémy mu brání ve vystoupení.	Nedívá se do publika, mluví potichu. Vystupování je nejisté, improvizované, s hluchými místy.
Své představení	Vybere si jedno ze zadání svého představení, a to se doplňuje s jeho popisem.	Nevybere si ani jedno ze zadání, ale zmíní ke každému bodu (pozitivní, negativní vlastnost a náhled do budoucna) jeden příklad.	Svou prezentaci si nepřipravil (nevyužil ani nabídky od učitele, ani svého vlastního nápadu).



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Sebehodnoticí dotazník: PREZENTACE OSOBNOSTI

Jméno:

Třída:

Datum prezentace úkolu:

1. Jak dlouho jsem se připravoval na ústní projev/prezentaci:

5–10 dnů	1–4 dny	Nepřipravoval jsem se	Jiné – vypište slovy

2. Na čem jsem si dal nejvíce záleženť při přípravě na prezentaci (vypište slovy).

3. Čeho jsem se před prezentací nejvíce obával a proč?

4. Co se mi při prezentaci nejvíce povedlo (za co jsem na sebe pyšný) – zdůvodněte.

5. Co se mi při prezentaci nepovedlo (zdůvodněte).

6. Koho bych ocenil za dnešní prezentaci a proč?

7. Komu bych doporučil něco pro jeho zlepšení a proč?

8. Tento úkol mi přišel:

- Lehký, proč:
- Průměrný, proč:
- Těžký, proč:



SHRnutí

Jako asistenti a učitelé musíme mít na zřeteli složitost vývoje, kterým dospívající v tomto období proměny procházejí, musíme se pokusit vcítit se do jejich pocitů, zkusit na složitost světa nahlížet jejich očima, a to také z perspektivy nejistot, hledání, nalézání, nových pokusů. Měli bychom být oporou a pomocí také v tom, že v rámci výuky hledáme, podobně jako paní učitelka, cesty, jak napomáhat všem žákům porozumět vlastní osobnosti a jak kultivovat schopnost hodnocení a sebehodnocení bezpečným a nezraňujícím způsobem.



POUŽITÉ A DOPORUČENÉ ZDROJE

Použité a doporučené zdroje

1. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
2. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004.
3. KOŠTÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 2008.
4. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2001.

Učitelský nápadník a vzdělávání

1. <http://clanky.rvp.cz>
2. <http://www.asistentpedagoga.cz>
3. <http://www.inkluzivniskola.cz>



ROZDÍLNOST ŽÁKŮ PODLE TEMPERAMENTOVÝCH CHARAKTERISTIK

V každodenním životě představuje lidská různorodost samozřejmou a nezbytnou podmínku soužití společnosti. Různorodost žáků je jednou z nezaměnitelných podmínek školy. Žáci jsou rozdílní, co se týče pohlaví, temperamentu, mateřského jazyka, výkonu, věku a mnoha dalších faktorů. Na proces učení má, jak potvrzuje řada výzkumů (Keogh, 2007, Dvořáková, 1999), vliv i temperament žáka. V této kapitole se zaměříme na představení typologie temperamentu MBTI, která může být jedním z dalších pohledů na inkluzivní výuku. Může pro nás být prostředkem k zamyšlení nad vlastním působením v roli asistenta – do jaké míry respektujeme přirozenost všech svých žáků, zda poskytujeme ve výuce dostatek příležitostí k tomu, aby se uplatnili a své vrozené dispozice co nejlépe využili. Zaměříme se tedy na to, jak tuto teorii využít ke zlepšení podmínek pro učení s ohledem na osobní dispozice, z nichž vychází přirozený učební styl každého žáka, znevýhodněné žáky nevyjímaje.

Teorii typů, z níž MBTI vychází, vyvinul C. G. Jung. V pojetí Junga se lidé navzájem liší, i když mají totožný soubor instinktů, jež je pohánějí zevnitř. Jeden instinkt není důležitější nebo významnější než jiný. Podstatné jsou naše preference, sklony, to, čemu dáváme přednost, čili jak fungujeme. Jung jejich pomocí vytvořil určité „funkcionální typy“ nebo též „psychologické typy“. Uvedl také do psychologie řadu pojmů; nejznámější z nich jsou extroverze a introverze. Vedle této dvojice hovořil ještě o dalších funkcích vyskytujících se ve vzájemně neslučitelných dvojicích: myšlení a cítění, intuice a smysly (Čakrt, 2001).

Z pohledu nás asistentů a učitelů je zajímavé, že u většiny lidí bývá temperament obvykle úzce spojen se stylem učení a stejně jako styl učení bývá i temperament poměrně stálý, mění se pouze nepatrně.

Americká psychologička Isabela Myersová „oprášila“ letité Jungovo pojetí psychologických typů a spolu se svou matkou Kathryn Briggsovou vytvořily prakticky použitelný empirický nástroj, známý jako *Myers-Briggs Type Indicator*, čili indikátor osobnostních typů Myersové a Briggsové (MBTI). Autorky tohoto praktického a citlivého nástroje k odhalování rozdílů mezi lidmi postihují podstatu lidského chování a prožívání ve 4 základních dimenzích, tedy podle toho:

1. kam je zaměřeno naše reagování, zda ven (extroverze), nebo dovnitř (introverze);
2. jakým způsobem přijímáme informace, jestli prostřednictvím smyslového vnímání (S), nebo intuice (N);
3. co bereme v úvahu při našem rozhodování – fakta a preferujeme myšlení (T), anebo pocity a hodnoty, a naše rozhodování tedy vede cítění (F);
4. máme-li tendenci věci uzavírat (J), nebo je necháváme otevřené (P).

Vzájemnou kombinací některých těchto „písmenek“ vznikají čtyři základní typy temperamentu, které se od sebe liší hodnotami, které vyznávají, a činnostmi, jež preferují. Tyto čtyři typy se dále větví do šestnácti podtypů, jejichž popisu se ale na tomto místě nebudeme věnovat. Za důležité považujeme však objasnit způsoby přijímání informací, protože jsou klíčové pro poskytování vhodné podpory daného typu znevýhodněných žáků. Smyslově orientovaní žáci rádi využívají svůj zrak a sluch a samozřejmě i další smysly k tomu, aby zjistili, co se kolem nich děje, reagují tedy na konkrétní fyzické stimuly. Nejlépe se učí, pokud si nejprve dobře uvědomí, jak lze nových poznatků a teorií využít prakticky, rádi postupují

od něčeho konkrétního k abstraktnímu. Preferují úkoly, které vycházejí z reality, dávají přednost činnostem s viditelnými výsledky (něco zorganizovat, vyrobit, zařídit). Vyhovuje jim konkrétní a strukturované zadání úkolů. (Miková, Stang, 2010)

Na rozdíl od smyslově orientovaných žáků se intuitivní žáci zaměřují hlavně na významy a možnosti. Ve sděleních hledají skryté a vedlejší významy a hříčky, zajímají se především o to, co je potenciálně možné a nové, žijí budoucností, tzn. tím, co by mohlo být. Fakta nemají pro intuitivní žáky velký význam, je pro ně však efektivní, pokud jim umožníme, aby si o celé věci udělali nejprve celkový obraz, představu, co všechno dané téma zahrnuje, jaký je cíl, ke kterému směřujeme. Na rozdíl od smyslových typů mají rádi úkoly nové. Rádi odkrývají nové možnosti, tvoří hypotézy. Potřebují prostor pro vlastní nápady a tvořivost, zadání úkolů, které mají zvládnout, by tedy mělo být dostatečně široké, aby sami mohli zvolit způsob jejich řešení.

Dalším důležitým projevem, který můžeme u žáků dobře vypožorovat, je jejich extrovertní, nebo introvertní zaměření. Extrovertní žáci častěji mluví hlasitě a pohybují se více než introvertní žáci. Často zapomínají své odpovědi ve chvíli, kdy se přihlásí, potřebují myslit tím, že mluví. Pracují efektivněji, pokud jim umožníme si při práci potichu povídat nebo pracovat ve skupině. Často říkají ihned, co si myslí nebo co jim právě probíhá hlavou. Raději hned zkoušejí, jak něco dělat, než by si přečetli co a jak. Nevadí jim přerušování jejich práce.

Introvertní žáci jsou pomalejší v reakci na otázky při skupinových diskusích a preferují čtení a psaní před diskusemi. Dávají přednost samostatné práci nebo spolupráci s partnerem, kterého si mohli sami vybrat. Po položení otázky, i když jde pouze o komunikaci se spolužákem nebo asistentem, potřebují delší dobu přemýšlet, než odpoví. Svě vnitřní myšlenky, reakce a pocity nesdělují, dokud se na ně nezeptáme. Raději získávají informace o tom, co by se přímo mělo dělat, než by činnost zkoušeli přímo. Vadí jim přerušování činnosti.

Následující popis čtyř základních typů a jejich projevů ve škole samozřejmě nemůže být vyčerpávající. Přesto nám může dát podněty k zamyšlení nad situacemi, se kterými se opakovaně v naší praxi setkáváme. Popisy uvádíme na základě prací autorek Mikové a Stang (2010), které se zabývají využitím typologie MBTI ve školním psychologickém poradenství.

5.1 PROMETHEOVSKÉ DĚTI – MALÍ RACIONÁLOVÉ

Klíčová potřeba: „Chci přicházet věcem na kloub, proto se ptám proč.“

Jak v rodině, tak ve škole jsou tito žáci zpravidla nepřehlédnutelní pro svou neustálou potřebu se něco nového dozvědět, zkoumat, proč a jak věci fungují, proč se některé události dějí. Na všechny otázky žádají logicky konzistentní odpovědi jdoucí do skutečné podstaty věcí.

Jinak se samozřejmě projevují introvertní a extrovertní „racionálové“. Zatímco introverti si spíše myslí své a pouze z výrazu jejich obličeje poznáte nedůvěru a pohrdání, extroverti přispěchají s nějakou připomínkou či návrhem, jak by se daná věc dala udělat lépe, jindy přímo polemizují s vaším názorem. Nutno dodat, že rozsah jejich vědomostí v některé oblasti může přesáhnout ten náš. Měli byste si před nimi dávat pozor na to, co říkáme – odhalí snadno logickou nekonzistentnost, či naopak najdou souvislost tam, kde byste ji nečekali.

Aby vás jako asistenty a učitele mohli respektovat, musí u vás nalézat podobné vlastnosti, jako mají oni sami – především snahu vědět stále víc a osvojovat si nové dovednosti. Aniž si to uvědomují, denně vás testují. Pokud dojdou k závěru, že někdo jen bezduše omílá naučené pořádky dokola, aniž ví proč, neubrání se dát najevo své pohrdání. V podstatě neustále prověřují schopnosti a kvalifikaci pedagogů a současně i svou vlastní kapacitu zvládat nové poznatky.

Jejich přístup ke škole není charakterizován přehnanou pílí, nevyhovují jim rutinní úkoly, podrobné vysvětlování, neustálé opakování, protože většinou napoprvé snadno pochopí, o co jde, a pak se už nudí. Potřebují úkoly, které jsou pro ně intelektuální výzvou, potřebují přicházet věcem na kloub, řešit problémy, nacházet souvislosti.

Zadání či náš požadavek chtějí slyšet pouze jednou, další opakování je rozčiluje. Místo upřesňujících informací a přílišných podrobností budou vyžadovat zdůvodnění, proč mají danou věc dělat. Pokud se bude jednat o instrukci k nějakému úkolu, bude žák polemizovat v případě, že to bude úkol rutinní povahy, bude mu připadat nudný; je to něco, co už jednou dělal, a ví, že to zvládl.

Mezi svými vrstevníky si tito žáci připadají výjimeční, někdy i odmítaní – důvodem je často jejich neschopnost sdělit své myšlenky tak, aby je ostatní pochopili a přitom respektovali jejich názory. Mohou však často imponovat svým spolužákům svými schopnostmi a znalostmi v určitých oblastech.

Přestože navenek dávají najevo, že pro ně nic není problém, že všechno zvládají, a k ostatním se někdy stavějí s přezíravou arogancí, vnitřně jsou velmi zranitelní. Jejich výše zmíněná silná zvědavost je spojena s potřebou učit se nové věci, zdokonalovat sami sebe, stále však mají pocit, že neznají dost, že nejsou v tomto smyslu „dost dobří“. Z toho pak vyplývají jejich pochybnosti o sobě a pro nás dospělé velké riziko při komunikaci s nimi. Naši snahu pomoci jim při odstraňování chyb berou jako nemístnou kritiku a přijímají ji s jakousi nadřazenou nelibostí, o svých chybách dobře vědí, ale nechtějí je veřejně přiznat, protože tím v očích ostatních – a především svých vlastních – bloudí na cestě k dokonalosti. Mimořádně urážlivé a ponižující jsou pro ně psychické i fyzické tresty, neboť porušují jejich svrchovanost a integritu – na takový akt reagují s přehnanou citlivostí. Podobně těžce snášejí posměch a znevažování jejich schopností, protože důstojnost je pro ně nesmírně důležitá.

Učební styl Prometheů:

- Žáci Prometheové se vrhají do úkolů, které dávají příležitost k uplatnění originality a vynalézavosti, potřebují se něco nového dozvědět, aktivně zkoumat a nalézat odpovědi. Pídí se po zákonitostech, hledají souvislosti, kladou otázky jdoucí k podstatě věcí a nespokojí se s povrchními odpověďmi. Vyžadují logická a konzistentní vysvětlení. Zdá se, jako by nasávali vědomosti, a to i ty, které nemají aktuálně praktický význam.

- Vyhovuje jim, je-li prezentované učivo opřeno o fakta a logická zdůvodnění, milují intelektuální debaty a spory, mají schopnost nazírat vše z různých hledisek, zvažují pro a proti.
- Nemají rádi příliš mnoho podrobných pokynů, nebo když se učivo rozměňuje a zbytečné „omílá“. Učivo dobře zvládají, ale v typicky „školských úkolech“, jako je úprava sešitů, plnění domácích úkolů, neprojevují přílišnou pílí. Někdy raději pátrají po nových informacích, než aby si zapisovali poznatky z výuky.

5.2 DIONÝSOVSKÉ DĚTI – MALÍ „HRÁČI“

Klíčová potřeba: „Chci něco dělat a to hned!“

Žáci tohoto typu jsou popoháněni vnitřními impulzy, a dělají tedy nejraději to, co je právě napadne. Rádi řeší věci „teď a tady“, nikoli to, co bylo, a příliš se ani nezabývají tím, co bude. Pokud ano, tak na úrovni představ, které se mohou velmi rychle měnit. „Hráči“ působí jako nepořádní a chaotičtí, v jejich lavicích je vše v neustálém procesu. Přestože se snaží přizpůsobit našim požadavkům na úklid, výsledek neodpovídá našemu očekávání nebo mu velmi rychle odpovídat přestane. Chtít po nich, aby to, co právě použili, uklidili dřív, než začnou dělat něco jiného, je zcela v rozporu s jejich přirozeností. Běžně používaný způsob výuky „výklad – procvičení – zkoušení“ jde zcela proti jejich vrozeným dispozicím.

Potřebují totiž nejprve „něco dělat“ předtím, než mají celou věc teoreticky zvládnout. Teorie jako takové jim nic neříkají, považují je za suché, nezábavné a nedůležité. Chtějí vědět, k čemu jim „to“ je a co se „s tím“ dá dělat. Pokud se tedy mají k teorii propracovat a pochopit ji, pak nejlépe přes praktické činnosti. Většinou pookřejí tam, kde si mohou něco „naostro“ vyzkoušet. Vykládat jim v chemii, jaké jsou vlastnosti látek, není právě efektivní způsob. Zkuste jim dát krabici plnou různých chemických látek, kádinky, zkumavky, přidejte kahan i zápalky a nechte je experimentovat. Pro svůj klid předtím zkontrolujte funkčnost hasicího přístroje a svou dovednost jej ovládat, vaše obavy se však pravděpodobně nenaplní. A kdyby přece jen, můžete se spolehnout, že vše dopadne dobře. Dionýsové jsou totiž mimo jiné mistry krizových situací a velmi rádi a pohotově se obsluhy hasicího přístroje zhostí místo vás.

Poměrně dobře snášejí kritiku, především proto, že si z ní nic nedělají. Nemají sklon se nad sebou hluboce zamýšlet, reflektovat své činy, chybu berou jako náhodné selhání, oklepou se a jdou dál. Ve škole mají často kázeňské problémy, protože se nechovají tak, jak to od nich učitelé (většinou typu SJ) očekávají. Neodevzdávají úkoly včas, nepracují podle návodů, prostě nejedou v těch „správných“ kolejích. Tresty však na ně nemají zásadnější vliv a učitelé se o nich vyjadřují slovy: „Už jsem to vyzkoušel po dobrém i po zlém, nic nefunguje.“ Klasická výuka nebývá zrovna plná akce a oni chtějí, aby se „něco dělo“. Pokud se nic neděje, rádi k tomu přispějí sami. Mají vtipné poznámky, na všechno mají pohotovou odpověď či připravují učitelům legrácky a drobné nástrahy (ve stylu napínáčku na židli apod.). Nejedna paní učitelka díky nim skončila s pláčem na chodbě. Pokud je za to trestáme, neuspějeme. Naše „vytočení“ a jejich tresty jsou pro ně výhrou. O nic jiného jim totiž ani nešlo. Pomůže

humorný nadhled a to, když vyjádříme, že jsme jejich záměr prokoukli a že u nás nepadne na úrodnou půdu, jinými slovy, že „nás nedostanou“.

Při poskytování zpětné vazby těmto dětem bychom neměli chválit výsledek jejich práce, ale jejich přístup, tedy s jakým odhodláním se do práce pustily, jak vytrvalé byly, jak aktivně překonávaly překážky a nenechaly se odradit a nebály se riskovat. Při neúspěchu potřebují podporu a povzbuzení zdůrazňující, že selhání mohou napravit.

Učební styl Dionýsů:

- Dionýsové potřebují při učení více než jiní žáci oporu názorného materiálu. Jsou spokojeni, pokud se mohou učit na konkrétních příkladech a praxích, pracovat s předměty a přímo vidět, jak co funguje. Mají-li pochopit nějakou teorii, musí nejdříve vidět, jak se projevuje v realitě.
- Pasivní poslouchání výkladu je v jejich případě nutno omezit na minimum, protože potřebují prostor pro vlastní aktivitu, extroverti i pro verbální projevy. Je pro to dobré střídat činnosti v menších a větších skupinkách. Klidné aktivity by měly být propojeny s pohybovými (např. diktát, při kterém žáci musí chodit či běhat po třídě). Protože se Dionýsové (s výjimkou některých introvertních) rádi předvádějí, je dobré zařazovat dramatizaci, scénky, nácvik modelových situací apod.
- Získané informace si tyto děti musí znázornit kresbou, modelem. Například i v dějepise je vhodné vyjít vstříc jejich zvýšené potřebě akce a smyslových zážitků – mají rádi filmy či historické komiksy, ve kterých je málo textu a jsou navíc podány příběhovým způsobem, zaujmou je historiky ze života daného historického období.

5.3 EPIMETHEOVSKÉ DĚTI – MALÍ „STRÁŽCI“

Klíčová potřeba: „Chci mít jistotu, že se nic nemění.“

Ve škole mají nejméně problémů s chováním, protože se snadno přizpůsobují požadavkům, jež na ně kladou učitelé. Mají většinou připravené pomůcky, tužky v penále ořezané, kružítko nepolámané, i v třípatrovém penálu je vše na svém místě. Učitelé s nimi rádi pracují a dávají je za vzor ostatním, protože většinou nezlobí a neodmlouvají. To ovšem neznamená, že udělají okamžitě vše, co se jim řekne. Naopak, „strážci“ mají sklon reptat nad úkoly a povinnostmi, které přicházejí neočekávaně zvenčí, a oni je zatím nestihli zabudovat do svého plánu. Toto hudrování bychom si neměli vykládat jako projev odporu, ale odraz potřeby získat čas na adaptaci a vyrovnání se se změnou. Podobně jako na změny reagují citlivě také na jakoukoli nestabilitu – ať už v rodině (např. když každý z rodičů říká a chce něco jiného), či ve škole (když se např. ze dne na den změní jejich učitelka). Vyhovuje jim, když požadavky na ně kladené jsou jasné, předvídatelné a stálé.

Nejlépe se učí, je-li jim nová látka předkládána postupně, mohou ji zvládat po jednotlivých krocích. Navíc se potřebují neustále ujišťovat, zda daný krok dobře zvládli, odpovídá-li

zadání či požadavkům učitele. Jsou to ty děti, které se o správnosti svého počínání ujišťují slovy: „A mám to dobře, paní učitelko?“ Naše ujištění potřebují pro pocit jistoty a bezpečí, že jdou správnou cestou a zodpovědně plní úkol správným způsobem. Souhlas, přijetí a pochvalu potřebují více než ostatní. Pokud těmito prostředky pozitivní zpětné vazby šetříme, mohou dokonce časem vymizet jejich přednosti, jako je sklon ke spořádanosti, dodržování pravidel. Rády slyší, že jejich práce je precizní, přesně odpovídá zadání a byla dokončena včas. Zejména introvertní typy však radost z takové chvály neumějí dát najevo.

