



METODIKA KE KATALOGU PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

K DÍLČÍ ČÁSTI
PRO ŽÁKY S POTŘEBOU PODPORY
VE VZDĚLÁVÁNÍ Z DŮVODU
SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

Lenka Felcmanová a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR



METODIKA KE KATALOGU PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

K DÍLČÍ ČÁSTI
PRO ŽÁKY S POTŘEBOU PODPORY
VE VZDĚLÁVÁNÍ Z DŮVODU
SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

Lenka Felcmanová a kolektiv



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



Recenzenti:

doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.

PhDr. David Čáp

Autorský tým:

Mgr. Lenka Brodská

Mgr. Lenka Felcmanová

Mgr. Klára Horáčková

Mgr. Jan Klusáček

PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.

Mgr. Simona Pekárková



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, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.



METODIKA KE KATALOGU PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ
K DÍLČÍ ČÁSTI
PRO ŽÁKY S POTŘEBOU PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ Z DŮVODU
SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

1. vydání

© Lenka Felcmanová a kol., 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4672-1 (tištěná verze)

ISBN 978-80-244-4765-0 (elektronická verze)

OBSAH

ÚVOD	5
1 DYNAMICKÁ DIAGNOSTIKA	7
2 SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANA DĚTÍ A ŠKOLA.	15
3 VYBRANÉ OBLASTI PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY	33
3.1 Diagnostika dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem	34
3.2 Formativní hodnocení	40
3.3 Pedagogická diagnostika dílčích funkcí	47
3.4 Diagnostika stylů učení žáků	55
3.5 Pedagogická diagnostika chování žáka	66
3.6 Diagnostika klimatu školní třídy.	76
4 POSUZOVACÍ SCHÉMA	95
4.1 Indikátory spojené s rodinou žáka a jejím sociokulturním statusem	99
4.1.1 Spolupráce s rodinou.	99
4.1.2 Absence ve výuce	100
4.1.3 Omezení ve výuce z důvodu kulturní odlišnosti	101
4.2 Indikátory popisující interpersonální charakteristiky žáka	102
4.2.1 Jednání a chování žáka ve škole.	102
4.2.2 Vztah k autoritě	103
4.2.3 Začlenění do kolektivu.	104
4.3 Indikátory popisující intrapersonální a osobnostní charakteristiky žáka	105
4.3.1 Sebepojetí	105
4.3.2 Motivace ke vzdělávání	106
4.3.3 Únava.	107
4.3.4 Pracovní tempo	108
4.3.5 Znalost vyučovacího jazyka	109
4.3.6 Pracovní návyky a samostatnost ve výuce	110
4.3.7 Pozornost.	112
4.3.8 Kognitivní výkon	113
4.4 Materiální podmínky vzdělávání žáka	114
4.4.1 Výživa	114
4.4.2 Ošacení	115
4.4.3 Hygiena.	115
4.4.4 Pomůcky	116
4.5 Školní připravenost v období prvních let docházky do školy.	117
4.5.1 Připravenost na školní docházku – sebeobsluha a samostatnost ve výuce	117
4.5.2 Připravenost na školní docházku – dílčí funkce	118
4.5.3 Připravenost na školní docházku – zvládání myšlenkových operací	119
5 LITERATURA	121

PŘÍLOHY	.125
Příloha č. 1 – Materiály pro práci s žáky s odlišným mateřským jazykem	.125
Příloha č. 2	.144
Příloha č. 3	.147
SHRNUTÍ	.154

ÚVOD

Vážení kolegové,

předkládaná *Metodika ke Katalogu podpůrných opatření – dílčí části pro žáky s potřebou podpůrných opatření z důvodu sociálního znevýhodnění* (dále jen Metodika) by měla učitelé poskytnout vodítka pro identifikaci potřeb žáků s nezdravotními překážkami v učení a výběr vhodných podpůrných opatření z Katalogu. Do Metodiky byla vybrána z našeho pohledu zásadní témata pedagogické diagnostiky a podpory žáků, jejichž speciální vzdělávací potřeby pramení v tzv. sociálním znevýhodnění. Účelem Metodiky rozhodně není přidělení této diagnostické „nálepky“ žákovi, ale poskytnutí informací, jak lze přistupovat ke zjišťování potřeb žáka a volbě podpůrných opatření, které na jeho potřeby reagují. Velkou část informací zde uvedených lze využít k podpoře všech žáků ve třídě. Z dynamické diagnostiky, formativního hodnocení, diagnostiky klimatu třídy či stylů učení budou jistě profitovat všichni žáci včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Aplikace těchto metod v rámci pedagogické diagnostiky přinese zároveň řadu užitečných informací pro každodenní práci učitele. Některá témata jsou úžeji zaměřená na podporu žáků s potřebou podpůrných opatření z důvodu sociálního znevýhodnění. Jedná se například o diagnostiku dětí s odlišným mateřským jazykem či sociálně-právní ochranu dětí.

Klíčovou částí metodiky je posuzovací schéma, jehož cílem je zjednodušit a zpřehlednit práci s Katalogem. V posuzovacím schématu jsou popsány projevy žáků, které mohou mít příčiny v různých aspektech sociálního znevýhodnění. Pro větší přehlednost jsou jednotlivé projevy rozděleny do pěti širších oblastí – *Materiální podmínky vzdělávání žáka, Indikátory spojené s rodinou žáka a jejím sociokulturním statusem, Indikátory popisující interpersonální charakteristiky žáka, Indikátory popisující intrapersonální a osobnostní charakteristiky žáka a Školní připravenost v období prvních let docházky do školy*. Popsané projevy jsou diferencovány dle míry závažnosti – od projevů vyžadujících aplikaci podpůrných opatření ve stupni 1 po závažné projevy, jejichž řešení vyžaduje aplikaci podpůrných opatření ve stupni 3. K jednotlivým projevům jsou také přiřazena podpůrná opatření uvedená v Katalogu, jejichž aplikace by žákovi mohla pomoci. Posuzovací schéma by mělo napomoci učitel, resp. řediteli školy rozhodnout, zda je řešení situace žáka v kompetenci školy, nebo je již nezbytné zapojení školského poradenského zařízení.

Přejeme si, aby informace, které v této Metodice naleznete, byly pro vaši práci užitečné a pomohly vám v rozhodování o vhodných formách podpory pro vaše žáky. Zároveň děkujeme všem pedagogickým pracovníkům, kteří se zapojili do ověřování posuzovacího schématu, za jejich obětavost i cenné podněty a připomínky.

Za kolektiv autorů Lenka Felcmanová



DYNAMICKÁ DIAGNOSTIKA

LENKA KREJČOVÁ

Jestliže diagnostikujeme rozumové schopnosti žáků se sociálním znevýhodněním, tradiční testy intelektových schopností nám nezřídka ukazují, že se žáci nacházejí na podprůměrné úrovni, nebo dokonce výsledky naznačují, že trpí výraznějšími mentálními deficity. Přitom pokud žáka známe víc, říkáme si, že tak špatně na tom není, vnímáme kontrast mezi výsledkem vyšetření a žákovými projevy v každodenním životě. Nebo si dokonce přímo uvědomujeme, že úkoly, které při diagnostice plnil, a otázky, na které musel odpovídat, zrovna souvisejí s jeho sociálním znevýhodněním, a tak ho vlastně diskriminují. Nemá dostatek zkušeností, neměl dostatek zážitků a příležitostí k rozvoji, chybí mu podněty, které by ho naučily, jak odpovídat, nač je tázán – vždyť právě proto o něm hovoříme jako o žákovi se sociálním znevýhodněním! Pokud však se žákem delší dobu pracujete a máte s ním intenzivnější zkušenost z výuky, možná vidíte, že se jedná o dítě aktivní, iniciativní, zvědavé, které se vcelku rádo učí, a když jsou mu zprostředkovány informace pro něj srozumitelným způsobem, rychle je přijímá a využívá. Takový paradox nás pak zákonitě vede k úvaze, že výsledky právě provedené diagnostiky nejsou v pořádku, vůči žákovi nejsou spravedlivé a pro vychovatele a učitele nejsou relevantní. Ostatně ne jeden případ, který skončil ve Štrasburku, měl možná podobné pozadí.