Když jim zadáváme nějaký úkol, měli bychom myslet na to, že širší zadání vyžadující jejich invenci a hledání vlastních způsobů řešení je znejistuje. Dožadují se konkretizace, přesného vyjasnění podmínek. Výše uvedený příklad z chemie by epimetheovské děti vyvedl z míry – chtěly by přesný návod, jak mají postupovat, obávaly by se možných nepříjemných následků („Karle, neblázni, nelij to tam, co když to bouchne!“ – netušíce, že právě o toto vzrušení malému Dionýsovi-Karlovi jde...). Abychom je nevystavovali přílišné frustraci, dejme jim zodpovědný úkol – zapisovat zjištěná fakta zodpovědně a systematicky do předem připravené tabulky.

Epimetheovský učební styl:

- Lépe se učí, když mají před sebou jasný plán a cíl. Musí přesně rozumět záměrům učitele. Pokud je naše instrukce příliš volná či nesrozumitelná, dožadují se podrobností a upřesnění.
- Preferují úkoly, při nichž mohou použít osvědčené postupy, vyjít z minulých zkušeností. Pokud po nich chceme, aby hledaly vlastní cestu k řešení problému, vystavujeme je velké nejistotě. Nerady experimentují, před novými a neznámými věcmi mnohdy couvnou, a chceme-li, aby se do nich pustily, musíme je zřetelně podpořit.
- Nejlépe se jim pracuje, mohou-li ukončit jeden ucelený úkol – a teprve pak pokračovat na něčem jiném. Nesvědčí jim „honit několik zajíců najednou“. Jejich síla spočívá v konkrétní představivosti, mají výborný pozorovací talent a věnují velkou pozornost detailům (např. trvají na tom, že na obrázku stromu musí dokončit všechny listy apod.).
- Zajímají se o faktografické vědy (např. dějepis, zeměpis), rády pracují s informacemi, přitom používají osvědčené postupy. Mívají potíže se zvládnutím teorií a s abstraktním učivem – v úkolu, jenž vychází z reality, kterou znají, dokážou docela dobře využívat logické myšlení, jde-li však o něco zcela abstraktního, nastává problém. Získané znalosti a dovednosti potřebují opakovaně procvičovat a ihned spojit s praktickým využitím a realitou okolního světa, vítají práci s manipulativy a hmotnými pomůckami.
- Jde jim aritmetika, mívají však potíže ve slovních úlohách, protože jim není vždy jasné, „co se má vlastně počítat“. Pokud jim někdo pomůže s rozborem zadání, jsou pak většinou schopné použít naučené postupy řešení, ale je pro ně obtížné samostatně něco odvodit či vymyslet vlastní postup.

5.4 APOLLONSKÉ DĚTI – MALÍ „IDEALISTÉ“

Klíčová potřeba: „Chci být sám sebou a přitom nebýt sám.“

Od útlého dětství mají tito žáci blízko ke slovům. Jako jedni z prvních začínají mluvit a v jejich mluvě se brzy začnou objevovat i obrazná a metaforická vyjádření. Kromě velké obrazotvornosti a schopnosti vyjádřit ji slovy mají tyto děti rovněž i další rys – srdečnost, ohled na ostatní, snahu jim porozumět a sblížit se s nimi. Ostatním přejí jen to nejlepší a mají starost o jejich spokojenost. Totéž zároveň očekávají od ostatních a podobně jako malí Epimetheové bývají i apollonské děti citlivé na to, jak se s nimi zachází. Zatímco u Epimetheů se to týká spíše stability prostředí a požadavků, které jsou na ně kladeny, u Apollonů jde především o vztahy s druhými lidmi. Na konflikty, emocionální odmítnutí, výkyvy v přízni či náladě ostatních reagují s velkou citlivostí. Už odmala je jim totiž vlastní tendence k sebezpochybování a rozvažování, zda to, co jsem udělal, bylo správné a pro ostatní přijatelné. Na své cestě životem tedy potřebují mnoho povzbuzení a podpory, protože jinak trpí jejich sebeúcta a sebedůvěra, což může v budoucnu negativně ovlivnit jejich schopnost navazovat a udržovat trvalé vztahy.

Ve škole uvítají, budeme-li praktikovat osobní přístup, který bere ohled na jedinečnost každého žáka, projevovaný třeba tím, že jej zásadně oslovujeme jménem či kromě známky připojíme na okraj sešitu drobnou povzbuzující poznámku. Ačkoli tyto děti nemívají ve škole potíže – snaží se totiž vyhovět a maximálně přizpůsobit požadavkům okolí –, nejhůře ze všech snášejí testy, které mají jedinou správnou odpověď. Více jim vyhovují komplexní zadání, kde mohou své znalosti propojit do většího obrazu, popř. zapojit svou představivost či umělecké nadání. Nevítají také další z oblíbených školních činností – nejrůznější soutěže a soupeření. Ačkoli ve známé matematické soutěži „Na zmrzlíka“ jsou zpravidla těmi prvními, kdo se po vyřčení správného výsledku mohou posadit, příliš je to netěší. Mají totiž soucit s těmi, kteří stojí a trpí v důsledku neschopnosti rychle reagovat na další učitelovy požadavky. Jediné soutěže se oddávají dobrovolně a často – boji se svými slabostmi a nedokonalostmi.

Jak už bylo řečeno, většinou snadno dosahují výborného prospěchu, a mají tedy otevřenou cestu k dalšímu vzdělání. Mohou se však zcela minout ve výběru studijního oboru, tj. vybrat si obor, který není příbuzný jejich naturelu, a to jen proto, že chtějí vyhovět očekávání okolí – tatínkovi, který je středoškolským profesorem matematiky, či mamince, která pracuje jako vedoucí ekonomického oddělení. Paradoxní je, že studium samotné jim nebude dělat potíže, možná někdy v budoucnu ale zjistí, že je daná práce nenaplňuje, že vlastně celý život chtějí dělat něco jiného.

Učební styl Apollonů:

- Preferují spolupráci před soutěžením, nerady vidí někoho prohrávat. V souboji se sebou se chtějí zlepšovat a vítězit nad svými slabostmi, s ostatními se dělit o radost ze svých pokroků.
- Vyhovuje jim demokratická výuka, ve které učitel respektuje názory všech a dává jim hodně prostoru k diskuzi, a to jak ve dvojicích či malých skupinkách, tak v celé třídě.

- Preferují kooperativní metody práce, záleží jim na tom, aby se všichni zapojili a přispěli svým dílem k výsledku. Extrovertní typy přitom bývají při skupinové práci často mluvčími – pro tyto dovednosti mají velmi dobré verbální předpoklady (bohatou slovní zásobu a formulační dovednosti), dokáží ostatní nadchnout a strhnout. Introverti preferují práci ve dvojicích či menších skupinkách, k projevům před třídou potřebují trvalé povzbuzování, které jim pomáhá překonávat jejich ostýchavost, za níž se skrývá strach ze selhání a odmítnutí.
- Protože se na vše rády dívají komplexně a z různých úhlů pohledu, odmítají úkoly, které vyžadují pouhé memorování toho, co jim učitel nadiktoval nebo co si přečetli v učebnici. Nejhůře ze všech typů snášejí zkoušky a testy, které mají jedinou správnou odpověď, vyvolávají v nich strach, i když látku dobře ovládají. Více jim vyhovuje psaní úvah (esejů) na různá témata, ve kterých mohou propojit intuici s faktickými znalostmi do širšího obrazu, či dlouhodobější projekty, kde uplatní svou originalitu a tvořivost.

Možná vás teď napadá, že to je všechno moc pěkné, ale jak to pak prakticky využít konkrétně při práci se žáky, kteří jsou nám svěřeni? Pojdme se podívat, jak o využití typologie MBTI přemýšlí paní učitelka Hana Růžičková, která tuto typologii využívá pravidelně ve svých hodinách dějepisu, který velmi ráda propojuje s výtvarnou výchovou.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

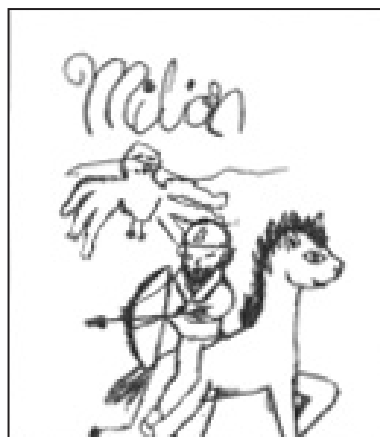
„V letošním roce navštěvuji kurz kritického myšlení. Na každém kurzu se seznámím se zajímavými metodami a každá modelová hodina mi přináší novou a novou inspiraci. Získané poznatky ve svých hodinách aplikuji s úspěchem, a to mě povzbuzuje, abych prostor konstruktivistického přístupu k učení nadále prozkoumávala. Na základní škole vyučuji dějepis a výtvarnou výchovu a postupně se snažím různé metody uplatňovat. Svě hodiny se snažím sestavovat podle modelu E-U-R (viz kapitola Vzdělávací strategie), tak aby se žáci mohli přirozeně co nejvíce učit. Právě podle modelu E-U-R jsem vytvořila hodinu dějepisu pro sedmou třídu na téma Mongolové.

V první části hodiny – evokaci – jsem se snažila zjistit, co již žáci o Mongolech vědí, co o nich slyšeli a co jim vůbec slovo Mongol říká. Evokaci jsem se rozhodla věnovat velký prostor a rozdělila jsem ji na dvě části. V první z nich jsem se žáků zeptala, co si vybaví pod slovem Mongolové. Žáci měli nejprve prostor udělat si poznámky do sešitu, teprve poté mi hesla říkali a já všechny zapisovala na tabuli. Nebylo jich mnoho. V další části evokace jsem se inspirovala tím, jak se vyučuje dějepis ve Francii; v hodinách se hojně využívají dobové materiály a obrázky. Žákům jsem na interaktivní tabuli promítla obrázek mongolských bojovníků. Nyní si měli obrázek pečlivě prohlédnout a promyslet, co mohou z obrázku vyčíst. Nejprve si opět měli dělat poznámky do sešitu. To proto, aby i introverti měli čas promyslet si, co na obrázku vidí, mohli si uspořádat myšlenky a byli připraveni vstupovat do diskuse v celé třídě. Poté jsem vzala fixu jiné barvy a dopisovala jsem návrhy žáků na tabuli. Vznikla nám tak velice bohatá mapa slov a slovních spojení, která se vztahovala jak k pojmu Mongolové, tak k ob-

rázku. Na konci evokace jsme měli tabuli zaplněnou množstvím výrazů, které děti vymyslely a které si vybavily. Dvě části evokace jsem zvolila nejen proto, abych z dětí dostala co nejvíce myšlenek, ale také proto, abych vyšla vstříc jak dětem intuitivním, tak dětem smyslovým. Při plánování své výuky myslím na to, že každý žák je jedinečný a každý potřebuje pro učení se novým poznatkům něco jiného. Abych potřeby svých žáků lépe pochopila, snažím se využívat znalosti typologie MBTI. Díky ní si uvědomuji, že smyslově zaměření žáci ke svému vnímání rádi používají svůj zrak a sluch a samozřejmě i další smysly. Především pro ně je tedy určený obrázek. Zatímco intuitivně zaměřeným žákům nedělá problém vytvářet asociace a ihned zapojit svou představivost. Na oba typy dětí jsem se snažila myslet také v další části, především skladbou pracovních listů.

V další části hodiny – uvědomění si významu informací – žáci pracovali s textem a pracovními listy. Nejprve jsem žákům popsala, jak budou v této části hodiny pracovat, žáci museli dávat pozor, aby jim žádný krok neunikl. Nejdříve měli za úkol přečíst si text, kdo měl text přečtený, měl mi dát znamení zvednutím očí nebo zvednutím ruky, poté dostal pracovní list, který měl za úkol vyplnit pomocí textu. Kdo byl hotov s první stránkou, která byla „povinná“ pro všechny, měl vypracovat úkol na druhé straně. Rychlejší žáci měli možnost vzít si ještě učebnici a nejasnosti si dohledat, či si pouze informace porovnat. Kdo byl i s tímto hotov měl si do sešitu zapsat 3 informace, které by bylo podle něj dobré si o Mongolech pamatovat i po nějaké době. Teprve potom jsem žákům řekla, že jim tyto kroky zapíšu na tabuli. Žáci tak celou dobu dávali pozor na zadání úkolu a nespolehali na to, že nemusí dávat pozor, protože si instrukce následně někde přečtou. Žáci tedy začali číst a já jim jednotlivé kroky postupu v práci zapsala na tabuli. Text jsem vypracovala sama pomocí několika učebnic. Nejprve jsem si napsala kostru informací, které jsou pro mě k učivu důležité, a pak jsem je zapracovala do textu, spolu s několika zajímavostmi o Mongolech. Text jsem pro větší přehlednost rozdělila do několika tematických částí. Jelikož jsem v této hodině chtěla i nadále pracovat s vyobrazeními, do textu jsem přidala i obrázky a mapy a vše jsem vytiskla barevně. Je příjemné, že mi moje škola vytváří takové materiální podmínky, ve kterých si mohu dovolit čas od času vytisknout pracovní materiály pro děti barevně.

Uvědomuji si, že ne všude jsou takovéto možnosti a jsem za to ráda. Pracovní list jsem vytvořila tak, aby žákům pomohl vyhledat důležité informace. Opět jsem si uvědomila, že smyslově zaměření žáci potřebují proto, aby se v textu lépe orientovali a informace pochopili, více vodítek. Proto byl text doplněn o vyobrazení a mapy. Jelikož s touto třídou již nějakou dobu pracuji s texty i s různými pracovními listy, snažila jsem se zvýšit jejich obtížnost. Zařadila jsem do nich i otázku, která se vztahovala ke staršímu učivu a na niž nebyla v textu odpověď. (Nájezdy kterých kočovných kmenů ohrožovaly Evropu před nimi?) Některé otázky museli žáci vyvozovat pomocí přiložených obrázků. (Prohlédni si obrázky mongolských jezdců. Jaké zbraně používali? Jak nejspíš bojovali?) Některé mohli vyčíst jak z textu, tak z přiložené mapy. (Jaké země a oblasti Mongolové obsadili? Koho porazili? Pořádně si prohlédni mapu.) Zadní strana vycházela vstříc především žákům intuitivním, kteří mohli popustit uzdu své fantazii a vytvořit si kresbu pro vlastní přebal knihy Milion od benátského cestovatele Marca Pola. Inspirací pro využívání kreseb v hodinách dějepisu pro mě byly modelové lekce lektorky KM a učitelky dějepisu a českého jazyka Hanky Prchlíkové na semináři KM. Sledovala jsem, že tento úkol zaujal velkou část žáků a ti se s chutí pustili alespoň do malé kresbičky. Intuitivní děti se



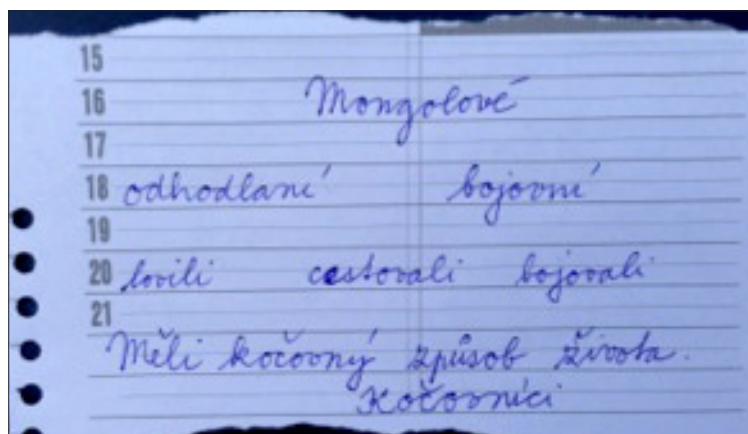
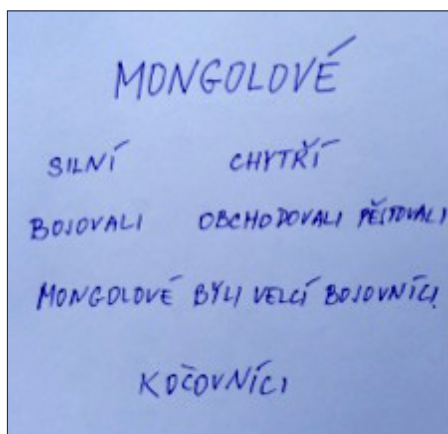
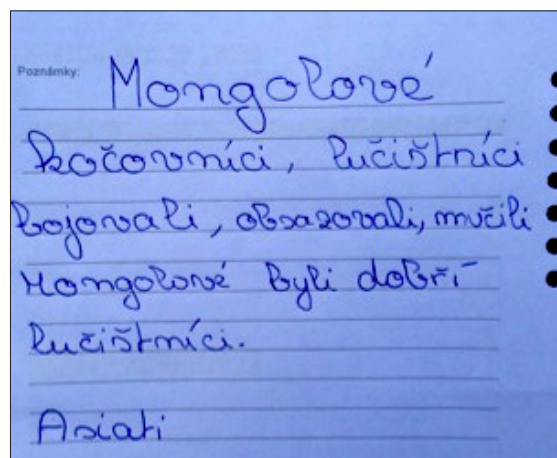
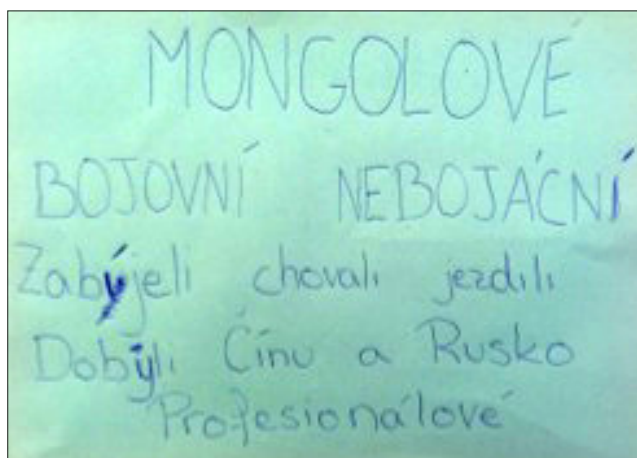
pustily do obrázku hned po přečtení textu. Já jsem celou dobu obcházela třídu a sledovala jsem práci žáků. Žáci již vědí, že pokud mají s něčím problém, potichu se přihlásí a já za nimi přijdu a poradím jim, kde informaci najdou nebo jak jinak si s úkolem poradí. Rychlejší žáci pokračovali v dalším plnění úkolů, pracovali s učebnicí a někteří si nakonec zapisovali informace do sešitu. Po uplynutí předem určené doby žáci začali sdílet informace v pracovních listech ve dvojicích. Pracovali se sousedem v lavici. Já jsem obcházela lavice a sledovala jsem, o čem se žáci baví a zda někdo nepotřebuje radu či pomoc. Pak mají žáci prostor na otázky, zda se v něčem nedokázali shodnout či jestli vznikla nějaká nejasnost, se kterou si nedovedli poradit.

Pro poslední část hodiny – reflexi – jsem zvolila metodu pětílístek. Názvem bylo slovo Mongolové. Žáci měli napsat dvě slova o tom, jací Mongolové byli. Na další řádek měli vymyslet tři slova, co dělali. Dále větu o Mongolech, která měla čtyři nebo pět slov, a nakonec metaforu či jiné obrazné pojmenování pro Mongoly. Žáci dostali čas, aby si každý vytvořil vlastní pětílístek, jeho model jsem jim postupně vytvořila na tabuli. Jelikož však nezbývalo mnoho času do konce hodiny, nedala jsem prostor pro sdílení ve dvojicích nebo menších skupinkách, ale vyzvala jsem žáky, aby si promysleli, zda se najde dobrovolník, který by svůj pětílístek přečetl před třídou. Našli se dva odvážlivci, kteří svými pětílístky hodinu o Mongolech uzavřeli. Po dvou týdnech jsem si sešity a portfolia sbírala ke kontrole, a tak jsem se k některým pětílístkům mohla ještě vrátit a mohla jsem dětem do sešitu napsat zpětnou vazbu. Z hlediska MBTI je pětílístek vhodnou metodou pro oba typy dětí – smyslové děti používají informace z textu, intuitivní děti čtou mezi řádky, přicházejí s originálními označeními, často si vymýšlejí na posledním řádku úplně nová slova.

Popis základní struktury pětílístečku:

- 1) První řádek je jednoslovné téma, námět (obvykle podstatné jméno).
- 2) Druhý řádek je dvouslovný popis námětu (obvykle dvě přídavná jména) – jaký je.
- 3) Třetí řádek je sestaven ze tří slov vyjadřujících dějovou složku námětu (obvykle slovesa) – tedy co dělá nebo co se s ním děje.
- 4) Čtvrtý řádek je čtyřslovný výraz ukazující vcítění do námětu (něco jako podobenství).
- 5) Pátý řádek je jednoslovné synonymum nebo „opětná formulace podstaty“.