Nesmírně zajímavou a užitečnou alternativou tradičního testování poznávacích procesů, která rozhodně nebude diskriminovat a o žákovi nám poskytne mnoho pozoruhodných informací z hlediska jeho procesu učení, představuje **dynamická diagnostika**. Tento přístup se primárně zaměřuje na zmapování poznávacích procesů dítěte či dospívajícího, resp. jedince jakéhokoli věku, jenž čelí deficitům v procesu učení, osvojování nových poznatků a řešení problémů. Tradiční standardizovaná vyšetření v takových situacích zjišťují stávající úroveň rozumových schopností tak, že diagnostikovaní jedinci jsou konfrontováni s úkolem, který mají vyřešit, a úroveň jejich odpovědí či reakcí na danou situaci se porovnává s normami vytvořenými za využití většinové populace v příslušném věku, příslušného vzdělání, národnosti apod. Takový přístup však nestačí. Dynamické vyšetření si neklade otázku, jaká je aktuální úroveň žáka, ale jaký je jeho potenciál, co vše může zvládnout, co se dokáže naučit, dostane-li se do optimální interakce se svými učiteli a vychovateli. V centru pozornosti tedy nestojí stav, ale proces a změna individuálních schopností a dovedností jedince, k nimž ho můžeme dovést.

Dynamické vyšetření proto nevyužívá normy a v manuálu nemá zapsané standardní fráze, jež je třeba v diagnostickém procesu využít, o to více však staví na kvalitních a opakovaně prověřených teoretických přístupech, jejichž principy je třeba stále vést v patrnosti a zvažovat v průběhu vyšetření.

Mezi klíčová východiska dynamického vyšetření patří teorie L. S. Vygotského, J. Piageta a R. Feuersteina. S drobným zjednodušením lze říci, že dynamické vyšetření **diagnostikuje zónu nejbližšího vývoje**, což je koncept L. S. Vygotského (1976). Diagnostik má tak možnost sledovat, kam až může klient prostřednictvím adekvátních podnětů a společného učení při řešení úkolů dospět. Věříme, že každý disponuje určitým potenciálem změny a jedním z cílů dynamického vyšetření je popsat, jaké postupy mohou učitelé a vychovatelé využít, aby docházelo k dalšímu rozvoji jedince.

Pro dynamické vyšetření jsou dále velmi přínosné **základní myšlenkové operace**, které ve vývoji popsal J. Piaget. Většina přístupů k dynamickému vyšetření se neptá, jak

jedinec zvládá základní dovednosti typu čtení, psaní, počítání, případně jaké má všeobecné znalosti. Přestože se zajímají o kognitivní procesy, jako jsou percepce, pozornost, paměť, myšlení či řeč, nevystačí si s obecným konstatováním, že příslušný proces je oslabený. Diagnostika se mnohem intenzivněji zaměřuje na základní myšlenkové operace, které tvoří východisko pro realizaci různorodých komplexnějších kognitivních procesů a jsou využívány v průběhu učení. Mezi ně patří například schopnost identifikovat problém, třídění, porovnávání, systematické prozkoumávání, analytické myšlení, zobecňování apod.