Žáci mohou dostat strukturu na pracovním listě, buď se slovním popisem, nebo i bez něho. Poprvé je dobré, když s nimi učitel daný postup udělá „řízeně“, po osvojení žáci zvládají pětílístek bez problémů sami:



Celá tato hodina trvala 45 minut a myslím, že děti za tuto dobu odvedly obrovský kus práce. Od začátku do konce hodiny pracovaly a já na celý proces jen dohlížela a snažila jsem se jim být pouze poradcem. I přes množství činností nebyla hodina uspěchaná a tím, že byla jen část úkolů „povinná“, mohli všichni žáci úkoly zdárně dokončit.

Kdyby mi příště zbylo více prostoru, ráda bych věnovala o trochu více času reflexi tím, že by si žáci pětílístky sdíleli ve dvojici. Abychom zážitek ze shrnutí kolegy nerušili nedůležitými informacemi, přesně bychom se dohodli na pravidlech čtení pětílístku, a to tak, že by ji četli jako báseň po řádcích. Slovn není mnoho, a proto by to nezabralo moc času. Jelikož jsem při hodině sledovala, že se žáci tentokrát ostýchali číst pětílístek nahlas, mohli by si dvojice vytvořit dobrovolně, třeba s tím, komu mají opravdu chuť pětílístek přečíst. Pokud bych měla na celé téma více času, pracovala bych s ukázkami z knihy Milion od Marca Pola, která popisuje cestu tohoto odvážného benátského obchodníka a cestovatele do daleké Číny na dvůr mongolského chána Kublajchána. Zajímavé by mohlo být i propojení s hodinou českého jazyka, kde by se právě s touto knihou mohlo pracovat.

Text a obrázky jsem vyhledávala především v učebnici Fraus, kterou na naší škole používáme. Dále v učebnici pro ZŠ Dějiny středověku a raného novověku od P. Augusty a F. Honzáka a středoškolské učebnici zaměřené na středověk a raný novověk od P. Čorneje.“

Pro přehlednost přinášíme ještě bodový scénář celé hodiny:

Autorka: Hana Růžičková

Ročník: 7. ročník

Téma: Mongolové

Metoda: vyvozování z obrázku, pětilístek

Cíle:

- žák prozkoumává obrázek a mapu a vyvozuje z nich informace;
- žák rozeznává specifika kočovného způsobu života;
- žák popisuje vznik velké mongolské říše;
- žák hledá propojení dějin Mongolů s dějinami Evropy.

Struktura hodiny

Evokace:

- **brainstorming** – Co se ti vybaví, když se řekne Mongolové? – sešit, každý sám – na tabuli;
- **vyvozování z obrázku** – Co z něho vyčtete? Co všechno na obrázku můžete vidět? Co můžete o Mongolech říct teď? – opět nejdříve do sešitu – poté jinou barvou dopsat pojmy na tabuli.

Uvědomění:

- práce s textem, obrázky, mapou + pracovní list – každý žák pracuje svým tempem – pomocí textu, obrázků a mapy vypracovává pracovní listopad;
- kdo je hotový čte v učebnici str. 58–59;
- do sešitu 3 informace, které by bylo dobré si zapamatovat.

Reflexe:

- sdílení ve dvojicích – porovnávání, doplňování – možnost se zeptat;
- **pětilístek** na téma MONGOLOVÉ.

SHRnutí

V této kapitole jsme se zabývali představením typologie MBTI. Ukázali jsme si projevy žáků jednotlivých preferencí při vyučování a také na konkrétním příkladu dokladovali, jak lze promýšlet naše postupy v praxi tak, abychom všem žákům pomáhali dosahovat co nejlepších výsledků. Naším cílem, a to zvláště při práci s žáky znevýhodněnými, je neustále vyhodnocovat vhodnost metod a způsobů učení vzhledem k osobnosti každého žáka a ujišťovat se, že nikdo není trvale vystaven pouze úkolům, které neodpovídají jeho přirozeným preferencím. Využijeme-li znalostí typologie také k tomu, abychom pomohli hledat cesty k našim žákům, můžeme jim být tou nejlepší podporou při hledání sebe samých, naplňování životních potřeb a při zlepšení školní úspěšnosti.

POUŽITÉ ZDROJE

1. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1999. ISBN 80-7040-282-2.
2. KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1504-9.
3. ČAKRT, M. *Typologie osobnosti pro manažery*. Praha: Management Press, 2001.
4. MIKOVÁ, Š.; STANG, J. *Typologie osobnosti u dětí. Využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.

Doporučené zdroje

1. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
2. CAGAŠ, P. *Temperament a styly učení*. Diplomová práce, FFMU Brno, 2003. Dostupné z: https://is.muni.cz/auth/th/13693/ff_m/text.pdf.
3. SOVÁK, M. *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-24306-1.

Učitel'ský nápadník a vzdělávání

1. <http://www.literacyportal.eu/cs.html>



PODNĚTNÉ PROSTŘEDÍ PRO VŠECHNY ŽÁKY

Pod pojmem podnětné prostředí si každý z nás představí zřejmě trochu něco jiného. Zeptali jsme se konkrétněji a položili několika asistentům základní školy na 2. stupni otázku: „Co znamená podnětné výukové prostředí pro vás a vaše žáky?“

Zaznamenali jsme následující odpovědi:



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Líbí se mi, že v naší škole jsou všechny učebny zařízené moderním nábytkem, který vytváří příznivé klima třídy, na stěnách jsou umístěné police na knihy, portfolia a další pomůcky jak učitele, asistentů, tak i žáků. V některých třídách je vytvořen pracovní koutek s knihovnou a kobercem. Ten slouží především pro čtenářské dílny, ale i skupinové vyučování a práci týmů, případně jej využívají žáci o přestávkách k odpočinku. Tyto koutky jim poskytují prostor pro určité soukromí, takže si zde mohou nerušeně povídat. Také jsou využívány žákem s asistentem, pokud je potřeba určitého soukromí, či pro zklidnění či odpočinek.

Asistentka pedagoga, 2. stupeň

Myslím si, že je důležité, že naše třídy i chodby ukazují na to, co se právě ve třídách děje. Všude jsou vystaveny práce žáků, kresby, produkty. Tak se můžeme navzájem inspirovat, sledovat, kde se co zajímavého děje a tvoří.

Asistentka pedagoga, 2. stupeň

Pro mě znamená podnětné prostředí hlavně bezpečí. A to je dáno tím, že máme nějaká pravidla společného soužití a ta se dodržují. Proto je diskutujeme a tvoříme s žáky i na 2. stupni.

Asistentka pedagoga, 2. stupeň

Už jenom to, že jsem tu já v pozici romského asistenta, na děti působí. Pro některé z nich představuji i bezpečí, mají tu člověka, který je jim blízký. Na základě toho pak mají chuť do školy chodit. Líbí se mi také, že na stěnách visí plakáty slavných osobností, celosvětově známých Romů, které pro děti mohou představovat vzor. Já jsem hrdý na to, že jsem Rom, protože jsem poznal historii, literaturu, známý romský osobnosti. To já беру jako veliký plus a snažím se to předat dětem.

Asistent pedagoga, 2. stupeň

V každé třídě je uspořádání lavic různé, jednotliví učitelé preferují např. uspořádání klasické. Já mám rád uspořádání do „podkovy“ nebo do „hnízd“. Vždy se vychází z toho, zda je ve třídě žák či více žáků, kteří potřebují moji podporu asistenta pedagoga. Pak je důležité správné rozmístění jednotlivých žáků. I já jako asistent musím mít své místo. Někdy je to těžké vymyslet tak, aby nerušilo či jinak nevadilo žákovi, ale tak, aby co nejvíce podporovalo a vyhovovalo jeho potřebám.

Asistent pedagoga II. stupeň

Uvedené odpovědi mají mnoho společného. Asistenti v nich hovoří jednak o rozmanitých aktivitách žáků, které jsou prezentovány na stěnách chodeb a tříd, o variabilně uspořádaných učebnách a přirozeně také o materiálním vybavení, které umožňuje aktivní a kooperativní výuku. Tím se dostáváme k jádru věci. Věcné (materiální) prostředí patří mezi faktory, které významně ovlivňují kvalitu inkluzivního vzdělávání. Nejedná se pouze o množství a rozmanitost materiálů a pomůcek, ale také o to, jakým způsobem je učebna uspořádána. Také výzdoba stěn představuje skrytý komunikační potenciál, který vypovídá o hodnotách školy. Můžete zde vysledovat, zda se pokouší usnadňovat pochopení kulturní rozmanitosti a rasové rovnosti třeba tím, že v budově školy jsou vystaveny pozitivní obrazy různých ras a kultur a zda se ve výuce využívají pozitivní příklady z různých etnických komunit.

Na 2. stupni je uspořádání prostředí třídy více otázkou spolupráce a vzájemné dohody mezi učiteli, kteří se na výuce podílejí. Je ideální, nemusejí-li žáci uspořádání lavic ve své třídě „bourat“ jen proto, že na další hodinu přichází učitel, který vyžaduje třídu „uklizenou“, s lavicemi seřazenými do řad. Ne vždy se taková domluva podaří. I v takovém případě je ale možné si potřebné uspořádání třídy během výuky vytvořit. Výhodné je, pokud je učebna vybavena lehkým nábytkem (lavice, židle), kterým lze snadno manipulovat. Žáci si tak snadno a v krátkém čase připraví prostor k práci na zadaných úkolech.

Na 2. stupni fungují některé třídy jako odborné učebny (např. učebna fyziky, chemie, zeměpisu, učebna cizích jazyků). Často bývají propojeny s kabinety, v nichž jsou umístěny pomůcky pro danou disciplínu. Pokud je taková odborná učebna využívána zejména k výuce předmětu, na který je zaměřena, je výhodné uspořádat ji do **učebních koutků** a vybavit potřebnými pomůckami a materiály, tedy přenést věci z kabinetu přímo do třídy.

Je-li žákům volně k dispozici široká škála materiálů a pomůcek, přináší to spoustu pozitivních efektů i pro bezděčné (nezáměrné) učení. Žáci mají tyto materiály neustále na očích, mohou si je osahat, manipulovat s nimi, zkoumat je, což usnadňuje porozumění mnoha jevům, a to bez pocitu, že se právě učí. Asistenti i učitelé tak šetří úsilí a čas, protože nemusejí neustále přenášet pomůcky z kabinetu do třídy (samozřejmě kromě takových, které z bezpečnostních důvodů nemohou být ve třídě trvale, např. některé chemikálie).

Uspořádání do pracovních koutků (případně do kruhu, podkovy či různých skupin) 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 drobným interakcím.

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 je dále demotivuje ve vztahu ke škole.

Pro dobré a bezpečné klima ve třídě je velmi vhodné diskutovat o uspořádání třídy se žáky, můžeme k tomu využít například hodinu výtvarné výchovy a vyzvat žáky, aby namalovali svou ideální třídu a následně s nimi prodiskutovat, co možné je a co možné není. Ke společně vytvořenému prostředí si snáze vytvoří kladný vztah a lépe mu porozumí.

6.1 NĚKOLIK DOPORUČENÍ PRO VYTVÁŘENÍ UČEBNY VE SPOLUPRÁCI SE ŽÁKY

- Počet pracovních míst v učebních koutcích přizpůsobte počtu žáků ve třídě.
- Vyzvěte své žáky ke spolupráci, diskutujte s nimi o uspořádání místnosti, o smyslu jednotlivých koutků i o uložení pomůcek, prostoru pro výstavu práce žáků, učební plakáty atd.
- Materiály a pomůcky uspořádejte logicky a umístěte je na vhodných místech po celé třídě tak, aby k nim žáci měli volný přístup.
- Dejte žákům příležitost, aby se seznámili s tím, jak zacházet s jednotlivými pomůckami, přístroji, aby věděli, s jakými materiály mohou pracovat, aby získali přehled, co všechno mají k dispozici.
- Vytvořte s žáky pravidla pro práci v učebních koutcích, která jim usnadní orientaci v tom, co se od nich očekává, co mohou a co nesmějí (např. v počítačové učebně je důležité vědět, jak zacházet s jednotlivými zařízeními PC, tiskárna, CD přehrávač).
- Diskutujte se žáky o tom, jak budou uspořádány společné prostory ve třídě, jak bude členěn osobní prostor, který mohou žáci využít pro sebe a pro své pomůcky, dále prostor, který je vyčleněn pouze pro asistenta a učitele.
- Společně se žáky myslte také na relaxační koutky či relaxační prostor. Často je na takovém místě koberec, polštářky, knihy, časopisy a podobné vybavení či drobnosti, které pobyt v této zóně zpříjemňují. Relaxační prostor by neměl být opomíjen či zanedbáván ani na druhém stupni.

Dalším důležitým aspektem, který buduje pohodové a bezpečné klima třídy a školy, jsou vztahy mezi žáky ve třídě, mezi asistenty a pedagogy. Právě pro žáky sociálně znevýhodněné je zásadní předpoklad pro začlenění se do sociální skupiny rozvoj a budování dobrých vztahů ve třídě. V citlivém věku pubescentů může být jakákoliv odlišnost příčinou konfliktu. Negativně mohou být vnímáni žáci chudší, děti cizinců, děti jiných minoritních skupin, i když to samozřejmě nemusí být pravidlem. Pro bezpečné a inkluzivní prostředí je důležité zařazovat pravidelné třídnické hodiny, práci v kruhu a cíleně se věnovat rozvoji sociálních dovedností.

Třídnické hodiny představují velmi dobrý prostor pro společné přemýšlení a plánování učitele a asistenta pedagoga. Jak připomíná Dubec (2008), jejich smysl je především v řešení aktuálních problémů života třídy a v prevenci sociálně nežádoucích jevů, přičemž

přináší možnost včasné a účinné intervence. Necháme-li žáky pravidelně reflektovat dění ve třídě a vytvoříme-li prostor pro jejich aktivní zapojení, podaří se nám často podchytit řadu problémů.

Důležité je, aby při vedení třídnických hodin asistent a učitel vystupovali jako moderátoři a ne jako odborníci na řešení problémů.

I když se zdá, že provozní záležitosti třídy nás mají tendenci zatížit natolik, že na ostatní zkrátka nezbývá čas, je škoda tento potenciál věnovat pouze absencím, omluvenkám a řešení kázeňských problémů. Třídnické hodiny mohou být využity na práci s pravidly ve třídě, na budování vztahů v rámci třídy, na rozvoj speciálních sociálních dovedností, ale také na tvorbu žákovských projektů.

Jeden z účinných prostředků pro rozvoj sociálních dovedností žáků je tvorba a diskuse o pravidlech a možnostech vzájemného soužití ve třídě. Je to zejména důležité pro sociálně znevýhodněné žáky, kteří nezažili pozitivní zážitky se svými vrstevníky a dost možná nezažili oboustranné přátelství. (Hájková, Strnádková, 2010).

Tvorbu pravidel společně se žáky podněcujeme my jako asistenti a učitelé, ale samotnou aktivitu necháváme na žácích. Dubec (2008) doporučuje dva možné postupy:

1. Pojmenování problémů, které se ve třídě vyskytují. V tomto případě klademe žákům otevřené otázky nebo zahájíme brainstorming na téma: časté problémy, které v naší třídě vznikají.
2. Umělé navození situace, ve které žáci dospějí k tomu, že pro lepší soužití ve třídě je dobré nastavit pravidla. Dubec dále doporučuje propracovanou sadu her a aktivit, které jsou vhodné pro vyvození pravidel ve třídě.

6.2 DŮLEŽITÉ ZÁSADY PRO TVORBU TŘÍDNÍCH PRAVIDEL

- Je velmi vhodné zachovat formulace pravidel tak, jak je formulovali žáci svým vlastním jazykem. Daleko lépe jim rozumí a jsou schopni je lépe přijímat a řídit se jimi.
- Vybíráme jen podstatná pravidla. Obecně platí, že čím méně pravidel, tím snáze se v nich žáci orientují. Ani na 2. stupni ZŠ bychom neměli překročit hranici deseti pravidel.
- Pravidla formulujeme pozitivně. Pozitivní formulace vysílá k žákovi informaci o tom, jaké chování se od něho očekává, je jakýmsi vodítkem k žádoucímu chování. Např. „Ve třídě se oslovujeme křestním jménem nebo vyžádanou přezdívkou.“
- Tím, že jsme společnými silami navrhli a vytvořili třídní pravidla, to ovšem nekončí. Snažíme se při každé vhodné příležitosti vyhodnocovat chování žáků – jejich konkrétní činy vztahujeme k pravidlům. Práce s pravidly je denní součástí života třídy, která vede žáky k sebekázi a kultivaci sociálního chování. Využíváme ji zejména při společném hodnocení práce kruhu, v rámci třídnických hodin atd.
- Všímáme si zejména chování žáků, které je v souladu s třídními pravidly, a komentujeme je, tím povzbuzujeme i další k následování dobrého příkladu. Jestliže si všimneme,

že dejme tomu Petr dává pozor při tom, když Katka vypráví svůj příběh, můžeme jeho chování okomentovat slovy: „*Petře, líbilo se mi, že jsi při Katčině vyprávění opravdu aktivně naslouchal. Když jsi jí pak položil otázku, dal jsi jí najevo, že tě její příběh zajímá, že o něm přemýšlíš.*“

Na dobré klima třídy a školy působí také významnou měrou to, že se snažíme poskytovat žákům zajímavé zdroje učení nejen z učebnic, ale také z různých autentických materiálů. Například do výuky dějepisu můžeme velmi snadno zařadit romské reálie, které kromě samotného seznámení se s romskou historií pomáhají žákům zasazovat informace do kontextu. To může napomoci žákům (ale i nám asistentům a učitelům) k hlubšímu pochopení souvislostí a předcházení zjednodušujícím stereotypům. Velmi dobře a citlivě zpracované materiály nalezneme například na webových stránkách www.romanovodori.cz nebo k objednání na www.romea.cz. Obzvláště cenná jsou vyprávění pamětníků, která umožní žákům vnímat konkrétní události pohledem těch, kteří pod vlivem událostí žili své každodenní životy.

Zkušenosti žáků a jejich zážitky jsou velice důležitým zdrojem učení. Proto vytváříme prostor, v němž by se žáci o tyto svoje zkušenosti mohli podělit. Zvláště vhodné momenty nastávají v hodinách osobnostně sociální výchovy, dramatické výchovy a v rámci průřezového tématu multikulturní výchova. Můžeme se cíleně zaměřit na reflektování stereotypů a předsudků, velmi užitečné aktivity nalezneme v metodických příručkách projektu *Varianty* (Varianty 2010, Morvayová, Moree, 2010), které přehledně ukazují na nebezpečí kulturně standardního přístupu a které zároveň představují přístup stavějící na individuálním chápání identity jakožto něčeho, co se v průběhu života mění. Zmíněné příručky pojednávají téma interkulturality, mezilidských vztahů a nahlížení na sociální realitu způsobem, který je slučitelný s „protipředsudkovým“ vzděláváním. Pojetím i konkrétními lekci vede práci asistentů a učitelů směrem k oceňování žáků jako jedinečných individualit s originální osobní historií. Tyto nabízené lekce jsou vždy vedeny tak, že žáci jsou vybídnuti ke sdělování svých zkušeností vztahujících se k určitému problému nebo tématu. Pokud mají žáci příležitost obohatit učební proces svými zkušenostmi, snadněji hledají vztah školního učení k reálnému světu, ke svému životu.

V podstatě všichni asistenti a učitelé neustále sledují třídní klima a usilují o to, aby bylo co nejpříjemnější pro všechny. Ve třídách, které navštěvují sociálně znevýhodnění žáci, může mít skupinová dynamika specifický náboj. Prvním krokem k prevenci i řešení konfliktů je diagnostika třídního klimatu. Zjistit, jaké je klima ve třídě, můžeme nejen každodenním kontaktem se žáky ve třídě, ale i standardizovanými metodami. Tyto poznatky pak umožní zvolit nejvhodnější postupy k řešení problému. Na příkladu školy, která je zapojena do sítě „Škol podporujících zdraví“ (Havlíková, 1998) si pojdme ukázat, jak mohou vypadat jednoduchá kritéria pro příznivé a individualizované klima školy a třídy.

- Škola si stanovila obecný cíl formulovaný takto: *Atmosféra ve škole je přátelská, důstojná a plná porozumění.*
- Kritéria si škola formulovala pomocí otázek (levý sloupec). Ačkoli otázky vyžadují jen odpověď ANO – NE, škole taková odpověď nestačí a vyžaduje uvedení důkazů o dosaženém

stavu (prostřední sloupec). V pravém sloupci je možné uvádět náměty na zlepšení ve sledovaném hledisku.

	Z čeho se to pozná? Konkrétní ukazatele	Co bychom mohli zlepšit?
1. Vítae návštěvníky a nové žáky přátelsky a srdečně?		
2. Jsou žáci vedeni k tomu, aby se postarali o nově příchozí?		
3. Máme společnou strategii, jak začlenit do kolektivu nového žáka?		
4. Je naše škola vnímána jako místo, k němuž mohou mít lidé, kteří tam pracují, dobrý vztah?		
5. Povzbuzuje vedení školy pedagogy a zaměstnance školy k tomu, aby pečovali o sebe navzájem?		
6. Pomáhají učitelé žákům, kteří se dostali do úzkých?		
7. Je ve škole důvěryhodná osoba, o níž děti vědí, že se na ni mohou obrátit s problémem nebo se žádostí o důvěrnou radu?		
8. Organizujeme akce, při kterých se oceňuje to, čeho děti dosáhly?		
9. Jsou případné negativní výroky o práci žáka doprovázeny pozitivními komentáři toho, čeho žák dosáhl, a návrhy na další zlepšování?		
10. Jsou si učitelé a asistenti jisti tím, že se jim dostane pomoci a podpory, když ji budou potřebovat?		
11. Chovají se učitelé a asistenti školy uvolněně, účelně (smysluplně) a přirozeně?		
12. Jsou si žáci jisti tím, že se jim dostane pomoci a podpory, pokud ji budou potřebovat?		
13. Cítí učitelé, asistenti a žáci silnou sounáležitost se školou?		
14. Zajímají se učitelé, asistenti a žáci o sebe navzájem?		

SHRNU TÍ

Nyní již díky sdílení názorů asistentů pedagoga máme lepší a konkrétnější představu o tom, co je to podnětné prostředí pro všechny žáky a jakou roli hraje ve vzdělávacím procesu. Upozornili jsme též na důležitost participace žáků na vytváření učebny, ve které se učí, ale také na tvorbě třídních pravidel. Ukázali jsme si také příklad kritérií pro příznivé klima školy a třídy.

REFLEXE

- Při tvorbě prostředí třídy a školy si klademe následující otázky:
*Napomáhá prostředí školy vytváření pozitivního obrazu etnických menšin?
Pracuje s materiály a pomůckami podporujícími myšlenku kulturní rozmanitosti a rasové rovnosti?
Podporuje uspořádání třídy komunikaci a spolupráci všech žáků?
Mají všichni žáci místo, které je podporuje v práci? Neruší se některé děti navzájem?
Není nějaké dítě svým místem vylučováno z kolektivu?
Pokud někdo sedí sám nebo na okrajovém místě, je to pro něj vhodné? Potřebuje skutečně sedět sám?
Jakým způsobem se žáci v naší škole podílejí na tvorbě a organizaci prostředí třídy a školy?
Jak postupujeme při tvorbě pravidel společně se žáky?
Jak zajišťujeme, že všichni žáci nastaveným pravidlům rozumějí a dodržují je?*

POUŽITÉ A DOPORUČENÉ ZDROJE

1. DUBEC, M. *Třídnické hodiny. Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Odyssea, 2008. Dostupné z: www.odyssea.cz/soubory/e_kurzy/tridnicke_hodiny.pdf
2. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň*. Praha: Portál, 2003.
3. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání, Teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010.
4. HAVLÍNOVÁ, M. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998.
5. HRUŠKA, L.; KREJČOVÁ V. Jak začít spolu v chemii? In: *Učím s radostí*. Praha: Agentura STROM, 2003.
6. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997.

Učitel'ský nápadník a vzdělávání

1. *Druhá směna s podtitulem Jak využívat dějiny a literaturu Romů ve výuce na 2. stupni ZŠ.* Romea, o. s., 2012.
2. MOREE, D. a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu.* Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2008. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=63>.
3. MORVAYOVÁ, P.; MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež.* Praha: Člověk v tísni, 2009. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=76>.
4. Varianty a kol. *10krát s MKV – Metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu.* Praha: Člověk v tísni, 2010. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=79>.
5. www.czechkid.cz
6. www.in-ius.cz/pro-skoly
7. www.nasinebocizi.cz
8. www.predsudkyjsouout.cz
9. stereotypek.mkc.cz
10. www.protipredsudkum.upol.cz
11. www.facing.org
12. www.odyssea.cz/metodiky-osv.php



CÍLE A HODNOCENÍ



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

(Z výpovědi Moniky Olšákové, učitelky chemie, ZŠ Janovice.)

Po obdržení hodnocení za první pololetí jsem se dětí 8. a 9. ročníku ptala: Které hodnocení vám více vyhovuje? Ze 44 žáků napsalo 43, že oceňují systém kritériálního hodnocení v chemii (máme předem daný přehled kritérií, které musí v daném pololetí splnit). Na moji druhou otázku, co říkám na slovní hodnocení, nenapsal nikdo z žáků, že by bylo zbytečné, naopak všech 44 žáků ho uvítalo (připsali mi hromadu pěkných vzkazů). Velice mě dojal, když mi jedna žákyně sdělila, že maminka u jejího hodnocení plakala, a jiný žák mi sdělil, že ho má vyvěšené doma na zdi.

... Uznávám, že moje počínání je poněkud pracné. Nicméně pokud by si někdo vzal alespoň střípek k vlastnímu užítku, bylo by to dobré. Navíc děti si to zaslouží!

Co sděluje paní učitelka žákům svým přístupem k hodnocení?

7.1 PROČ STANOVOVAT VZDĚLÁVACÍ CÍLE

Někdy žáci jen odhadují, co po nich dospělí chtějí, nerozumějí tomu, co se po nich chce, co mají umět a prokázat, aby byli dobře hodnoceni. Jejich učení však může být efektivní jedině tehdy, pokud jsou srozuměni s cíli výuky. Měli by vědět i to, proč je dobré o patřičné cíle usilovat.

AP by měl spolupracovat s učitelem při stanovování vzdělávacích cílů pro konkrétního žáka. Tohoto žáka může znát lépe než učitel, může na něj mít ve výuce víc času, může mít pro práci s žákovskými cíli lepší podmínky. Z odbornosti učitele zase vyplývá, že musí sledovat soulad cílů s ŠVP, respektive i IVP s cíli pro ostatní žáky, apod. Společně by proto učitel a AP měli promýšlet, co je pro žáka nejdůležitější a kde jsou průniky s učivem, které je stanoveno pro ostatní žáky.

Cíle rovněž pomáhají na konci výukového celku reflektovat a zhodnotit, do jaké míry jich žák dosáhl – jaké jsou výsledky jeho učení. Můžeme zkonstatovat, co se povedlo, ocenit žákovy úspěchy a ukázat mu, v jakých směrech musí své výkony ještě zlepšit. Také my, AP, se můžeme z tohoto procesu a jeho výsledků poučit do budoucna a naplánovat pak 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 i učitel můžou klást jinou váhu různým vzdělávacím cílům. S obecnými cíli bychom měli seznamovat také rodiče. Rodiče by měli vědět, o co budeme s žáky společně usilovat, a v ideálním případě se s tímto naším záměrem ztotožní a budou na něm také spolupracovat. Rodiče si např. nemusí být vědomi důležitosti umět spolupracovat ve skupině. Měli bychom jim pomoci pochopit, proč je spolupráce s ostatními důležitá a proč a jak bude ve škole rozvíjena.

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 napsat na viditelné místo ve třídě, aby jej měli žáci na očích. Důležité je na něj průběžně odkazovat a hodnotit stupeň jeho plnění (Stará, 2009).



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Příklady obecných cílů: *Dokážu dobře hospodařit se svým kapesným. Chovám se k ostatním s respektem. Umím odmítnout špatné návrhy vrstevníků. Čtu svou knihu a umím o ní říct ostatním. Umím se rozhodovat o koupi potravinového výrobku také podle údajů o jeho složení.*

Tím, jak obecné cíle 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 byly splněny a do jaké míry. Je zřejmé, že konkrétní vzdělávací cíle jsou tedy také základem pro hodnocení žáků.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Ukázka sebehodnoticího archu používaného na 2. stupni ZŠ Janovice:

Datum	1. Spolupracuji aktivně v jakékoliv skupině	2. Při práci vybírám podstatné informace, posuzuji je, vyhodnocuji	3. Mluvím o své práci, nápadech a umím klást srozumitelné otázky.	4. Nakolik jsem vyřešil daný problém a pochopil ho?	6. Dokázal jsem prezentovat dané téma?



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Ukázka sebehodnoticího archu používaného na 2. stupni ZŠ:

Kritéria po plakát

		Indikátor pro kvalitu 1	Indikátor pro kvalitu 2	Indikátor pro kvalitu 3
Kritérium 1	obsažené informace	plakát obsahuje všechny podstatné informace	plakát obsahuje podstatné informace, ale příliš vedlejších detailů	plakátu chybí důležité informace, přináší především nedůležité detaily
Kritérium 2	přehlednost	na plakátě snadno najdeme všechny důležité informace	některé informace hledáme na plakátě těžko	důležité informace se na plakátě ztrácejí
Kritérium 3	sladění slov a grafiky	verbální a obrazová podoba plakátu se doplňuje, podporuje, plakát působí vyváženě	slova a obrazy se zbytečně zdvojují nebo jsou v protikladu	převažuje jedna ze složek – buď grafická, nebo slovní, nebo celkově plakát vyvolává dojem chaosu

Konkrétní vzdělávací cíle slouží vlastně jako kritéria pro hodnocení.

7.3 PŘÍSTUPY KE STANOVOVÁNÍ CÍLŮ U ŽÁKA S PŘEKÁŽKAMI V UČENÍ

U žáka, který není schopen bez výrazné podpory dostat v daném čase běžným vzdělávacím cílům, můžeme stanovit cíle, které respektují úroveň jeho aktuálních znalostí a dovedností. Rizikem tohoto přístupu ve starším školním věku však je to, že může být vnímán dotyčným žákem a jeho spolužáky jako nedůstojný, ponižující.

Proto je dobré zvážit druhý přístup, který spočívá v podpoře a vedení žáka k tomu, aby dosáhl takových výsledků, které se co nejvíce blíží požadovaným výsledkům na všechny žáky ve třídě (Hancock, Collins, 2004). Podpora pak musí být jen taková, kterou žák skutečně potřebuje, a měla by být postupně redukována, aby žák i jeho spolužáci vnímali, že výsledky žáka jsou závislé hlavně na jeho úsilí a jen marginálně na úsilí druhých.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Návrh kritérií pro výuku zeměpisu (měsíční plán) na pražské ZŠ. Úprava kritérií pro žáka se sníženými rozumovými předpoklady:

Kritéria pro žáky 6. ročníku	Kritéria pro Oldu
1. Dokáže na mapě Evropy lokalizovat státy, hlavní města, důležité řeky, pohoří...	Jen ČR a sousední státy – lokalizovat, najít hlavní města + Labe a Krkonoše
2. Rozumí jednoduchým textům o jednotlivých státech, dokáže odpovídat na otázky.	Na textu o Slovensku – půl strany textu (pojede tam na tábor)
3. Prezentuje ostatním 5 zajímavostí, které se dozvěděl z textu o vybrané zemi.	Z textu o Slovensku, text obsahuje informace o snowboardingu (zájem), graficky podpořena snazší orientace v textu
4. Spolupracuje ve dvojici/skupině, podílí se na práci rovným dílem. Domluví se s ostatními, dokáže ustoupit a dělat kompromisy.	Ve dvojici s Prokopem

7.4 NA CÍLECH SE MOHOU PODÍLET I ŽÁCI

Na plánování výuky se mohou (a měli by) podílet do jisté míry i žáci. Tím, že jim dáme příležitost účastnit se 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.

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. Při diskusích se žáci mohou zmínit, co jim vadí v okolí školy, v obci, co vnímají jako nespravedlnost apod. Učitel s AP mohou diskusi nasměrovat ke konkretizaci problému, návrhům řešení, společně s žáky rozdělit úkoly pro jednotlivce či skupiny. Žáci pak vytvářejí plán řešení problému včetně časového rozvržení, plán realizují, výsledky prezentují 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. Společný proces zabývání se projektem a výsledný společný úspěch přinášejí, kromě vědomí sounáležitosti se skupinou, pocit, že někam patří, mohou se podílet na prospěšných věcech, jsou součástí týmu. Zvláště pro žáky sociálně znevýhodněné to může být významná příležitost pro rozvoj jejich dovedností a prosociálních postojů. Řada organizací si smysl takových projektů uvědomuje a nabízí třídním kolektivům zapojení do některých celostátních či regionálních projektů. Pro inspiraci či případné zapojení uvádíme odkazy na projekt *Extra třída* financovaný nadací TESCO, kde žáci mohou získat pro své projekty i finanční podporu (<http://www.extratrida.cz/>), nebo projekt *Já, občan* organizovaný Sdružením pro

občanství a demokracii (<http://www.ja-obcan.info/>). Je zřejmé, že vedení projektu je pro zúčastněné dospělé relativně náročné. Musejí moderovat diskusi nad konfliktními názory a představami jednotlivých žáků, podporovat žáky, aby vydrželi v úsilí a projekt dokončili, podporovat je i při neúspěchu, musejí reflektovat spolupráci, pečovat o to, aby na projektu pracovali všichni, monitorovat vztahy ve skupině a přijímat příslušná opatření, bojovat s úřady apod. Společný úspěch, ale i vnímání posunů žáků v oblasti postojové, mohou snad být částečnou odměnou za vyložené úsilí. Doporučujeme zvážit spolupráci s místními nestátními organizacemi.

Projekty mohou být i individuální. Pokud má některý žák problémy s motivovaností u některého učiva, je možné se s ním za určitých podmínek 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 nebo které stanovuje jeho IVP. Žák tam například může vytvářet katalog o své oblíbené hudební skupině a přitom prokáže, že umí správně psát čárky v souvětích. Žák tedy musí do tvorby katalogu zahrnout i psaní složitějších souvětí. Při kontrole splnění tohoto kritéria jednak dává AP najevo zájem o zálibu žáka, může to být příležitost si popovídat (a rozvíjet tak mj. i žákovy komunikativní dovednosti), při analýze čárek v souvětích může žákovi poradit, posunout ho, ukázat mu, jak jinak může souvětí tvořit, apod. Žák má příležitost vyniknout, trénovat svou vůli, učit se přijímat zodpovědnost za své učení a plánovat její, dokončovat svou práci apod.

Individualizované cíle

Podobné věci se učí žáci také tím, že si stanovují tzv. osobní (individualizované) cíle.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Ve výchově ke zdraví upozorníme žáky, že se další měsíc budeme zabývat jídelníčkem. Vyzveme je (a pomůžeme jim) ve formulování jejich osobních cílů. Jedna žákyně si např. může stanovit cíl: dozvědět se, jestli je zdravé nejíst po 16. hodině (jak to dělá její kamarádka), jiný žák se bude snažit zjistit, zda jsou jeho oblíbené energetické tyčinky zdravé. Při probírání tohoto tematického celku se snažíme žákům zprostředkovat různé objektivní informace tak, aby na jejich základě mohli odpovědět na jejich otázky (individualizované cíle). Individualizované otázky, se kterými si nevíme rady, můžeme přeposlat do nějaké nutriční poradny či nějakému odborníkovi z řad rodičů či známých.

Týdenní plán či plán pro učení

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 AP. Konzultace s žáky o výběrech úkolů podněcuje jejich zájem, motivuje je, ale především je pak plán unikátem pro jednotlivce, který se rozvíjí určitým jemu vyhovujícím směrem a tempem pro něj přizpůsobeným. (Aronová, 2009)

Za určitých podmínek můžeme přenechat i velkou část činností při plánování vlastního učení na samotném žákovi. AP může žákovi pomoci např. těmito otázkami:

- *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.)

7.5 SMYSLEM HODNOCENÍ JE POSKYTNUTÍ ZPĚTNÉ VAZBY

Hodnocení dává žákovi zpětnou vazbu a mělo by sloužit k jeho dalšímu učení. Je důležité, aby tato zpětná vazba byla průběžná, dostatečně podrobná a okamžitá.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Z rozhovoru AP a žákyně v hodině literární výchovy na ZŠ Lysolaje:

AP: Ukázka mi přijde dobře vybraná. Měla jsi napsat, proč sis vybrala právě tuto ukázkou. To v tvé odpovědi chybí. Můžeš mi zkusit říct, proč sis ji vybrala?

Ž: No, protože je napínavá.

AP: Aha! Co tě při jejím čtení napadalo? V čem ti přišla napínavá?

Ž: Že je tam napsáno, že Rose netuší, co ji čeká. A ty zvuky za dveřma. Prostě mě zajímalo, co bude dál.

AP: Takto je mi to jasné. A teď jsi to napětí přenesla i na mě. Teď bych taky ráda věděla, co je za těmi dveřmi (smích). Takže, teď to, proč sis ji vybrala, ještě musíš napsat. Co tam tedy napíšeš?

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.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

(z archivu autorky)

Už ti nedělá problémy skloňování podstatných jmen. Když mluvíš, málokdy si ještě spleteš správný tvar (králíci x králíky). To je velký pokrok. Pomáhá ti barevná tabulka, používej ji dál. Ted' mi připadá důležité se zaměřit na správné klesání a stoupání hlasu. Když se totiž někdy ptáš, není ostatním jasné, že je to otázka. Když zase někdy jen něco oznamuješ, zní to jako otázka. Zkusíme si na diktafon nahrát nějaký rozhovor z tvého oblíbeného filmu nebo seriálu a pak ho spolu zkusíme zopakovat. To by ti mohlo pomoci správné klesání a stoupání hlasu procvičit. Co myslíš? Na co se rád v televizi díváš?

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, a 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 (viz ukázka uvedená výše). Umožňuje asistentovi promýšlet další postupy s konkrétním žákem.

Hodnotíme i rozvoj sociálních a komunikativních dovedností

Důležité je také ve třídě stanovovat cíle z oblasti sociálních a komunikativních dovedností (např. Oslovuje ostatní jménem. Umí si slušně říct o slovo.). AP může sledovat práci skupin i chování dětí v autentických situacích a na základě tohoto pozorování dávat žákům zpětnou vazbu týkající se těchto cílů.

7.6 VYUŽÍVÁME HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Hodnocení žáků navzájem může být prováděno jen v atmosféře důvěry a pocitu bezpečí. Žáci musejí mít zažito, že hodnocení spolužáků nesmí být ponižující, ale naopak by je mělo podporovat a mělo by být pro ostatní užitečné. Cílem hodnocení nesmí být druhého zesměšnit, ublížit mu. Žáci musí chápat, že každý ve třídě je jiný a že být jiný neznamena být lepší nebo horší. Pokud jsou výše uvedené podmínky splněny, může být žákovské hodnocení velmi efektivní. Žáci mohou porovnávat své výkony s výkony spolužáků, učí se vnímat hodnocení objektivně, věcně, nevztahovat jej k hodnocení osoby, ale k hodnocení výkonů, výsledků práce. Učí se nad procesem a výsledky práce přemýšlet a plánovat další učení.

7.7 VYUŽÍVÁME SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ

Velmi efektivní může být také sebehodnocení. Pokud žák sám sebe hodnotí, opět se učí brát zodpovědnost za svou práci, plánovat ji a pak reflektovat proces i výsledky své práce. Sebehodnocení je velmi důležité pro rozvíjení kompetence k učení a kompetence pracovní.

Existují různé formy sebehodnocení. Žáci se mohou hodnotit ústně nebo písemně, individuálně či mohou hodnotit práci své skupiny, mohou používat jen gesta ke zhodnocení své práce (např. technika teploměru – žák ukáže na pomyslné škále pohybem ruky, jak byl se svou prací spokojen), hodnotit svou práci „smajlíky“ nebo mohou používat předpřipravené formuláře.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Závěrečné sebehodnocení – český jazyk – 8. ročník (z archivu autorky)

Jméno a příjmení

XY

1. Přezdívka

Timi

2. Třída

8. A

3. Skupina

B

4. Co jsem se naučil/a a umím již dobře

literatura, rozbor jednoduché věty, skloňování

5. Co mi ještě nejde, v čem chybuji

čárky při psaní, rozbor vět – souvětí, pravopis

6. Co mě při češtině bavilo a nebavilo a proč

bavilo – literatura, čtení, spisovatelé, čtenářský deník, divadla, výstavy, projektový den – sochy spisovatelů

7. Pracuji raději sám, či ve dvojici a skupině a proč

nejraději s Járrou, protože už umí lépe čárky a pomáhá mi je opravit

7.8 NEHODNOTÍME OSOBU, ALE ČINNOSTI

Při formulování zpětné vazby a hodnocení se zaměřujeme výlučně na činnosti, ne na osobu. Vyhýbáme se formulacím „jsi šikovný“, „jsi rychlý“, „jsi zapomnětlivý“, ale raději říkáme či píšeme: „Zvládl jsi postavit velmi náročnou stavbu, což vyžadovalo pečlivou a soustředěnou práci.“ „Pamětně sčítáš a násobíš velmi rychle.“

7.9 SNAŽÍME SE PŘEVÁDĚT NEGATIVNÍ INFORMACE DO POZITIVNÍCH

I když se snažíme, aby žáci přijímali i negativní hodnocení jako zpětnou vazbu, která jim má pomoci s dalším učením a je oddělená od hodnocení osoby, pravdou je, že negativní hodnocení i tak nemusí přijímat věcně. Cítí se poníženi nebo méněcenní. 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. *Pouštěj si rozhovor opakovaně na mobilu a hlasitě opakuj po jednotlivých postavách jejich věty. Snaž se vyslovovat co nejpodobněji jako ony. Přijď mi to předvést, až budeš mít pocit, že je to ono.*).