Již základní vymezení principů dynamického vyšetření úzce souvisí s dalším přístupem, a to **teorií strukturální kognitivní modifikovatelnosti** R. Feuersteina. Toto poněkud komplikovaně znějící označení teorie jednoho z nestorů dynamického vyšetření v sobě skrývá přesvědčení o změně každého jedince – bez ohledu na jeho stávající deficity a obtíže. R. Feuerstein na základě svých dlouholetých praktických i výzkumných zkušeností zdůrazňuje, že kognitivní schopnosti všech lze měnit a zdokonalovat. Přívlastek strukturální v označení jeho přístupu poukazuje na fakt, že jsou-li intervence i proces učení vedeny optimálně, změny, které vedou k rozvoji jedince, nejsou ani nahodilé, ani ojedinělé, ale mění celou strukturu jeho přemýšlení. Jinými slovy, neučíme žáka jednu konkrétní dovednost a už vůbec nejde o to, že bychom ji trénovali za využití jednoho konkrétního materiálu. Naším cílem je pracovat s žákem tak, aby došlo k maximálnímu zvnitřnění nových strategií myšlení, které jsou nadále využívány nezávisle na situaci učení, při řešení nových problémů, dokonce v nových situacích a originálním způsobem všude tam, kde je možné jejich využití. Jelikož se přímo při diagnostice žák současně také učí, snažíme se alespoň v omezené míře již při samotném vyšetření podnítit změny způsobů řešení problémů a volby vhodných myšlenkových strategií. Takové situace můžeme navodit a sledovat, pokud se při vyšetření v různých typech zkoušek opakovaně vyskytuje podobný postup řešení úkolů, resp. podobná myšlenková operace (např. třídění informací). Pokud jsme žáka učili, jak si má informace třídit, a žák následně při jiném úkolu takový postup využije samostatně, vidíme, že se jeho myšlení proměňuje, že začíná používat postupy, které mu ještě před nedávnem byly cizí, a dokonce je umí aplikovat v situaci, které se liší od té, v níž se je učil. Toto je nesmírně diagnosticky cenná zkušenost.

Kromě teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti je R. Feuerstein také autorem **teorie zkušenosti zprostředkovaného učení**, která se v mnoha směrech stala východiskem pro vhodné formy interakce mezi diagnostikem a žákem v průběhu dynamického vyšetření. Nedílnou součástí dynamického vyšetření je tedy také sebereflexe diagnostikovy interakce s žákem. Způsoby, jimiž žákovi umožnil nalézt řešení úkolu, jimiž podnítil jeho zájem o práci a díky nimž byl patrný rozvoj žáka, jsou nedílnou součástí závěrů dynamického vyšetření a představují důležitý podnět pro další práci učitelů ve školním prostředí, rodičů při domácí práci s dítětem i dalších poradenských pracovníků při realizaci vhodných intervenčních metod.

Shrňme si **nejdůležitější charakteristiky dynamického vyšetření**:

- Poznávání pokládá za **proces**, který se vyvíjí a mění a lze podněcovat jeho rozvoj. Proto nás zajímá, co se může diagnostikovaný naučit, jak se proměňuje jeho přístup k řešení úkolů.

- Z toho dále vyplývá, že v průběhu celého vyšetření klademe zvýšený **důraz na proměny a vývoj** celé diagnostické situace. Mnohem méně nás zajímá výsledek či odpověď na otázku.
- Spíše chceme vědět, **jak diagnostikovaný dospěl k řešení**, proč se domnívá, že příslušná odpověď je správná, ale také proč si myslí, že jiná odpověď je nevhodná, jaký postup při řešení úkolu využil.
- Dynamické vyšetření neměří úroveň rozumových schopností, ale zajímá se o proces myšlení, **zvažuje dílčí myšlenkové operace a intenzitu i adekvátnost jejich užití diagnostikovaným jedincem**.
- V neposlední řadě se vždy **přizpůsobuje individuálním potřebám diagnostikovaného**, což pochopitelně mnohdy vede k výraznému prodloužení diagnostické práce, neboť každý klient je jiný a diagnostik potřebuje vidět, jak se učí, nikoli pouze jak odpovídá. Na druhou stranu právě společná interakce, podpora diagnostikovaného a zamezení situacím nezdaru a selhání, které nezřídka nastávají při tradičním standardizovaném vyšetření, zvyšují motivaci k práci, vytrvalost a ochotu ve vyšetření pokračovat navzdory jeho rozsahu i náročnosti.