7.10 CHVÁLU POUŽÍVÁME UVÁŽENĚ

Chválu používáme s rozmyslem. Níže uvádíme některá rizika chvály (Cangelosi, 1994; Pasch a kol., 1998; Stará a kol., 2006):

1. Chválu si mohou někdy žáci vysvětlit jako manipulaci a je jim proto nepříjemná. Vycítí, pokud není upřímná.
2. Když žáka moc chválíme, může se pak obávat selhání. Může prožívat úzkost, obávat se toho, že zklame naše očekávání.

3. Některým lidem je chvála na veřejnosti nepříjemná. Cítí se při ní trapně, neradi jsou středem pozornosti.
4. Chválu mohou žáci vnímat jako „konečnou“ reakci, která často uzavírá diskusi nebo myšlenku. Pokud položíte otázku celé třídě a první odpověď pochválíte, ostatní žáci mohou váhat se svou odpovědí, protože usoudí, že „správná“ odpověď již byla nalezena. Zvláště při tvořivém myšlení může být předčasná, hodnotící chvála nevhodná.
5. Pokud AP či učitel chválí žáky jen za nějaké věci, žáci mohou omezit tvořivé nápady, povzbuzování sociálních vztahů nebo jiné věci, které chváleny nejsou.
6. Žáci mohou vnímat pochvalu jako hodnocení své osoby, ne svých výkonů.
7. Pokud AP chválí jiné žáky a určitý žák má pocit, že on chvály dostává méně, může to vést k pocitu méněcennosti nebo závisti či rivalitě.
8. Někteří žáci jsou chváleni v porovnání s ostatními málokdy.
9. Žák 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 chtěl slyšet, aby tě to potěšilo? Co rád posloucháš, když se o tobě říká?“ apod. Zkusme doceňovat 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.

7.11 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 i pro děti se 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 stanovených cílů 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, podporu 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.

7.12 SPOLUPRÁCE DÍTĚTE

Do IVP jsou začleněny i osobní cíle dítěte. Zainteresovaní lidé by měli dohlédnout na to, že jsou to cíle dosažitelné, reálné a přitom jsou dostatečnou výzvou. 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 i 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

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 nereflektuje 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.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Ukázka IVP

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Jméno a příjmení žáka/žákyně			
Datum narození		Bydliště	
Třída	VII.		
Školní rok			

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka/žákyně podle IVP ze dne	
---	--

Zdůvodnění	<ul style="list-style-type: none"> žádost rodičů o individuální vzdělávací plán ve škole výrazné problémy v oblasti pozornosti, v Čj 	
Posudek (viz příloha IVP)	organizace	
	vypracoval/a	
	ze dne	29. 11. 2012
	s platností do	30. 6. 2015
	závěr	Závažnost postižení opravňuje k práci podle individuálního vzdělávacího plánu.
	návrh	individuální integrace v ZŠ

Předměty, v nichž je výuka realizována podle individuálního vzdělávacího plánu	český jazyk, cizí jazyk částečně ostatní předměty (chyby díky horšímu porozumění řeči a zhoršené práci s textem)
Předměty, které nejsou poruchou výrazněji dotčeny	tělesná, výtvarná, hudební a pracovní výchova
Počet žáků ve třídě	24

Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka/žákyni	PPP
---	-----

Vyučovací předměty, v nichž je realizována výuka dle IVP

Vyučovací předmět		Český jazyk
Vyučující	jméno, příjmení	
	datum, odkdy žáka/žákyni předmětu vyučuje	3. 9. 2012
Změna vyučujícího v průběhu školního roku: jméno, příjmení, datum změny		
Vstupní pedagogická diagnostika (aktuální stupeň dosažených vědomostí, dovedností, návyků)	<ul style="list-style-type: none"> • Přetrvávající vývojové poruchy (dysfázie, dysgrafie, pomalé pracovní tempo) • Nesoustředěnost • Problémy v písemném projevu • Pomalé pracovní tempo • Nekvalitní práce s textem 	
Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka/žákyně	<ul style="list-style-type: none"> • Podpora zájmu o učení 	
Učební dokumenty	<ul style="list-style-type: none"> • Školní vzdělávací program 	
Používané učební materiály a pomůcky	<ul style="list-style-type: none"> • Pracovní sešity a učebnice pro 7. ročník • Žákovské portfolio • Pracovní listy • Interaktivní tabule 	
Organizace výuky	<ul style="list-style-type: none"> • Běžná výuka v kmenové třídě • Častější změna činnosti • Střídání individuální a skupinové práce 	
Pedagogické postupy (metody a formy práce)	<ul style="list-style-type: none"> • Soustavné opakování probraného učiva • Názornost • Upřednostňování ústního projevu před písemným • Ponechat dostatek času na vyřešení úkolu • Neustálá motivace oceněním snahy a zájmu • Kontrola pochopení úkolu 	
Způsob zadávání a plnění úkolů	<ul style="list-style-type: none"> • Označení cvičení v pracovním sešitě, zápis do úkolníčku • Ústně 	
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	<ul style="list-style-type: none"> • Písemně i ústně • Práce v hodině • Vedení portfolio, práce s portfolioem • Kulturní deník 	
Způsob hodnocení	<ul style="list-style-type: none"> • Klasifikací do sešitů a ŽK 	
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání žáka/žákyně	<ul style="list-style-type: none"> • Spolupráce s rodinou a PPP 	
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka/žákyně	<ul style="list-style-type: none"> • Doučování – dle potřeby 	
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka/žákyně	<ul style="list-style-type: none"> • Možnost konzultací • Kontrola úkolů a domácí přípravy rodiči • Mimořádné konzultace při řešení aktuálních problémů • Možnost komunikace e-mailem • Sdělení v ŽK 	

Vyučovací předmět		Anglický jazyk
Vyučující	jméno, příjmení	
	datum, odkdy žáka/žákyni předmětu vyučuje	3. 9. 2012
Změna vyučujícího v průběhu školního roku: jméno, příjmení, datum změny		
Vstupní pedagogická diagnostika (aktuální stupeň dosažených vědomostí, dovedností, návyků)	<ul style="list-style-type: none"> • Žák pracuje pomalejším tempem, nedokáže se plně soustředit, problém činí psaní (tolerance fonetického psaní) i správná výslovnost, občasné zapomínání pomůcek i DÚ 	
Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka/žákyně	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet dovednosti k získání kompetencí umožňujících život v běžných sociálních podmínkách 	
Učební dokumenty	<ul style="list-style-type: none"> • Školní vzdělávací program 	
Používané učební materiály a pomůcky	<ul style="list-style-type: none"> • Učebnice • Pracovní sešit k dané učebnici • Audionahrávka k učebnici • Anglické pexeso • Kartičky • Interaktivní tabule v učebně 	
Organizace výuky	<ul style="list-style-type: none"> • Častější změna činnosti • Relaxační chvílky během výuky • Střídání individuální a skupinové práce 	
Pedagogické postupy (metody a formy práce)	<ul style="list-style-type: none"> • Snaha o maximální názornost • Soustavné opakování probraného učiva • Časté střídání činností • Upřednostňování ústního projevu před písemným • Ponechat dostatek času na vyřešení úkolu • Kontrola v průběhu samostatného řešení úkolu • Neustálá motivace oceněním snahy a zájmu • Kontrola pochopení úkolu a zaznamenání úkolu 	
Způsob zadávání a plnění úkolů	<ul style="list-style-type: none"> • Ústně + zápis na tabuli • Kontrola zápisu v úkolníčku • Opakování a vysvětlování zadané práce 	
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	<ul style="list-style-type: none"> • Hodnotit nejen písemný projev, ale důraz klást také na mluvený • Průběžně hodnotit aktivitu a snaživou práci v hodině • Motivovat pochvalou 	
Způsob hodnocení	<ul style="list-style-type: none"> • Ústní zkoušení • Písemné práce založené na grafickém zobrazení • V písemném projevu netrvat na přesnosti spellingu 	
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání žáka/žákyně	<ul style="list-style-type: none"> • Spolupráce s rodinou • Spolupráce s PPP • Spolupráce s třídní učitelkou 	
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka/žákyně	<ul style="list-style-type: none"> • Rodina • Doučování v případě potřeby 	
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka/žákyně	<ul style="list-style-type: none"> • Dle potřeby osobně, telefonicky nebo e-mailem • Kontakt s rodinou při třídních schůzkách, v případě potřeby kdykoli 	

Specifické obtíže způsobené přetrvávající poruchou jsou zohledňovány v naukových předmětech.

Dohoda o IVP mezi zákonným zástupcem žáka/žákyně a vyučujícími, školou
Individuální plán žáka je smlouvou mezi žákem, rodiči a učiteli za účelem optimalizace vzdělávání žáka. V případě neplnění závazků, které z toho vyplývají pro rodiče a žáka, bude odstoupeno od smlouvy a žák nebude považován za integrovaného.

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka/žákyni			
		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka			
	Vyučovací předmět		
Vyučující	Český jazyk		
	Anglický jazyk		
Školní poradenský pracovník	vých. poradce		
	školní speciální pedagog		
Pedagogický pracovník školského poradenského zařízení (PPP, SPC, SVP)			
Zákonný zástupce žáka/žákyně			

Předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu, odůvodnění
dle návrhu PPP

V Praze dne.....

Podpis ředitelky školy

Razítko

7.13 VYUŽITÍ PORTFOLIA

K hodnocení žáků můžeme také použít tzv. žákovské portfolio. Je to soubor žákových prací vzniklých za určité období. Může být různě strukturované a komentované.

Žákovské portfolio každopádně obsahuje doklady o tom, jak probíhalo žákovské učení a jakých výsledků žák dosáhl. Cílem učení žáků však není sestavení portfolio, portfolio slouží jako nástroj, který dokumentuje učení a který prezentuje výsledky učení a nástroj, který učí žáka sebereflexi a sebehodnocení. (Košťálová, Straková, 2008)

Portfolio umožňuje:

- propojit výuku s hodnocením;
- účast žáků na hodnocení vlastní práce;
- rozpoznávat a označit kvalitu ve (vlastní) žákovské práci;
- identifikovat prvky pokroku ve vlastní práci;
- sledovat postupný vývoj žáka a domlouvat se (žák, učitel, AP) o něm;
- informace o výuce;
- plánovat cíle výuky a sledovat, jak byly naplněny a co přispívá k jejich dosahování;
- přijetí žákovské odpovědnosti za vlastní práci, angažovanost ve vlastním učení (podle Košťálové, Strakové, 2008).

Košťálová a Straková (2008) rozlišují portfolio pracovní, dokumentační a reprezentační.

V **pracovním portfolio** žáci sbírají doklady o tom, že dosáhli určitých cílů. Jednou za čas se doporučuje portfolio s žáky projít a případně jejich obsah redukovat či přestrukturovat. Je možné doplnit vybrané složky portfolio tzv. visačkami, tedy komentářem, kde žák vysvětlí, čeho si na této konkrétní práci nejvíce cení, jak dokládá pokrok žáka v dané oblasti. Svá portfolio mohou žáci prezentovat v rámci celé třídy, ve skupině či rodičům při konzultacích.

Pracovní portfolio může obsahovat i souvislé popisné hodnocení žáka. Takové psaní může AP podpořit

Hodnoticí dotazník k recitaci básně

Jméno recitátora: _____
 Jméno hodnotitele: _____ Podpis: _____

	KVALITA 1	KVALITA 2	KVALITA 3
NAUČENOST TEXTU	Žák recituje z paměti básně, která má min 16 veršů bez pomoci textu a učitele.	Žák umí zarecitovat polovinu básně (10-6 veršů). K recitaci potřebuje občasnou pomoc učitele či text s básní.	Žák umí zarecitovat celou básně jak 6 veršů. K recitaci potřebuje stálou pomoc učitele či text s básní.
ZPŮSOB RECITACE	Recitátor mluví srozumitelně a nahlas. Nepoužívá výpítková slova. Žák přizpůsobuje modulaci hlasu a tempo přednesu potřebám básně.	Recitátor mluví srozumitelně a nahlas pouze po upozornění učitele či diáka. Recitace je spíše hospavá a tempo recitace. Občas se objeví výpítkové slovo.	Recitátor mluví potichu a nerozumitelně. Hlas je monotónní, tempo je příliš pomalé nebo příliš rychlé. Přednes je plný výpítkových slov.
POSTOJ RECITÁTORA	Žák udržuje oči kontakt s publikem. Gestá, mimika a pohyby těla doplňují přednes.	Žák ztrácí oční kontakt s publikem (chvíli se dívá do země, do publika). Gestá, mimika a pohyby těla doplňují básně jen z poloviny.	Žák nemá vůbec oční kontakt s publikem. Gestá, mimika a pohyby těla jsou buď příliš statické nebo příliš rušivé.

1. Naučenost textu hodnotím (ZAKROUŽKLUJ): KVALITA 1 KVALITA 2 KVALITA 3

Závodní pro: Recitace jsem zvládla dobře ale ještě jsem se neprovdala

Způsob recitace hodnotím (ZAKROUŽKLUJ): KVALITA 1 KVALITA 2 KVALITA 3

Závodní pro: recitace jsem udělala zajímavě a srozumitelně jsem uplatňovala slova

2. Postoj recitátora (ZAKROUŽKLUJ): KVALITA 1 KVALITA 2 KVALITA 3

Závodní pro: recitace jsem zvládla dobře ale ještě jsem se neprovdala

nějakou formou záznamového archu, v němž žák odpovídá na otevřené otázky. Může probíhat také zcela samostatně formou volného psaní nebo psaní v bodech, může si jej také žák stanovit sám.

Dokumentační portfolio dokumentuje postupné zlepšování žáků v určitých znalostech či dovednostech. Žák může mít v dokumentačním portfolio třeba ukázkou úřední žádosti, o kterou se pokusil v první hodině věnované tomuto útvaru, ukázkou draftu úředního dopisu vytvořeného v určité fázi procvičování psaní úřední žádosti a finální žádost adresovanou vedení školy ohledně uvolnění ze školy z důvodu účasti na sportovní akci. Každý pokus je doprovázen žakovým hodnocením, kde by měl žák napsat, proč se domnívá, že vybraná práce ukazuje jeho pokrok ve srovnání s prací předešlou. Jednotlivé složky portfolio mohou (ale nemusí) obsahovat také zpětnou vazbu AP či učitele.

Reprezentační portfolio je využíváno k sumativním účelům (závěrečnému hodnocení), může být také využito jako podklad pro přijímací řízení. Jedná se o promyšlenou kolekci omezeného množství žakovských prací, jejímž účelem je představit to nejlepší, co žák dokázal (Košťálová, Straková a kol., 2008). Na rozdíl od pracovních a dokumentačních portfolio, která obsahují rovněž koncepty prací dokumentujících, jak se práce vyvíjela, reprezentační portfolio obsahují pouze dokončené práce.



SHRNUTÍ

V této kapitole pojednávající o cílech a hodnocení jsme se dozvěděli proč si stanovovat cíle, jakým způsobem s nimi pracovat, jak je formulovat, jakým způsobem pracovat s kritérii, a pomocí konkrétních příkladů jsme ukázali, v jakých situacích je využít a v čem jsou výhody takové práce, jakým způsobem se na tom všem mohou podílet sami žáci a proč. Dále jsme představili projektovou výuku jako vhodnou formu, individualizaci v práci s cíli, práci s týdenním plánem. Druhým velkým tématem vedle cílů bylo v této kapitole hodnocení. Pokusili jsme se popsat jeho smysl a využití ve výuce. Zajímavou podkapitolu tvořilo také sebehodnocení žáků. Neméně důležitá byla pak podkapitola týkající se individuálního vzdělávacího plánu jako možnosti podpory žáka sociálně znevýhodněného, práce s IVP a také konkrétní ukázky. V závěru jsme pak představili další vhodnou možnost, která napomáhá k dobrému začlenění, ale také ke sledování osobního pokroku, a to portfolio.

REFLEXE

- Napište plán pro rozvoj konkrétního žáka v dalším měsíci a ve vybraném předmětu.
 1. Formulujte 1–3 konkrétní cíle.
 2. Kdy tohoto cíle žák dosáhne? Jak poznáte, že cílů bylo dosaženo?
- Napište žákovi formativní zpětnou vazbu.



POUŽITÉ ZDROJE

1. ARONOVÁ, P. *Participace žáků na vytváření obsahu vyučování*. Diplomová práce. Vedoucí: J. Stará. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009.
2. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha: Portál, 1994.
3. HANCOCK, R.; COLLINS, J. *Primary teaching assistant*. David Fulton Publishers, 2004.
4. Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Příručka pro učitele. Dostupné z: www.majinato.cz/
5. KOŠTÁLOVÁ, H.; STRAKOVÁ, J. a kol. *Hodnocení. Důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008. Dostupné z: www.inkluzivniskola.cz/sites/defaultfiles/uploaded/skav_hodnoceni_web.pdf.
6. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Portál, 2003.
7. PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.
8. STARÁ, J. a kol. *Slovní hodnocení*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X.
9. STARÁ, J. *Plánování výuky – práce se vzdělávacími cíli*. Distanční text. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009. 31 s. ISBN 978-80-7290-418-1.

Doporučené zdroje

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

Učitelský nápadník a vzdělávání

1. <http://www.rvp.cz>
2. http://www.orbisscholae.cz/archiv/2010/2010_1_03.pdf



VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Žáci se sociálním znevýhodněním přicházejí do základních škol často jazykově nevybavení, chybí jim základní pojmosloví, což spolu s dalšími faktory způsobuje jejich selhávání již na prvním stupni základní školy, které se pak následně prohlubuje na stupni druhém. 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.** Jak jsme si ukázali v předchozích kapitolách, měly by být v souladu s vývojovou úrovní žáků, podněcovat jejich individuální rozvoj (například tím, že respektujeme jejich styl učení) a vzájemnou spolupráci. Měly by vybízet k vlastní volbě učebního postupu a vycházet vstříc potřebám, zájmům a odlišnostem každého žáka. Důležité je nepředkládat žákům hotová vysvětlení, ale připravovat příležitosti k jejich objevování a k reflexi pokusů, které při tom proběhly. 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. (Košťálová, 2003) Tento program je také velmi důležitý pro rozvoj čtenářských dovedností, které jsou zásadním nástrojem pro učení žáků ve všech předmětech. Jedním z vybraných postupů jsou také literární kroužky ve třídě.

Pojďme se společně podívat na tento třífázový model učení na konkrétním příkladu takového literárního kroužku, který probíhal pod vedením paní učitelky Lucie Samlerové, v šestém ročníku v bloku dvou vyučovacích hodin.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Autorka: Lucie Samlerová

Téma: Zpátky do Afriky (DVOŘÁK, J. Baobab 2012)

Třída: šestá

Cíl: Žák používá čtenářské strategie ke splnění úkolu, který vyplývá z jeho role v literárním kroužku. Spolupracuje ve skupině, naslouchá druhým, diskutuje, argumentuje, formuluje své myšlenky.

Motivace

Basketbal

- Na interaktivní tabuli promítnu obrázek z obalu knížky a každý zkusí na základě obrázku a názvu předvídat, o čem bude příběh a podle jakého vodítka tak soudí.
- Poté si vybere barevný papír a na něj svůj předpoklad i se zdůvodněním napíše.
- Papír zmačká a hodí do připraveného koše.
- Pak si vybere z koše papír jiné barvy, ten rozbalí, přečte si a případně nahlas ocení nápad, pokud ho zaujal – učitel také píše předpoklad a také si vybere něčí lístek, může tedy ocenění modelovat.

Seznámení s knížkou a námětem knihy: Sedm zvířecích kamarádů – papoušek, fenek, marabu, kobra, slon, žirafa a pelikán – se rozhodlá k útěku z pražské zoo a vydá se na dobrodružnou cestu do svých afrických domovů.

Evokace

Předvídání podle názvu kapitoly

Žáky rozdělíme do skupinek, ve kterých budou dělat literární kroužky (4–5členné). Seznámíme žáky s názvem kapitoly, kterou budou za chvíli číst („Čtvrtá kapitola, ve které pelikán pořád jenom huhlá.“).

Přemýšlejte ve skupině, proč si myslíte, že bude pelikán huhlat? V jakých situacích huhláte vy? Skupina promyslí tyto otázky a zástupce za skupinu sdělí přede všemi, jaké nápady měli.

Někde vedle v rámečku, graficky:

V tomto okamžiku probíhá první fáze učení EVOKACE. V této fázi připravujeme žákům příležitost k tomu, aby si vybavili a utřídili svoje dosavadní představy o tématu, jímž se budou v hodině zabývat. Každý žák by měl 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 (například každý huhlá v jiných situacích a také každý máme jinou představu o tom, co to huhlání vlastně je). V této fázi prozkoumáváme výroky žáků dalšími otázkami, ale v žádném případě nevyhodnocujeme dobré a špatné odpovědi.

Uvědomění si významu

Literární kroužky

- Každý v kroužku si přečte, jaké role kroužky nabízejí, současně role vysvětlím podle seznamu na interaktivní tabuli, a vybere si roli, kterou by chtěl zastupovat. Role se ve skupince nesmí opakovat. Podmínkou je, že ve skupině musí být jeden vedoucí diskuse.
- Každý člen dostane svou kopii textu čtvrté kapitoly, ten si tiše přečte a plní úkol vyplývající z jeho role – na koberci budou umístěné nápovědy k jednotlivým rolím, např. začátek textu nebo náležitosti pohledu, článku, deníku apod. – kdo potřebuje radu, půjde se na nápovědu podívat. Pokud nepomůže ani nápověda, může se obrátit na učitele.
- Po uplynutí stanoveného času na práci (20 minut) proběhne diskuse ve skupině tak, že jeden žák po druhém vystoupí se svým splněným úkolem. Vedoucí skupiny tuto diskusi vede.

LITERÁRNÍ KROUŽKY

Vedoucí diskuse

- Moderuje výběr rolí (pokud se členové skupinky nemohou dohodnout, kdo bude plnit který úkol).
- Čte si tiše s ostatními text, připraví si několik otázek (alespoň 3), jejichž zodpovězení by mohlo dovést skupinu k lepšímu pochopení textu, mohou to být otázky, na které najdeme přímo v textu odpověď, ale lépe otázky, které se ptají na další souvislosti a zkušenosti.
- Začíná diskusi tím, že položí své otázky a nechá skupinu, aby je prodiskutovala.

- Vede diskusi, dbá na to, aby žádný člen skupiny nepřekročil svůj čas, aby se všichni zapojovali do diskuse, aby nikdo nezůstal stranou, nebo naopak nezastínil svou aktivitou ostatní.
- Pořizuje stručný záznam z diskuse – snaží se zachytit významné nápady, které v diskusi zaznějí, a také otázky, které si skupina položila. Při závěrečném sdílení stručně poreferuje o průběhu diskuse.

Novinář

- Napíše krátký článek pro místní noviny, který zpraví čtenáře o tom, jak z pražské zoo utekla skupinka zvířat.
- Při sdílení ve skupině novinář přečte svou práci a pak bez dalšího komentáře dopřeje spolužákům čas, aby diskutovali o otázkách, které je nad článkem napadly. Do diskuse vstoupí až ve chvíli, kdy ho k tomu vyzve vedoucí skupiny. Teprve pak se vyjádří k otázkám kolegů a dovysvětlí případná nejasná místa ve svém psaní.

Hledač neobvyklých slov

- Vybere z textu 3 zajímavá, důležitá, nejasná nebo neobvyklá slova nebo slovní spojení či celé věty nebo myšlenky a pokusí se je vysvětlit.
- Při diskusi hledač přečte slova a slovní spojení nahlas a pak bez dalšího komentáře spolužákům dopřeje čas, aby hledali důvod, proč je vybral a co znamenají. Do diskuse vstoupí až ve chvíli, kdy ho k tomu vyzve vedoucí skupiny. Teprve pak dovysvětlí případná nejasná či neobvyklá slova a zdůvodní, proč je vybral.

Kartograf (ten, co kreslí mapy)

- Nakreslí mapu, na které bude zřejmý postup cesty, kudy zvířátka putovala.
- Při sdílení v celé skupině svoji ilustraci představí. Skupinka zhodnotí, zda je ilustrace přehledná a vystihující.

Shrnovač

- Napíše shrnutí, o čem byl text.
- Při diskusi nejprve vyzve ostatní členy skupinky, aby si vzpomněli, co bylo nejdřív, pak a nakonec, teprve potom přečte své shrnutí.

Zapisovač deníku

- Vybere si zvířátko z knihy a napíše alespoň 2 zápisky z deníčku, který by si zvířátko mohlo při cestě vést.
- Při diskusi vysvětlí, proč si vybral dané zvířátko, a přečte svůj text.

Spisovatel

- Napíše krátké pokračování příběhu zvířátek ze zoo.
- Při diskusi nejprve vyzve ostatní členy skupiny, aby diskutovali o tom, jak by příběh zvířátek mohl pokračovat, pak teprve přečte svůj text.

Odesílatel

- Napíše a nakreslí pohlednici, kterou by zvířátko poslalo z Afriky do pražské zoo.
- Při diskusi přečte a ukáže ostatním svou pohlednici, vysvětlí, proč se rozhodl napsat právě to, co napsal, a proč nakreslil na pohled to, co nakreslil.
- Do rámečku vedle, graficky upravit:

V této fázi UVĚDOMĚNÍ žáci přibírají do své práce nové informace. V této fázi čerpají informace z textu, učitelova výkladu, v našem případě ze čtení vybrané kapitoly. Můžeme si všimnout, že čtení probíhá aktivně, je spojeno s plněním úkolů, na kterých se žáci musí dohodnout dle rolí, které žákům nabídla učitelka. V této chvíli mají žáci také možnost vybrat si z nabídky různých úkolů, a tak mohou plnit úkoly dle své osobní preference. Tímto krokem paní učitelka zajistila, že žáci mohou pracovat na zadání, které je pro ně zajímavé a vyhovuje stylu jejich učení (vzpomeňme na kapitolu o typologii MBTI). Zadáváním rozmanitých úkolů žáky vede žáky k tomu, že mohou vznikat různé úhly pohledu. Tím se učí žáci přijímat a zvažovat nejednoznačnost světa, neodsuzovat pro ně nezvyklá řešení, ale přemýšlet o nich.

REFLEXE

Sdílení v celé třídě – prezentace rolí

Každý kroužek vybere jednu roli, kterou by chtěl představit ostatním, ilustrace mohou představit všechny kroužky. Vedoucí diskuse nejprve poreferuje, jak se v jeho skupině diskuse dařila.

Návrat k předvídání podle nadpisu kapitoly

Proč pelikán huhlal? Co jsme se v textu o něm dozvěděli?

(Při dostatku času můžou děti napsat pět lístek na pelikána.)

Sebehodnocení práce ve skupině

Každý žák zhodnotí, jak se mu práce v literárních kroužcích dařila – vyplní tabulku s otázkami. Pokud budou v tabulce převažovat odpovědi ANO, žák napíše své jméno na lístek, který nalepí do zeleného světla semaforu. Pokud budou odpovědi napůl, dají své jméno do oranžové, pokud budou převažovat odpovědi ne, lístek vlepí na červenou. Tak vidíme na první pohled, jak se celkově třídě dařilo, pak se můžeme na hodnocení v odevzdaných tabulkách podívat podrobněji.

HODNOCENÁ OBLAST	ANO	NE
Vybral sis roli, která pro tebe byla splnitelná?		
Obešel ses při vypracovávání úkolu bez nápovědy?		
Stačil ti k tvé práci stanovený čas?		
Myslíš, že jsi ve skupině dokázal dodržovat všechna pravidla diskuse?		
Jakýkoli další komentář k hodině:		

Graficky do rámečku vedle:

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

SHRNU TÍ

V této kapitole jsme si ukázali vzdělávací strategie, které respektují přirozené procesy učení na konkrétním příkladu z výuky v šesté třídě s využitím třífázového modelu učení (evokace, uvědomění si významu informací a reflexe). Je to model, který se pokouší co nejvýstižněji přenést klíčové znaky spontánního učení do situace ve škole, kde musí nastat učení řízené, tedy s cíli, tématy a úkoly, k nimž žák nemusí mít vztah a ještě navíc uvnitř skupiny, kterou si žák nevybral. Práce v rámci tohoto modelu umožňuje překonat některá zásadní úskalí řízeného učení: nechuť k učení, nízkou kázeň v práci, odtrženost výuky od života žáků. Každému žákovi dává možnost postupovat při učení vlastní cestou, vytváří podmínky pro vnitřní motivaci, dává možnost volby. Žáci se učí řídit vlastní učení a být za ně zodpovědní.

POUŽITÉ ZDROJE

1. KOŠŤÁLOVÁ, H. Efektivní vyučování respektuje přirozené procesy učení. In: *Učím s radostí*. Praha: Agentura STROM, 2003.

Doporučené zdroje

1. BITTNEROVÁ, D. *Vzdělávací strategie romských žáků středních škol: (analýza efektivity dotačního programu MŠMT Podpora romských žáků středních škol)*. Lidé města: revue pro etnologii, antropologii a etnologii komunikace. Praha, 2005.
2. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem s pedagogickým sborem*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4063-7.

Učitel'ský nápadník a vzdělávání

1. www.kritickemysleni.cz
2. www.ceteme.eu
3. <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/581/VYCHOVNE-A-VZDELAVACI-STRATEGIE-SKOLY--UKAZKY-Z-TVORBY-MALOTRIDNICH-SKOL.html/>



PODPORA ŽÁDOUCÍHO CHOVÁNÍ



Zásady „bezpečí“ pro žáky z jedné londýnské školy (žáci se na různé předměty dělí do různých skupin, proto jsou zásady pro celý ročník). Jednotlivé zásady jsou formulovány tak, aby začínaly vždy na jedno písmeno slova SECURE (Být v bezpečí.).

Jejich překlad je zde:

S... Podporuj druhé, když se necítí dobře, a buď k nim laskavý/laskavá slovy i činy.

E... Každý den usiluj o to nejlepší a podporuj druhé, pokud to potřebují.

C... Zajímej se o druhé a naslouchej pozorně jejich nápadům.

U... Chápej, že každý je jiný, nadaný na něco jiného.

R... Pamatuj na třídní pravidla a chovej se ohleduplně k ostatním a jejich věcem.

E... Užívej si čas ve škole tak, aby to bylo místo bezpečné, klidné a veselé.

V čem vám přijdou tyto zásady inspirativní? Co se vám na nich líbí? Lze je srovnat s něčím, co máte ve vaší škole a třídě?

Učitelé, vychovatelé a AP využívají systém pravidel chování a trestů, které stanovuje školní řád. Dobré je také využívat třídních pravidel (viz kapitola 6). V této kapitole se budeme zabývat celkovým přístupem k prevenci a řešení rušivého chování žáků.

9.1 NENÍ MOŽNÉ DÁT JEDNODUCHÉ NÁVODY

Každý AP a každý tým AP–učitel musí najít cestu, jak rušivé chování řešit s ohledem na jejich osobnost, hodnotový systém, který zastávají, 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).

9.2 NENÍ MOŽNÉ DEFINOVAT RUŠIVÉ CHOVÁNÍ

Pokud si poctivě položíme otázku, jaké chování nám vadí, naše odpovědi se budou velmi pravděpodobně dost lišit. Co vadí jednomu, nemusí vadit druhému. Je dobré se zamyslet nad tím, proč mi určité jednání vadí. Nemůže to být proto, že jsem byl vychováván v jiné kultuře, k jiným hodnotám než můj žák? Je spravedlivé se za to na něj zlobit? Může se vůbec chovat jinak? Co by to pro něj znamenalo? Neberu si vtípky či poznámky žáka XY, které souvisí s jeho věkem, příliš osobně? Nestanovila jsem přehnaně náročná pravidla a teď se bojím, že přijdu o autoritu? Nemám tak odlišné zásady od zásad učitele či jiných kolegů, že se žáci při spolupráci se mnou cítí nejistí, a mě se dotýká, že si neuvědomují, že to myslím dobře? Nejsou moje reakce na žákovo chování známkou mé vlastní nejistoty? Choval jsem se já v pubertě vždy dobře? Co jsem si myslel o dospělých, kteří mě napomínali? Nebojím se ztráty autority? Byl bych schopen jako dítě dodržovat to, co od žáků chci? (Fontana, 2003)

9.3 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). Patří mezi ně nuda, dlouhotrvající duševní námaha, obava ze selhání žáků, přehlížení špatného chování, nedůslednost, (můj) špatný příklad, netransparentnost požadavků na chování. (odkaz na příručku pro 1. stupeň)

9.4 ZÁKLADEM JSOU PRAVIDLA A JEJICH DŮSLEDNÉ UPLATŇOVÁNÍ

O této důležité zásadě je již pojednáno v kapitole 6.

Pokud máme ve třídě žáka s poruchou chování nebo žáka vyrůstajícího v prostředí, kde je dlouhodobě vystaven nevhodnému chování, je nutné naprosto otevřeně s žáky prodiskutovat, že přístupy k tomuto žákovi 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 jejich případné pochybnosti či nesouhlas (např. zřízením schránky důvěry), abychom věděli, jak žáci tuto skutečnost vnímají, a abychom mohli se získanými informacemi dále pracovat. S daným žákem je pak nutné cíleně a systematicky pracovat, sdělit mu, že ve třídě existují určitá pravidla chování, která je nutné dodržovat, a podporovat jej v tom, aby se jeho chování co nejvíce blížilo chování žádoucímu. Nutné je se s ním domluvit na cílech, které jsou dosažitelné a nepředurčují žáka k neúspěchu. Důležité je dávat žákovi najevo vysoká očekávání (Vím, že se dokážeš chovat dobře. Věřím ti a pomůžu ti. Změna tvého chování je ale ve tvých rukou.). Viz např. teorie terapie realitou (Glasser, 2001), viz také níže tzv. úmluvy o chování.

9.5 PODPORUJEME VZNIK A ROZVOJ TŘÍDNÍHO SPOLEČENSTVÍ

Žáci staršího školního věku mají potřebu být uznáváni svými vrstevníky. Jejich životní spokojenost je závislá na tom, jak jsou ve vztazích s vrstevníky, ale i ve vztazích s ostatními lidmi úspěšní. Pokud úspěšní nejsou, mohou o přijetí podvědomě usilovat nežádoucím

způsobem. I když jim to přijetí dost často nepřináší, jednají tak většinou podvědomě a to, že si jich ostatní všímají (i když je jejich reakce obvykle odmítavá), je pro ně důležitější a přijatelnější, než když pozornost ostatních nemají. 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 ve třídě se utvoří, když budou mít žáci dostatek příležitostí komunikovat, poznávat se, spolupracovat, zažívat společné oslavy, úspěchy, řešit společné problémy.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Výpověď autorky:

Jednou jsem se setkala s dospělou vysokoškolačkou, která se kdysi jako desetiletá přistěhovala se svými rodiči do ČR. Vyprávěla, jak v Mongolsku předtím vyhrávala matematické soutěže a byla považována za nadanou žákyni. Byla také oblíbená mezi spolužáky a měla spoustu kamarádek. Po přestěhování rodiny do jiného kulturního prostředí se cítila velmi frustrovaná. Dva roky chodila do třídy se svými vrstevníky, aniž by s nimi prohodila jediné slovo. Ve výuce byla naprosto neaktivní, plnila jen jednoduché písemné úkoly, většinou nerozuměla, co po ní učitelé chtějí, nekomunikovala, do sešitů si kreslila ornamenty. Spolužáci ji přehlíželi. Změnou pro ni bylo, když jí učitel tělocviku začal nosit encyklopedie, aby měla co dělat v době, kdy ostatní cvičí. Občas se za ní tento učitel stavil u lavičky, kde si encyklopedie prohlížela, něco jí ukázal a na něco se jí zeptal, později jí psal kartičky s jednoduchými úkoly. Když seděl na lavičce další žák, přizval ho ke spolupráci s dívkou. Přístup tohoto učitele způsobil, že dívka začala nabývat víru v sama sebe a ochotu pracovat na tom, aby češtině rozuměla. Začala ji postupně ovládat, začala chtít bavit se se spolužáky. Její další úspěšný vývoj připisuje právě v setkání s tímto učitelem.

9.6 PODPORA POCITU DŮLEŽITOSTI



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Z výpovědi M. Hroudy pracujícího s žáky se sociálním znevýhodněním a s žáky s poruchami chování:

V očích mnoha mých žáků často neplápolá plamínek touhy něco dokázat, být nějakým způsobem úspěšný. Někteří z nich nechtějí nebo spíše neumějí sami sebe motivovat k adekvátním výkonům, neboť mají často pocit, že je to stejně zbytečné. Nejčastějším důvodem je to, že zažili již tolik nezdarů, omylů a neúspěchů, že raději spíše přežívají a jen se tak vezou. Často se „vymlouvají“, že jim život připravil vesměs jen samé útrapy a příkoří. Někteří mají velmi snížené sebevědomí, sami sebe neúměrně podceňují a jejich víra ve vlastní schopnosti a vědomosti je mizivá. Samozřejmě se velmi snažím podněcovat u těchto žáků motivaci k učení,

neboť v mimoškolních záležitostech se dokáží až neuvěřitelně vnitřně motivovat. Je to však velmi náročný a zdoluhavý proces, který vyžaduje mou trpělivost... Ale i ten nejmenší posun je pro mé žáky strašně důležitý.

Pro každého je důležité cítit se hodnotně. Žáci se sociálním znevýhodněním mají někdy pocit, že pro ostatní mají hodnotu nízkou. Stává se, že svým problémovým chováním provokují u AP, učitelů 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 prvky, které mohou efektivně přispět k budování společenství a rozvoji identity. Jde například o přání každému k svátku či narozeninám. 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.

Někdy se doporučuje dělat si záznamy a snažit se zorganizovat pro každé potřebné dítě nějakou speciální akci 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; jiného žáka pozve AP na sportovní utkání, protože mu pomohl odvézt starý papír do sběrný apod.).

Vědomí identity je možné také podporovat vyvěšením výtvorů žáků v prostorách třídy a školy nebo jejich umístěním na webové stránky školy. Je důležité myslet na to, aby byly vystavovány práce a úspěchy dětí, které jsou oceňovány zřídka. Můžeme zorganizovat akci, ve které je pravděpodobné, že žáci vyniknou právě proto, abychom měli příležitost je ocenit a pochválit (např. vím, že je žák hudebně nadaný a má rád hip-hopovou hudbu, proto vyzvu skupinu žáků, aby v rámci projektu *Třídíme odpad* vymyslela hudební klip na toto téma a předvedla ho při prezentaci výsledků projektu; z vystoupení pořídíme videonahrávku, kterou umístíme na webové stránky školy).

Někteří učitelé a AP 2. stupně ZŠ namítají, že jsou to tipy vhodné pro 1. stupeň ZŠ. Myslíme si, že dospívající takovéto chvíle a akce potřebují stejně jako děti mladší a že i na 2. stupni je pro ně prostor (nejen v hodinách rodinné výchovy a při třídnických hodinách).

9.7 VYSOKÁ OČEKÁVÁNÍ

Podle teorie „sebenaplnující předpovědi“ (self-fulfilling prophecy) žáci vycítí způsob chování autority a začnou se chovat podle jejího očekávání (Marzano, 2010). Stipek (2002) uvádí Rozethalovo třídění oblastí chování dospělých k žákům:

- 1) Socioemocionální – usmívání se, pokyvování hlavou, přátelskost.
- 2) Vstup (input) – vzdálenost židle žáka od učitele, počet učitelových interakcí s žákem, počet informací nebo problémů k řešení směrem k žákovi.
- 3) Produkt (output) – aktivní účast na diskusi s žákem, nabízení vodítek, opakování nebo změna otázky, čas na odpověď daná žákovi, míra detailů a podrobnost zpětné vazby.
- 4) Citová zpětná vazba – počet kritiky, počet (a základ) chvály, lítost a hněv nad nízkým výkonem.

Podle Stipka ti, kterým je dáváno více šancí, více vodítek, více úsměvů, ti, kteří sedí blíž učitelu, se naučí více než ti ostatní. Podle Stipka si učitelé vytvoří lepší vztah s žáky, kteří se snaží a mají lepší výsledky. Na druhou stranu vybudování bližšího vztahu k žákům s problémovým chováním má pozitivní dopad na jejich postoj ke škole (Stipek, 2002). Jak je vidět, je dobré snažit se najít k žákovi s problémovým chováním cestu a bližší vztah, jakkoli je to obtížné.

Na druhou stranu je důležité si uvědomit, že extra pomoc, kterou AP nabízí žákům, je ne vždy přijata s radostí, může dokonce podrývat učení. Žák vycítí, že je s ním jednáno jako se slabším, a odpovídá negativními emocemi a chováním. Snaha ochránit city dítěte a pomoci mu může působit na žáky jako důkaz jejich nízkých schopností a může snižovat jejich sebevědomí i snahu.

Jistě dobře míněné, ale kontraproduktivní může být vyjádření emoce, kterou AP ovlivňuje žákovo vnímání příčiny jeho neúspěchu. Výzkum (Stipek, 2002) ukázal, že vyjádření lítosti vzbuzuje v žácích pocit nedostatku schopnosti, na rozdíl od zlosti (hněvu), která signalizuje nedostatek snahy. Ukázalo se, že s žáky, kteří jsou označeni jako „neschopní se učit“, se častěji jedná s lítostí (sympatií) než s hněvem.

Očekávání učitele (a jistě i AP) hraje významnou roli v tom, jak dobře a kolik se toho žák naučí. Výzkum ukázal, že když učitel věří, že mluví s chytrým žákem, častěji se usmívá a pokyvuje hlavou a že žáci označení za pomalé dostávají méně možností naučit se novým věcem. Pokud se chování dospělých k dětem v tomto ohledu nemění, časem žáci naplní jejich očekávání – žáci, se kterými je jednáno jako s neschopnými, se stanou relativně neschopní a naopak. (Bamburg, 1994).