Přestože přístup k dynamické diagnostice zdůrazňuje optimistický pohled na děti a dospívající a klade důraz na proces učení a hledání potenciálu jedince, zpravidla pracujeme s dětmi či dospívajícími, kteří méně či více selhávají ve škole, něco se jim nedaří, jsou ve zvýšené míře ohroženi školním neúspěchem, možná i předčasným odchodem ze vzdělávacího systému. Proto je také nedílnou součástí dynamického vyšetření identifikovat oslabené kognitivní funkce jedince, které ovlivňují jeho učební procesy. Společně s tím však usilujeme také o vymezení silných stránek jedince, na nichž lze při dalším učení i intervenci stavět. Tak, jako je důležité vědět, co a jak musíme dále rozvíjet, je neméně užitečné uvědomit si strategie, jejichž prostřednictvím lze oslabení jedince minimalizovat, které mohou napomoci kompenzovat případné deficity a limity.

Dynamické vyšetření si **klade za cíl identifikovat účinné výukové postupy a formy zprostředkování, které vedou ke změně kognitivních funkcí**, současně také stanovit klíčové pojmy, principy a myšlenkové strategie, které jsou ke změně nutné, a v neposlední řadě definovat krátkodobé i dlouhodobé cíle pro učitele, vychovatele i žáka. Právě proto ho lze pokládat za tolik přínosné v momentech, kdy tradiční vyšetření jen konstatuje deficity, navíc se výsledky jeví v rozporu s každodenní zkušeností se žákem. V současné edukační praxi nemá smysl realizovat vyšetření, které určí, o jaký problém se jedná, resp. stanoví diagnózu. Současné trendy moderní poradenské (psychologické, speciálně pedagogické i pedagogické) diagnostiky jednoznačně směřují ke stanovení intervenčních postupů a možností rozvoje žáka bez ohledu na jeho diagnózu.

ODLIŠNOST DYNAMICKÉHO A STATICKÉHO VYŠETŘENÍ

Tradiční standardizované diagnostické přístupy mají bezpochyby své využití a poradenská realita spíše ukazuje, že budou ještě dlouho v praxi používány. Pokud však přemýšlíme o porozumění konkrétnímu žákovi a následném hledání adekvátní pomoci a podpory, dynamická diagnostika se jednoznačně jeví jako velmi účinný nástroj.

Tradičně je uváděno pět základních oblastí, v nichž se statické, jinými slovy tradiční standardizované vyšetření liší od vyšetření dynamického:

1. Na prvním místě bezpochyby stojí samotný **cíl vyšetření**, tedy záměr, s nímž diagnostiku provádíme. Dynamické vyšetření zjišťuje potenciál jedince a průběžně se také snaží budovat a podněcovat nové možnosti diagnostikovaného. Naopak statické vyšetření se zpravidla zajímá o stávající úroveň, již dotyčný dosahuje při samostatném řešení problémů.
2. S ohledem na průběh celého vyšetření se liší také **nástroje**, které jsou pro jeho účely využívány. Důležitým kritériem diagnostických nástrojů využívaných při dynamickém vyšetření je jejich citlivost na jakékoli změny a možnost využití zkušenosti zprostředkovaného učení při užití nástroje. Jednoduše řečeno – je důležité, aby na sebe jednotlivé úkoly příslušné diagnostické metody průběžně navazovaly a umožňovaly učení a osvojování strategií a postupů řešení, jež lze vzápětí opět využít. Jestliže s žákem probereme vhodný postup práce, ukážeme si společně, co je důležité, nač se musí soustředit, jak má přemýšlet, je nesmírně důležité získat u dalšího úkolu příležitost vidět, jak veškeré nabyté znalosti a zkušenosti dokázal využít, případně jak zvládá řešit na základě předchozích zkušeností i výrazně složitější a komplexnější úlohy. Právě tak můžeme sledovat možný vývoj. Pokud každý úkol testu využívá trochu jiné podněty a vyžaduje odlišné postupy řešení, nelze ho v dynamickém vyšetření úspěšně využít. Nástroje užívané ve statické diagnostice jsou standardizované a jako takové se používají. Jsou-li individuální změny sledovány, pak v konfrontaci s populační normou.
3. Další oblastí, v níž můžeme spatřovat odlišnost obou diagnostických přístupů, jsou **způsoby interakce v průběhu vyšetření**. Při dynamickém vyšetření neustále reagujeme na projevy diagnostikovaného. Ptáme se, jak dospěl ke svým závěrům, k výsledkům své činnosti, společně s ním řešíme úkoly, s nimiž si neví rady, a současně reflektujeme, které formy působení diagnostika na žáka vedou k úspěchu a k učení. Naopak při statickém vyšetření jsou verbální projevy diagnostika obvykle přesně stanoveny manuálem. Vzhledem ke skutečnosti, že vyhodnocení výsledků musí vycházet ze stanovené normy, je třeba rovněž zachovávat standardní postup, který byl užíván při tvorbě norem. Pouze za takových podmínek můžeme normy brát jako relevantní zdroj informací.
4. Jestliže zpracováváme výstupy a sepisujeme zprávu z vyšetření, což je pochopitelně nedílná součást celé diagnostické situace, pak při dynamickém vyšetření klademe **důraz** především **na celý jeho průběh**. Statické vyšetření primárně analyzuje výsledky získané administrací diagnostických metod.
5. V neposlední řadě a v návaznosti na předchozí proměnnou se dynamické a statické vyšetření liší z hlediska způsobu **interpretace výsledků**. Při dynamickém vyšetření analyzujeme správné odpovědi i chyby, jichž se žák dopustil. Zajímá nás, co ho vedlo

k volbě odpovědi. Stejně tak analyzujeme postupy, jimiž jsme žákovi zprostředkovali nové podněty, díky nimž se obohatil, naučil se něco nového a začal nové postupy spontánně využívat. Třetí důležitou složkou vyšetření, které věnujeme zvýšenou pozornost, jsou dílčí charakteristiky zadávaných úkolů (např. formát informací, který úkol využívá, komplexnost úkolu, abstraktnost úkolu, myšlenkové operace, které úkol vyžaduje, nutné strategie práce při zpracování zadání, při rozpracování úkolu i při prezentaci výsledků atd.). Normou je pro nás pouze samotný žák, neboť sledujeme, jak se mění v průběhu vyšetření. Při statickém vyšetření naopak výsledky interpretujeme v souladu se standardními skóry a v souladu s manuálem.

Je nesmírně důležité zvážit smysluplnost a využitelnost obou diagnostických přístupů. Standardizované přístupy jsou bezpochyby velmi užitečné při zjišťování stavu populace, pro porovnávání konkrétních cílových skupin, pro rozdělení dané cílové skupiny do kategorií v souladu s výsledky, jichž dosahují (např. při kariérovém poradenství), pro výzkumné účely, pro stanovení diagnóz apod. Nepopíratelnou nevýhodou dynamického vyšetření jsou nároky na dobu trvání vyšetření, stejně jako nutnost komplexního a velmi obsáhlého (a tedy i časově a finančně náročného) vzdělávání diagnostika, neboť součástí jeho profesních kompetencí musí být velmi ucelená znalost veškerých teoretických východisek, na nichž dynamické vyšetření staví, stejně jako dovednost flexibilně a precizně jednotlivé teorie kombinovat a aplikovat v praxi. Na druhou stranu základní principy dynamického vyšetření, jež jsme si zde popsali, mohou být významným podnětem pro práci učitele i poradenského pracovníka a mohou ho podnítit k odlišnému přemýšlení o dítěti i o procesu diagnostiky. Pro tyto účely nepotřebujeme komplexní diagnostické baterie, mnohdy stačí pečlivě zvolený úkol, jehož prostřednictvím zjistíme, jak žák přemýšlí a učí se.