Podobně byly označeny tzv. pygmalion a golem efekty (Průcha, 2009, s. 85, 237):

„Pygmalion-efekt je obrazné označení pro důsledek učitelova pozitivního očekávání a jednání. Učitelovo očekávání vychází z úvahy, že daný žák má šanci zlepšit se v prospěchu a chování. Pygmalion-efekt funguje na principu sebenaplnující předpovědi – učitel dělá všechno, aby na jeho slova došlo. Své očekávání prosazuje ve výuce systematicky, dlouhodobě. Chová se k žákovi vstřícně, je trpělivý, soustavně mu pomáhá; povzbuzuje ho, upozorňuje i na drobné pokroky. Tím v žákovi navodí přesvědčení, že se může zlepšit. Žák změní své postoje k učiteli, předmětu, začne se víc snažit, a tím jen posílí učitelovo očekávání.“

„Golem-efekt je obrazné označení pro důsledek učitelova negativního očekávání a jednání. Učitelovo očekávání vychází z úvahy, že určitý žák se ve svém prospěchu a chování nemá šanci zlepšit, spíše se zhorší... Chová se (učitel) k žákovi odmítavě, soustavně ho napomíná, kritizuje, obviňuje, podezírá. Tím v žákovi navodí pocit, že se nemůže zlepšit. Žák rezignuje a začne se chovat tak, jak učitel očekával.“

Učitelé (a jistě i AP), kteří pochybují o svých schopnostech (účinnosti jejich pomoci žákům), projevují málo snahy ke změně svých dosavadních přístupů k problémovým žákům. Naopak ti, kteří se vnímají jako úspěšní, ukazují opačné tendence, tedy jsou schopni adaptovat pobídky, reakce na žákovo chování, tolerovat různé učební styly apod. (Miller, 2001).

„Když se budete k žákům chovat tak, jako když jsou nadšení žáci, časem se z nich stanou nadšení žáci.“ (Miller, 2001)

Očekávání samo o sobě je těžké změnit. Stává se, že AP si neuvědomují, jaká očekávání mají, a když si to uvědomují, je časté, že se jim během let tak zažila, že je těžké je změnit. Druhým problémem je, že s očekáváním souvisí i chování k žákům, které je potřeba změnit. Není neobvyklé, že se učitelé snaží změnit očekávání, ale nemění své chování.

Marzano (2010) uvádí, jak je možné dosáhnout vysokých očekávání:

- 1) Identifikovat žáky, u kterých mám nízké očekávání. Přiznat si, že k někomu mám negativní postoj a usilovat o jeho změnu.
- 2) Identifikovat podobnosti žáků, u kterých mám „nízké očekávání“. Je běžné, že v této skupině se objevují žáci s podobnými vlastnostmi, například podobný způsob vyjadřování, podobná rodinná výchova, chování, etnický původ. Je důležité se neleknout svého zjištění. Všichni dospělí lidé mají zažitá názory na určité skupiny lidí, tyto názory jsou většinou ovlivněny místem, kde jsme vyrůstali, a způsobem výchovy.
- 3) Identifikovat zacházení s žáky, u nichž máme nízké očekávání. To nejdůležitější, co je potřeba změnit, je naše chování. Na žáka, u něhož máme nízké očekávání, se většinou méně usmíváme, méně jej kontaktujeme očima, méně s ním konverzujeme, nedotýkáme se ho. Méně často jej vyvoláváme, klademe mu méně náročné otázky, zabýváme se méně jeho odpověďmi, odměňujeme jej za jednodušší úkoly.
- 4) Začít se chovat ke všem žákům stejně. Na všechny se snažíme usmívat stejnou měrou, rovnoměrně si s nimi povídat apod. Žáci na naši změnu většinou reagují kladně. Složitější to je u výuky. Žáci, kteří vědí, že se jich obvykle ptáme na jednodušší otázky, se nemusejí cítit dobře, když jim najednou začneme klást obtížnější otázky, dávat jim náročnější úkoly. Marzano ale tvrdí, že je nutné se přes tuto fázi nějakým způsobem přenést a dojít do fáze, kdy se žáci nebudou bát ptát se a budou očekávat výzvy.

9.8 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. 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 hodnoty. Inspirativní v tomto směru je podle nás tzv. učení službou neboli service-learning (http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/U/U%C4%8Den%C3%AD_slu%C5%BEbou), ve kterém žáci pod vedením dospělých pomáhají potřebným lidem, a ve škole svou pomoc reflektují a plánují.

9.9 KOOPERATIVNÍ UČENÍ

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

Zde uvádíme jen některé přínosy kooperativního učení formulované S. F. Riefovou (2007, s. 108):

- Lepší výkon žáků a zvýšená schopnost si učivo zapamatovat.
- Častější zapojování vyšších strategií logického myšlení a zvýšená schopnost kritického myšlení.
- Větší schopnost vidět situaci z pohledu druhých žáků.
- Vyšší výkon žáků a silnější vnitřní motivace.
- Pozitivnější, vstřícnější a povzbudivější vztahy se spolužáky bez ohledu na etnickou příslušnost, pohlaví, schopnosti, třídní rozdíly nebo handicap.
- Pozitivnější přístup k vyučovacím předmětům, učení a škole.
- Pozitivnější přístup k učitelům, ředitelům a ostatním zaměstnancům školy.
- Vyšší sebeúcta založená na základním přijetí sebe sama.
- Větší podpora v sociálních vztazích.
- Lepší psychologická přizpůsobivost a zdraví.
- Méně vyrušování a intenzivnější plnění úkolů.
- Lepší kooperativní dovednosti a přístup, které jsou nezbytné pro efektivní práci ve skupinách.

9.10 KOMUNITNÍ KRUHY

Komunitní kruh (<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/424/komunitni-kruh.html/>) je technika, kdy žáci, učitel a AP sedí v kruhu a každý má příležitost se vyjádřit k určitému tématu. Komunitní kruhy umožňují začleňovat do výuky i témata a oblasti, které jsou pro žáky důležité a nejsou součástí ŠVP, podporují rozvoj příznivého klimatu, komunikativních dovedností. Lze je použít v případě potřeby probrat nějaký problém či situaci nebo si jen sdělit zážitky

z třídního výletu či víkendu. Blíže o komunitním kruhu, který může mít formu (a náplň) ranního či závěrečného kruhu, pojednává kapitola 6.

9.11 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA A DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Pro žáky staršího školního věku bývají velmi efektivní a atraktivní metody osobnostní a sociální výchovy (dále jen OSV). Žáci se sociálním znevýhodněním díky nim mohou získávat velmi důležité dovednosti. Kromě toho získávají zkušenosti s tím, jak je různé chování a jednání nahlíženo jinými, jaké chování si zasluhuje úctu, jak je možné reagovat přijatelným způsobem na agresi, vrstevnický nátlak, ponižování, zneužívání své pozice apod. Témata se „neprobírají“ výkladem, ale prostřednictvím praktických učebních situací, v nichž žáci jednají, a potom také prostřednictvím reflexí. Aktivity k tématům by se měly vždy dotýkat i skutečností vlastního života žáků. Témata se tedy nevyučují jako „akademická psychologie“ ani výlučně jako „cizí příběhy“ např. z literatury. Aktivity by měly vést k tomu, že žáci sami jednají, uvažují o sobě a o svém životě, řeší situace a problémy apod. OSV ukazuje možnosti, které žák v životě má, vede k volbě dobrých cest, využívá reflexe (jako klíčový princip zkušenostního učení), při kterých mohou žáci uvažovat a mluvit o zkušenosti nabyté v aktivitách (Valenta, 2011).

OSV často pracuje s metodami využívanými různými herními systémy a systémy aktivního (zejm. sociálního) učení, sociálním výcvikem, dramatickou výchovou, zážitkovou pedagogikou atd. Metodou procházející napříč aktivitami je reflexe.

Dramatická výchova jako učení přímým prožitkem a vlastní zkušeností také nabízí mnoho možností. Žáci jejím prostřednictvím jednají, nabývají životní zkušenosti nejen intelektem, ale i intuicí, sociálním diskurzem, uměleckými prostředky. Dramatická výchova se zaměřuje na osobnost a její vztahy ke světu, ke společnosti, na komunikaci, výchovu k hodnotám, rozvoj schopnosti adekvátně prožívat fikci, používat improvizaci, učit se zaujímat vlastní stanoviska, formulovat vlastní názory a naslouchat druhým, rozvíjí kreativitu, schopnosti vnímat, prožívat a hodnotit.

9.12 ŘEŠENÍ RUŠIVÉHO CHOVÁNÍ

Základem je změnit vlastní chování.

Auger a Bouchalart (205, s. 82) uvádějí tyto možné interpretace arogantního chování žáka vůči učiteli či AP:

- Žák se chová arogantně, protože se chce „vytáhnout“ před spolužáky. Bude proto dobré si ho momentálně nevšímat, aby se situace zbytečně nezhoršovala. Později bude možné si s ním pohovořit.
- Žák se chová arogantně, protože má osobní problémy. Požádám ho, abychom si spolu po hodině promluvili.
- Arogantní chování tohoto žáka se mě velmi dotýká. Zlobím se a požaduji okamžitou omluvu před celou třídou.
- Arogantní chování mě přinutilo „vybuchnout“. Vykázal jsem žáka ze třídy.

Je zřejmé, že podle toho, jak vnímá asistent pedagoga sám sebe a jaké má pocity a vztah sám k sobě, jsou také utvářeny vztahy k žákovi s problémovým chováním. Pokud porozumíme svým pocitům, budeme je moci také zvládnout. Když si uvědomíme, jak „fungují“ naše skutečné pocity (vztek, strach) a jaká jsou naše přání, potřeby a zábrany, které tyto pocity způsobují, můžeme si od těchto pocitů udržet určitý odstup, uvědomit si své předpoklady a hranice, zbavit se svých obav a jednat s větší jistotou.

Po přezkoumání vlastních pocitů, přání a chování může AP dojít k závěru, že když změní pohled na to, co je rušivé, může se situace rapidně zlepšit. Podle mnoha teorií je prvním krokem k nápravě změna vlastního chování. (Fontana, 2003; Auger, Bouchalart, 2005)

Žáci, kteří vyrušují, něco sdělují.

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. Důležité je si vědět, že **žáci si obvykle neuvědomují, proč se chovají určitým způsobem**. Podvědomě se naučili používat určité vzorce chování, které jim pomáhají cítit se hodnotně. Často to bývají děti z méně šťastných domovů (Fontana, 2003, s. 340–341). To však nic nemění na skutečnosti, že učitelé a AP si s ním často nevědí rady.

Žák, který *usiluje o pozornost*, vychází z přesvědčení (často podvědomého), že si o pozornost musí říkat. I hněvivá pozornost je pro něj lepší než nezájem. Chování takovýchto žáků bylo pravděpodobně upevněno nevhodnou rodinnou výchovou. AP bývají chováním žáka podráždění a frustrovaní. Chtějí ho přimět, aby se začal chovat jinak, ten však často přestane vyrušovat jen na chvíli a po čase se k rušivému chování vrátí.

Žák *bojující o moc* pokračuje v chování, o němž mu učitel nebo AP řekl, že s ním má přestat, často nežádoucí chování ještě stupňuje. Takovým chováním se snaží ukázat, že je silný, umí se vzepřít autoritě a má moc změnit děj ve třídě. To mu dodává pocit vlastní hodnoty.

AP samozřejmě často cítí hněv, výzvu, provokaci. Má také potřebu ukázat, kdo ve třídě rozhoduje.

Dalším vzorcem chování je *touha se pomstít*. Pomsta nemusí být zaměřena na konkrétní osobu, také může být podvědomá. Žák ostatním nadává, posmívá se jim, snaží se jim verbálně nebo fyzicky ublížit. Nečeká, že ho bude mít někdo rád. Když z něj ostatní mají strach, má pocit, že má nějakou hodnotu, není ostatním lhotejný.

Žák *usilující o soucit* se nesnaží projevit iniciativu a stále žádá o pomoc či asistenci. Stěžuje si, že nerozumí úkolu, i když AP ví, že by s jeho řešením neměl mít problémy. Žák je přesvědčený, že projevování vlastní nedostatečnosti, závislosti a bezmocnosti mu přinese přijetí ostatních. Takový žák se tzv. naučil bezmoci. AP často neví, co by měl udělat, aby žák s takovým chováním přestal.

Na problémové chování mají samozřejmě vliv také ekonomické, sociální a psychologické aspekty, jako jsou nejistota v oblasti zaměstnání, pochybnosti o smyslu školního vzdělávání, krize v rodinách, krize hodnot. Dospívající žáci navíc bojují s potřebou být závislí a zároveň potřebou oddělit se od rodiny, provázené potřebou popřít hodnoty, které vyznávají rodiče. S některými učiteli se dospívající identifikují – je to velmi důležité pro utváření a formování jejich vlastní osobnosti, potřebují jiné dospělé modely, než jsou ty rodičovské, do jiných učitelů projektují dospívající své problémy s rodiči nebo své vnitřní konflikty (Auger, Bouchalart, 2005).

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. U nezvyklého chování musíme také zvažovat vážnější duševní poruchu či intoxikaci psychoaktivními látkami. 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)

9.13 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. Teorie modifikace chování je založena na tom, že učíme žáky, jak mají správně usilovat o naši pozornost.

Na této teorii jsou založena různá bodování správného chování, získávání žetonů, bodů, kartiček, samolepek, pochval, výsad nebo jen pozornosti při žádoucím chování, kterými se žádoucí chování snažíme zpevnit.

9.14 IZOLACE ŽÁKA OD DĚNÍ V UČEBNĚ

Určité chování však ignorovat nelze. Je to chování, kdy jsou ohroženi ostatní žáci, násilné či rasistické chování apod. V takovýchto případech můžeme zvažovat postup, kdy je žákovi dočasně znemožněno dosáhnout kladného přijetí, tzv. izolace od života ve třídě.

Při odchodu z místnosti nebo jen vyřazením z činnosti ztrácí žák možnost získat pozornost ostatních a je velmi pravděpodobné, že toto pro něj bude nepřijatelné a bude usilovat o to vrátit se zpět.

Z důvodů bezpečnostních není možné poslat žáka za dveře samotného. U nás také není systémově ukotvené několikadenní vyloučení žáka ze školy, můžeme však zvažovat tzv. izolační místnosti. Doporučuje se zřídit izolační místnost, kam může učitel nebo AP žáka v případě potřeby dovést. V této místnosti by měl být žák pod dozorem, ale neměl by zde mít žádné podněty k zábavě, dohlížející osoba by se s ním neměla bavit.

Návrat zpět do učebny je 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). Pokud žák po návratu do učebny dobré chování nezvládne, musí se vrátit do izolační místnosti zpět.

9.15 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 jsou doporučovány tyto postupy a pravidla:

1. Sdělte žákovi, že jeho chování je nepřijatelné a že jej nemůžete tolerovat.
2. Pomozte žákovi, aby svými slovy uvedl, že jeho chování je nepřijatelné a je potřeba s ním něco dělat. Nebojte se říci, že změna chování může být pro žáka obtížná, ale jasně vyjádřete svou víru v úspěch žáka (vysoká očekávání – viz výše).
3. Společně s žákem formulujte, jak své chování změní. Formulujte jen několik konkrétních a reálně dosažitelných bodů. Snažte se formulovat jednotlivé body pozitivně.
4. Domluvte si s žákem termín vaší další schůzky (na konci dne, po dvou dnech, max. po týdnu), na které zhodnotíte dosažené úspěchy.
5. Nechte na schůzce sdělit pocity a zkušenosti žáka, jeho pochybnosti a problémy. Oceňte snahu a úspěchy, dotvořte úmluvu a naplánujte další schůzku v krátkém termínu.
6. I mimo schůzky se snažte „přistihnout žáka při dobrém chování“ a dávat 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 přesehnout.
- *Investigativní přístup* – Kde doma sedíš při psaní úkolů? Hraje ti při tom hudba?
- *Podpurný 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.

9.16 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. Jejich pracovní místo by je nemělo izolovat od ostatních žáků ve třídě, na druhou stranu by jim mělo poskytovat bezpečí a klid na práci. V lavici mohou mít nějaké předměty, které jim pomohou zaměstnat ruce, které by jinak využívali k nějakým rušivým činnostem. Je dobré zajistit, aby měli v dosahu pomůcky a prostředky, které jim v učení pomáhají. Osvědčuje se, když mají v dosahu tyto žáci schéma dne, kde se mohou ujišťovat, co již proběhlo a co je čeká.

SHRNU TÍ

V kapitole týkající se podpory žádoucího chování jsme si ukázali, jakým způsobem lze předcházet problémům ve škole. Řekli jsme si, že pravidla jsou naprostou nutností a základem úspěšnosti, také jsme si ukázali, jakým způsobem můžeme rozvíjet třídní společenství. Zdůraznili jsme, jak je důležité se cítit ve třídním kolektivu hodnotně. V závěru bylo představeno kooperativní učení jako vhodná metoda, dále pak zajímavý tip – tzv. komunitní kruhy. Připomněli jsme také průřezová témata osobnostní a sociální výchovu a dramatickou výchovu, jejichž prostřednictvím lze podporovat žádoucí chování, případně řešit to nežádoucí.

REFLEXE

- Napište si k přečtené kapitole.
- Tři věci, o kterých chcete dále přemýšlet.
- Tři otázky, které vás ohledně chování žáků zajímají.
- Popovídejte si o nich s učitelem.

POUŽITÉ A DOPORUČENÉ ZDROJE

1. AUGER, M. T.; BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005.
2. BAMBURG, J. D. *Raising Expectations to Improve Student Learning*. Seattle: University of Washington, 1994.
3. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994.
4. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003.
5. GLASSER, W. *Terapie realitou*. Praha: Portál, 2001.
6. 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.
7. MARZANO, R. J. *Art and Science of Teaching/High Expectation for All*. Educational Leadership, 68(1), 2010, s. 82–84. Dostupné z: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept10/vol68/num01/High-Expectations-for-All.aspx>.
8. MILLER, R. *Greater Expectations to Improve Student Learning*. Association of American Colleges and Universities, 2001. Dostupné z: http://www.greaterexpectations.org/briefing_papers/improvestudentlearning.html
9. PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.
10. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010.
11. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 85, 237, 224-226. ISBN 978-80-7367-647-6.

12. RIEFOVÁ, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. 3 vydání. Praha: Portál, 2007.
13. STARÁ, J. Jak předcházet rušivému chování. In: STARÝ, K. a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-511-0, str. 117–128.
14. STIPEK, D. *How Do Teachers' Expectations Affect Student Learning*. 2002. Dostupné z: <http://www.education.com/reference/article/teachers-expectations-affect-learning/>
15. TAUBER, R. T. *Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get!* ERIC Digest, 1998. Dostupné z: <http://www.ericdigests.org/1999-3/good.htm>
16. VALENTA, J. *Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy (OSV)*. 2011. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/9069/METODY-PRO-VYUKU-OSOBNOSTNI-A-SOCIALNI-VYCHOVY.html/>

Učitelský nápadník a vzdělání

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



PROFESNÍ ROZVOJ ASISTENTA

„Jedinci využívají svého vědění, zkušeností a informací k tomu, aby společně budovali nové poznání a společně vytvářeli, používali a vylepšovali artefakty, které toto poznání reprezentují. Společné budování vědění (co-constructing of knowledge) odkazuje k vědění, které je budováno skrze jazyk (široce vnímaný jako jakýkoli systém smysluplných znaků) v synergii jedinečných nápadů (myšlenek) a pohledů (perspektiv), takže nový celek je víc než pouhý součet původních částí. Takový způsob vytváření vědění přináší výsledky, jichž by nemohlo být dosaženo žádným ze zúčastněných jedinců.“

(Bereiter, 2002)

V této poslední kapitole nabízíme oporu při plánování profesního rozvoje asistentů pedagoga. Vycházíme ze zkušeností škol, které myšlenku plánovaného profesního rozvoje učitelů i asistentů přijaly do své každodenní praxe. Tyto školy věří tomu, že pro efektivní zapojení asistenta pedagoga je nezbytné se dále vzdělávat a vycházet ze svých osobních cílů, které jsou založené na potřebách znevýhodněných žáků.

Níže vidíme formulované potřeby asistentů ze semináře, který byl určený pro zjištění jejich vzdělávacích potřeb. Z výpovědí je zřejmé, že každý asistent má velmi různorodé potřeby, které reflektují jak úroveň dosavadního vzdělání, tak i aktuální zkušenosti se znevýhodněnými žáky.

„Jakou podporu potřebuji pro svůj pedagogický profesní rozvoj?“

Výpovědi asistentů pedagoga základní školy:

- *absolvovat seminář nebo kurz zaměřený na poruchu učení svého žáka;*
- *absolvovat seminář na osobnostní a sociální výchovu;*
- *absolvovat semináře i s ostatními pedagogy ve škole – vzájemná podpora;*
- *možnost konzultací s učiteli, kteří vyučují mého žáka;*
- *čas na rozhovor s učiteli (příprava, plánování, reflexe...);*
- *podpora školního psychologa;*
- *časový prostor pro sdílení s ostatními asistenty pedagoga;*
- *možnost předávat si zkušenosti s učiteli, asistenty, výchovným poradcem;*
- *vědět, za kým zajít, když potřebuji radu;*
- *podporu u vedení školy – především v některých (konfliktních, podporujících) případech.*

Asistenti pedagoga přicházejí do škol s rozličným vzděláním (základní, středoškolské, ale i vysokoškolské). Také jejich zkušenost s prací asistenta bývá na různé úrovni. Někteří již „svého žáka“ měli a jejich zkušenost je tudíž velká, jiní sice u žáka již asistovali, ale ten měl jiné obtíže nebo potřeby. Poměrně velká skupina žadatelů přichází bez předchozí zkušenosti s rolí asistenta pedagoga. 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;
- schopnost týmové spolupráce;
- chuť se dále vzdělávat;
- odborné znalosti a vzdělání;
- ochota se učit;
- empatie;
- trpělivost;
- dobrý vztah k žákům;
- komunikativnost;
- důslednost a odpovědnost;
- spolehlivost;
- kreativita.

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

„Asistent musí zvládnout vymezení hranic ve vztahu k učiteli, k začleněnému dítěti, jeho spolužákům i rodičům. Musí umět najít správnou míru v těchto vztazích, nebyt příliš dominantní ani submisivní.“

(Uzlová, 2010)

Nedílnou součástí profesní kariéry asistenta pedagoga je jeho další vzdělávání, sebevzdělávání a metodická podpora. Jako jednu z nejdůležitějších věcí v oblasti osobního rozvoje každého asistenta pedagoga vidíme v první řadě stanovení si osobního cíle vzdělávání, na co se potřebuji a chci jako asistent pedagoga zaměřit. Tomu může výraznou měrou přispět a pomoci vytvoření a posléze naplňování **plánu osobního pedagogického rozvoje**. Současně vidíme jako nutnost určení **metodického vedení**, spolupráci s ostatními asistenty pedagoga, účast na **dalším vzdělávání pedagogických pracovníků**, a to na seminářích a sdílení celého pedagogického sboru, či individuální **vzdělávání v kurzech a seminářích** dle vlastního výběru a potřeb. Podpora školského poradenského zařízení – pedagogicko-psychologické poradny vnímáme jako samozřejmost, která by neměla chybět.

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.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

ASISTENT PEDAGOGA 1.

Jak si v současnosti v dané oblasti vedu:

Jakožto nová asistentka pedagoga se seznamuji s novými kolegy a žáky, sžívám se s fungováním třídy a objevuji nové formy a metody práce jak s žáky, tak s učiteli. Je to pro mě náročné, protože každý učitel je úplně jiný a je třeba se tomu přizpůsobit. Ale je to pro mě výzva a zatím se mi zdá, že naše vztahy se vyvíjejí dobrým směrem.

Formulace cíle na školní rok:

Vytvořím s kolegy učiteli svěřeného žáka spolupracující vztah tak, aby mu byl prospěšný.

Jakou podporu potřebuji:

- Pravidelné konzultace s kolegy, kteří ve třídě vyučují.
- Možnost navštívit seminář zaměřený na asistenci pedagoga.
- Hospitace v hodinách jiných asistentů pedagoga.
- Zpětnou vazbu na svou práci od kolegů učitelů nebo externího pozorovatele a mé záznamy z tohoto rozhovoru.

Jak doložím, že jsem cíl splnil/a, a jak rozpoznám, že se splnění cíle odráží na výkonech žáků:

- Vztah s kolegy bude fungující.
- Jako asistentka pedagoga budu u žáka i ve výuce efektivně využívána.
- Ukázky příprav na hodinu, zaznamenávající konkrétní podporu jak svěřenému žákovi, tak ostatním žákům ve třídě.
- Žáci se na mne s důvěrou obracejí s prosbou o pomoc.

Jak bych posléze mohl/a pokračovat ve svém pedagogickém rozvoji:

V budoucnu bych mohla sdílet zkušenosti s dalšími asistenty pedagoga.

ASISTENT PEDAGOGA 2.

Jak si v současnosti v dané oblasti vedu:

V loňském školním roce jsem absolvovala školení a výcvik v poskytování zpětné vazby. Zatím zpětnou vazbu svěřenému žákovi ani ostatním žákům ve třídě, kde asistuji, pravidelně neposkytuji. Nejsem si zatím příliš jistá.

Formulace cíle na školní rok:

Jsem schopná v hodinách, kde asistuji, poskytnout žákům popisnou zpětnou vazbu na jejich práci.

Jakou podporu potřebuji:

- *Zdokonalovat se ve schopnosti poskytovat popisnou zpětnou vazbu pod supervizí, případně ve spolupráci s asistentkami pedagoga, které v loňském roce prošly také výcvikem.*
- *Absolvovat kurz na poskytování zpětné vazby.*

Jak doložím, že jsem cíl splnil/a, a jak rozpoznám, že se splnění cíle odráží na výkonech žáků:

- *Doložím příklady tam, kde jsem poskytla písemnou zpětnou vazbu na práci žáka.*
- *Žák si uvědomuje, kde se dopouští ve své práci chyb a s chybou dokáže pracovat.*

Jak bych posléze mohl/a pokračovat ve svém pedagogickém rozvoji:

- *V budoucnu bych mohla poskytovat popisnou zpětnou vazbu na vyžádání i ostatním učitelům či asistentům pedagoga.*

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).



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

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

- *Doprovázím žáka na závody mimo školu. Tento kontakt se žákem mimo školu je pro mě obzvláště cenný, poznávám žáka v jiných situacích. Sleduji, že pokud má správnou motivaci, umí podat perfektní výkon. Žák se mnou komunikuje na závodišti, zdraví mě a přichází se podělit o pocity před startem i přesto, že je málo času a má na místě své, stejně staré, kamarády.*

- Žák měl od rána dobrou náladu. Cestou vlakem a autobusem byl docela klidný a hodně se ptal, také nám všem pořád něco vysvětloval.
- Bylo velmi poučné vnímat děti z jiných stran – v jiném prostředí, bez rodičů, celý den – pozorovat a odhalovat občas jejich naučená schémata chování (až manipulace), které se jim zřejmě osvědčily na rodiče a které se zřejmě snaží uplatňovat i u jiných dospělých. Ve změněném prostředí se mi je dařilo vnímat s odstupem. (na výletě)
- Můj svěřenec se aktivně zapojil do sběru papíru, který naše škola organizovala, a to tak, že každý den od 7 hodin ráno po tři dny sběr zpracovával a ukládal. Byl velmi šikovný, jeho snaha není samoúčelná, rád komunikuje s lidmi a rád prokazuje dobré chování, má-li k tomu vytvořený prostor, kde se může vyjádřit a seberealizovat.
- Na vztahové rovině mezi mnou a žákem nevidím podstatné změny, jen to, že se nechtěl na začátku školního roku příliš svěřovat ohledně soukromých záležitostí tak, jak to dělal na konci školního roku. Možná, že si tříbil myšlenky. Nyní ale se mnou komunikuje a rád se svěřuje i s osobními záležitostmi, o kterých spolu pravidelně promlouváme (nejčastěji o úspěších ve sportu, o jeho nešťastné lásce i o tom, co se děje doma, případně co ho trápí). Má velkou snahu nosit domů dobré známky, a to se váže na pozornost, kterou do hodin vynakládal.
- 6. 10. proběhla hospitace ve vyučovacích hodinách, kde pracovaly asistentky. Sledovala jsem především jejich způsob asistence, používané metody a techniky, způsob komunikace.
- Se žákem jsme se, kromě běžných denních povinností ve škole, věnovali učivu z dějepisu, byl připravený test z posledních probíraných látek, takže jsme si v kabinetu opakovali poslední lekce. Probíhalo to formou mého vyprávění o látce, žák si zapisoval poznámky a nejdůležitější informace, ze kterých jsem ho potom přezkoušela. Myslím, že žák látku dobře pochopil a vyhovovala mu tato forma přípravy, tomu odpovídala také výsledná známka z testu. Získal 2.
- Během měsíce ledna se velmi často opakují situace, kdy ve chvílích, kdy má daný úkol hotov a má pracovat na dalším nebo na příkladech či pracovních listech vytvořených mnou, odbíhá vše ukazovat paní učitelce, čímž často narušuje chod výuky, zvláště v okamžicích, kdy paní učitelka vysvětluje ostatním žákům něco u tabule. Ačkoliv jsem vedle něj a snažím se mu vysvětlit nevhodnost tohoto jednání, je pro něj reakce či jakási forma kontroly od paní učitelky evidentně velmi potřebná (i když již ví ode mě, že má řešení správně). Teprve potom je schopen se mnou bez problémů pracovat na mých pracovních listech a nerušit zbytek třídy.



DŮLEŽITÁ INFORMACE

Udržitelnost pedagogického rozvoje jednotlivých pedagogů nemůže být postavena pouze na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků realizovaných v kurzech. Ve škole je potřeba nastavit řadu mechanismů, které pedagogický rozvoj zajistí vlastními lidskými zdroji (například učitelští mentoři nebo koordinátoři), 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. Další vzdělávání pedagogických pracovníků může 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.

SHRnutí

Poslední kapitola přináší názory asistentů pedagoga na to, jakou podporu potřebují pro svůj profesní rozvoj, jaké by měl mít asistent pedagoga předpoklady, jakých možností může využít v průběhu vykonávání své profese – další vzdělávání, metodická podpora apod. Dále předkládáme ukázkou plánu osobního rozvoje konkrétního učitele. V závěru pak představujeme formy udržitelnosti pedagogického rozvoje na základní škole.

REFLEXE

- Do šablony plánu osobního pedagogického rozvoje asistenta pedagoga se pokus stanovit svůj cíl na nejbližší období (nezapomeň na použití metody SMART cíle):

POPR asistenta pedagoga:

Jak si v současnosti v dané oblasti vedu:

Formulace cíle na školní rok:

Jakou podporu potřebuji:

Jak doložím, že jsem cíl splnil/a, a jak rozpoznám, že se splnění cíle odráží na výkonech žáků:

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

Jak bych posléze mohl/a pokračovat ve svém pedagogickém rozvoji:



POUŽITÉ ZDROJE

1. BEREITER, C. *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
2. UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

Doporučené zdroje

1. STARÝ, K.; DVOŘÁK, D.; GREGER, D.; DUSCHINSKÁ, K. *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024620879.
2. DUDEK, M. Plán osobního rozvoje pracovníka. 2010. In: *Q magazín* [online]. Dostupné z: <http://katedry.fmfi.vsb.cz/639/qmag/mj12-cz.htm>.

Učitelský nápadník a vzdělávání

1. http://cs.wikipedia.org/wiki/SMART_metoda

Kvalifikační kurzy pro asistenty pedagoga poskytují například:

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

ZÁVĚR

Zapojení a zvyšování počtu asistentů pedagoga může být jednou z cest, která umožní rozvoj inkluze v českých školách. Využití asistentů pedagoga na základních školách (a to zejména na 2. stupni) čelí však mnoha obtížím a nejasnostem. Obtížné bývá vymezit funkční spolupráci mezi pedagogem a asistentem a hledat dostatečnou metodickou podporu pro jejich práci.

Tato metodická příručka se pokouší informovat o práci asistenta pedagoga a na základě příkladů dobré praxe škol stanovit metodická doporučení pro efektivní zapojení asistentů pedagoga, a tím přispět k rozvoji vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v našich školách.

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.

LITERATURA A INTERNETOVÉ ZDROJE

1. ABRAMČUK, F.; HOLÚBKOVÁ, K. a kol. *Výzkum podmínek pro individuální integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách*. Praha: Rytmus, o. s., 2008. ISBN 978-80-903598-8-8. (projekt ESF JPD3: Modelový systém podpory integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných ZŠ).
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. BAMBURG, J. D. *Raising Expectations to Improve Student Learning*. Seattle: University of Washington, 1994.
5. BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.
6. BAŘINKOVÁ, Z. a kol. *Spolupráce s asistentem pedagoga*. Praha: NÚV, 2012. ISBN 978-80-87652-65-7
7. BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-X.
8. BEREITER, C. *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
9. BITTNEROVÁ, D. *Vzdělávací strategie romských žáků středních škol: (analýza efektivity dotačního programu MŠMT Podpora romských žáků středních škol)*. Lidé města: revue pro etnologii, antropologii a etnologii komunikace. Praha, 2005.
10. BOOTH, T.; AINSCOW, M. Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*: 2008. s. 15-34.
11. CAGAŠ, P. *Temperament a styly učení*. Diplomová práce. FFMU Brno, 2003. Dostupné z: https://is.muni.cz/auth/th/13693/ff_m/text.pdf.
12. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994.
13. CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha: Portál, 1994.
14. ČAKRT, M. *Typologie osobnosti pro manažery*. Praha: Management Press, 2001.
15. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
16. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
17. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie osobnosti*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
18. DARLING-HAMMOND, L.; RICHARDSON, N. *Teacher Learning: What Matters*. Educational Leadership. ASCD: 2009. Dostupné z: www.odyssea.cz/soubory/e_kurzy/tridnicke_hodiny.pdf Dostupné z: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11125-008-9055-0#page-1> (15. 4. 2014).
19. *Druhá směna s podtitulem Jak využívat dějiny a literaturu Romů ve výuce na 2. stupni ZŠ*. Romea, o. s., 2012.

20. DUBEC, M. *Třídnické hodiny. Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Odyssea, 2008.
21. DUDEK, M. Plán osobního rozvoje pracovníka. 2010. In: *Q magazín* [online]. Dostupné z: <http://katedry.fmfi.vsb.cz/639/qmag/mj12-cz.htm>
22. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1999. ISBN 80-7040-282-2.
23. 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).
24. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003.
25. FULLAN, M. *All systems go*. Citováno z: *McKinsey & Company: How the world's most improved school systems keep getting better*, 2010.
26. GLASSER, W. *Terapie realitou*. Praha: Portál, 2001.
27. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
28. HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010.
29. HANCOCK, R.; COLLINS, J. *Primary teaching assistant*. David Fulton Publishers, 2004.
30. HANSEN ČECHOVÁ, B. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009.
31. 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.
32. HAVLÍNOVÁ, M. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998.
33. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004.
34. HRUŠKA, L.; KREJČOVÁ, V. *Jak začít spolu v chemii?* In: *Učím s radostí*. Praha: Agentura STROM, 2003. <http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/sept10/vol68/num01/High-Expectations-for-All.aspx>
35. http://www.greaterexpectations.org/briefing_papers/improvestudentlearning.html
36. KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1504-9.
37. 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).
38. 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).
39. 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.
40. KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2012. ISBN 978-80-904030-0-0.
41. KOŠTÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008.

42. KOŠŤÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.
43. KOŠŤÁLOVÁ, H. *Efektivní vyučování respektuje přirozené procesy učení*. In: *Učím s radostí*. Praha: Agentura STROM, 2003.
44. KOŠŤÁLOVÁ, H.; STRAKOVÁ, J. a kol. *Hodnocení. Důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008.
45. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Tvorba školního vzdělávacího programu krok za krokem s pedagogickým sborem*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4063-7.
46. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Portál, 2003.
47. LEBEER, J. (ed.). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
48. LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Portál: Praha, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
49. Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Příručka pro učitele. Dostupné z: www.majinato.cz/
50. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
51. MARZANO, R. J. *Art and Science of Teaching/High Expectation for All*. Educational Leadership. 68(1), 2010. s. 82–84.
52. MIKOVÁ, Š.; STANG, J. *Typologie osobnosti u dětí. Využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.
53. MILLER, R. *Greater Expectations to Improve Student Learning*. Association of American Colleges and Universities, 2001.
54. MOREE, D. a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=63>.
55. MORVAYOVÁ, P.; MOREE, D. *Dvakrát měř, jednou řež*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2009. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=76>.
56. NĚMEC, Z.; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, K.; HÁJKOVÁ, V. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014.
57. PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998.
58. POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010.
59. 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.
60. POTMĚŠILOVÁ, P.; POTMĚŠIL, M.; FOJTÍKOVÁ-ROUBALOVÁ, M. *Supervision as prevention and support to teachers in inclusive education*. s. 30–42. ISSN 1213-7499.
61. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000.
62. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. s. 85, 237, 224–226. ISBN 978-80-7367-647-6.
63. RIEFOVÁ, S. F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. 3 vydání. Praha: Portál, 2007.

64. *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).
65. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. 1998. ISBN 80-85931-48-6.
66. SCHIMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-91-7.
67. SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
68. SOVÁK, M. *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-24306-1.
69. STARÁ, J. a kol. *Slovní hodnocení*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-28-X.
70. STARÁ, J. Jak předcházet rušivému chování. In: STARÝ, K. a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-511-0. str. 117–128.
71. STARÁ, J. *Plánování výuky – práce se vzdělávacími cíli. Distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009. 31 s. ISBN 978-80-7290-418-1.
72. STARÝ, K.; DVOŘÁK, D.; GREGER, D.; DUSCHINSKÁ, K. *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024620879.
73. STIPEK, D. *How Do Teachers' Expectations Affect Student Learning*. 2002. Dostupné z: <http://www.education.com/reference/article/teachers-expectations-affect-learning/>.
74. SUCHOMELOVÁ, A. *Asistent pedagoga. Ročníková práce z didaktiky 1. stupně ZŠ*. Vedoucí: J. Stará. Praha: Pedagogická fakulta UK, katedra primární pedagogiky, 2014.
75. TAUBER, R. T. *Good or Bad, What Teachers Expect from Students They Generally Get!* ERIC Digest, 1998. Dostupné z: <http://www.ericdigests.org/1999-3/good.htm>
76. UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
77. 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.
78. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2001.
79. VALENTA, J. *Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy (OSV)*. 2011. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/9069/METODY-PRO-VYUKU-OSOBNOSTNI-A-SOCIALNI-VYCHOVY.html/>.
80. VARIANTY a kol. *10krát s MKV – Metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., 2010. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=79>
81. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997.
1. <http://akademie-simp.webnode.cz/nazory-na-vzdelavani-integraci-a-inkluzi-jinych/>
 2. <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/424/komunitni-kruh.html/>
 3. <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/581/VYCHOVNE-A-VZDELAVACI-STRATEGIE-SKOLY--UKAZKY-Z-TVORBY-MALOTRIDNICH-SKOL.html/>
 4. <http://dvpp.msmt.cz/advpp/vybdvpp.asp>
 5. <http://stereotypek.mkc.cz>

6. http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/U/U%C4%8Den%C3%AD_sluc%C5%BEBou
7. <http://www.asistentpedagoga.cz>
8. <http://www.cerop.cz>
9. <http://www.cosiv.cz/systemova-podpora-inkluzivniho-vzdelavani-aktualni-kurzy/>
10. <http://www.cteme.eu>
11. <http://www.czechkid.cz>
12. <http://www.drama.cz>
13. <http://www.extratrida.cz/>
14. <http://www.facing.org>
15. <http://www.in-ius.cz/pro-skoly>
16. <http://www.inkluzie.upol.cz/portal/kurzy-dvpp/>
17. <http://www.inkluzivniskola.cz>
18. <http://www.ja-obcan.info/>
19. <http://www.kellnerfoundation.cz>
20. <http://www.komunitniskoly.cz>
21. <http://www.kritickemysleni.cz>
22. <http://www.literacyportal.eu/cs.html>
23. <http://www.majinato.cz/26-asistent-pedagoga.php>
24. <http://www.meta-ops.cz>
http://cs.wikipedia.org/wiki/SMART_metoda
25. <http://www.nasinebocizi.cz>
26. <http://www.nidv.cz>
27. <http://www.odyssea.cz/kurzy-pro-ucitele.php?cast=akreditovane-kurzy>
28. <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php>
29. http://www.orbisscholae.cz/archiv/2010/2010_1_03.pdf
30. <http://www.portal.cz>
31. <http://www.predsudkysouout.cz>
32. <http://www.prointepo.org>
33. <http://www.protipredsudkum.upol.cz>
34. <http://www.rvp.cz>
35. <http://www.rytmus.org>
36. http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/konference_spolecne_vzdelavani/filip_abramcuk2.pdf
37. http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/konference_spolecne_vzdelavani/filip_abramcuk2.pdf
38. [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)
39. <http://www.varianty.cz>
40. www.inkluzivniskola.cz/sites/defaultfiles/uploadeduskav_hodnoceni_web.pdf

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.

POUŽITÉ ZKRATKY

- AP – asistent pedagoga
- ICT – informační a komunikační technologie
- DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků
- MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- SPU – specifické poruchy učení
- IVP – individuální vzdělávací plán
- MBTI – Myers-Briggs Type Indicator
- KM – Kritické myšlení
- ŠVP – školní vzdělávací program
- PPP – pedagogicko-psychologická poradna
- SPC – speciálně pedagogické centrum
- RWCT – Čtením a psáním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking)
- OSV – osobnostní a sociální výchova
- POPR – plán osobního pedagogického rozvoje

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.

Nyní vyučuje na Pedagogické fakultě UK, 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.

Od roku 1994 je odbornou asistentkou na Pedagogické fakultě UK v Praze, současně pracuje na katedře primární pedagogiky. Zabývá se problematikou tvorby učebních materiálů, rozvojem didaktických znalostí oboru u studentů učitelství a učitelů, globálním rozvojovým vzděláváním a výchovou k demokracii. Vyučuje pedagogické a didaktické disciplíny, vede praxe pro žáky 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
Druhý 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 978-80-244-4501-4 (tištěná verze)
ISBN 978-80-244-4681-3 (elektronická verze)

Neprodejná publikace

VUP 2014/0515

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 – první 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.



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE

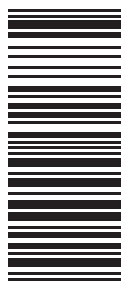


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



ISBN 978-80-244-4501-4