MOŽNOSTI VYUŽITÍ DYNAMICKÉHO VYŠETŘENÍ V PROCESU VÝUKY

V současné době je v České republice k dispozici jediná diagnostická baterie založená na principech dynamického vyšetření. Jedná se o metodu **ACFS** (Application of Cognitive Functions Scale, česky Metoda dynamického testování kognitivních funkcí u dětí) autorky C. Lidz, která je určena dětem předškolního věku. Konkrétně sleduje úroveň i potenciál rozvoje schopnosti kategorizace neboli třídění informací, sluchové paměti, zrakové paměti, seriality, verbálního plánování a přejímání perspektivy druhé osoby. Autorka uvádí, že tyto základní kognitivní funkce potřebují děti pro osvojení trivia, proto je důležité, aby je měly rozvinuté před nástupem do školy. Metodu lze ovšem úspěšně využívat také u starších dětí, u nichž si uvědomujeme různorodé deficity a klademe si otázku, jak jim můžeme pomoci, aby se proces učení zjednodušil a zefektivnil. Právě pro skupinu dětí se sociálním znevýhodněním by tedy bylo bezpochyby možné metodu využít i ve vyšším věku.

Dále v ČR existuje několik odborníků, kteří absolvovali kurz **D. Tzuriela**, který se zde historicky poprvé konal v květnu 2014, a seznámili se s jeho nástroji dynamické diagnostiky. Ty jsou využitelné pro děti předškolního věku i pro žáky prvního stupně. Ještě o něco menší

skupina odborníků pak nabízí dynamickou diagnostiku prostřednictvím metody **LPAD**, což je velmi obsáhlá a ucelená baterie R. Feuersteina.

Pokud se však poradenský pracovník nebo učitel blíže seznámí se základními principy dynamického vyšetření, může je do značné míry využívat v různorodých učebních situacích. Dokonce lze pro účely dynamického vyšetření využít i nástroje a pomůcky, které primárně vůbec nejsou pokládány za diagnostické. Tradiční **způsob práce** při dynamickém vyšetření je členěn do tří etap: **1. pretest, 2. intervence, 3. posttest.**

Nejprve zadáme žákovi úkol a sledujeme, jak ho dokáže vyřešit, kam až dokáže samostatně dojít. Když se mu přestane dařit a neví si rady, přejdeme k fázi intervence neboli společného učení. Ukazujeme si s žákem, jaké jsou vhodné postupy práce, pojmenováváme vše, s čím má pracovat a o čem má přemýšlet (tj. podněty / jevy v zadání úkolů, činnosti, které užíváme), říkáme si, proč je výhodné určitým způsobem postupovat. V této fázi dbáme na to, aby žák byl maximálně aktivní, aby hledal odpovědi na otázky, přemýšlel o postupech práce, aktivně užíval slovní zásobu, kterou si osvojuje, veškeré nové pojmy ihned zakomponoval do svých promluv. Snažíme se naopak vyvarovat toho, aby diagnostik pouze vysvětloval postup řešení a žák ho pasivně přijímal. Toto by nebyl princip zkušenosti zprostředkovaného učení, která je pro dynamické vyšetření tak důležitá. Žáci musejí být aktivně zapojení, musejí chápat význam celého učení a přemýšlet, jak můžou zkušenost znovu využít a k čemu je jim dobrá. Nakonec následuje třetí fáze vyšetření, v níž zadáme žákovi stejný nebo velmi podobný úkol jako v pretestu a sledujeme, jaké nastaly v důsledku předchozí společné práce pokroky v jeho přemýšlení a způsobech řešení úkolu. Kromě rozdílu mezi pretestem a posttestem nás velmi zajímají také postřehy z intervenční fáze, kdy si všímáme, co všechno a jak se žák naučil a napomohlo mu k pokroku v práci. To ukazuje na jeho potenciál a poskytuje nám podněty pro další práci se žákem i potřebné formy intervence, které povedou k jeho rozvoji. Na základě všech těchto zkušeností i výsledků vyšetření můžeme stanovit široké spektrum dalších cílů pedagogického působení na žáka.



SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANA DĚTÍ A ŠKOLA

MGR. LENKA FELCMANOVÁ,
MGR. JAN KLUSÁČEK A KOL.

CO JE SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANA DĚTÍ?

Sociálně-právní ochrana dětí (dále také SPOD) je ochrana zájmů dítěte, jeho vývoje a zajištění řádné výchovy. Dále zahrnuje působení k obnovení narušených funkcí rodiny i zajištění náhradního rodinného prostředí, nemůže-li dítě žít ve vlastní rodině. Hlavním hlediskem SPOD je zájem a blaho dítěte, ochrana rodičovství a rodiny a vzájemné právo rodičů a dětí na rodičovskou výchovu a péči. Při zajišťování SPOD se také přihlíží k širšímu sociálnímu prostředí dítěte.

Nejdůležitějším dokumentem v ochraně dětí je Úmluva o právech dítěte. SPOD je v České republice upravena zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláškou č. 473/2012 Sb., o provedení některých ustanovení zákona o sociálně-právní ochraně dětí.

SPOD zajišťují **orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD)**, zejména v obcích s rozšířenou působností. **Ochrana dětí je však záležitostí celé společnosti. Nezastupitelnou a důležitou roli v SPOD mají také školy.** Dítě ve škole tráví velkou část dne, s učiteli se vídá každý všední den, většinou po dobu několika let. Učitel dítě zná, má k němu vytvořený vztah a většinou pozná, pokud se např. dítě začne chovat jinak, než je pro něj obvyklé.

Podle § 6 **zákona č. 359/1999 Sb.** se SPOD vztahuje zejména na děti:

a) jejichž rodiče

- 1. zemřeli,*
- 2. neplní povinnosti plynoucí z rodičovské odpovědnosti, nebo*
- 3. nevykonávají nebo zneužívají práva plynoucí z rodičovské odpovědnosti;*

b) které byly svěřeny do výchovy jiné osoby odpovědné za výchovu dítěte, pokud tato osoba neplní povinnosti plynoucí ze svěřeni dítěte do její výchovy;

c) které vedou zahálčivý nebo nemravný život spočívající zejména v tom, že zanedbávají školní docházku, nepracují, i když nemají dostatečný zdroj obživy, požívají alkohol nebo návykové látky, jsou ohroženy závislostí, živí se prostitucí, spáchaly trestný čin nebo, jde-li o děti mladší než patnáct let, spáchaly čin, který by jinak byl trestným činem, opakovaně nebo soustavně páchají přestupky nebo jinak ohrožují občanské soužití;

d) které se opakovaně dopouští útěků od rodičů nebo jiných fyzických nebo právnických osob odpovědných za výchovu dítěte;

e) na kterých byl spáchán trestný čin ohrožující život, zdraví, svobodu, jejich lidskou důstojnost, mravní vývoj nebo jmění, nebo je podezření ze spáchání takového činu;

f) které jsou na základě žádostí rodičů nebo jiných osob odpovědných za výchovu dítěte opakovaně umísťovány do zařízení zajišťujících nepřetržitou péči o děti nebo jejich umístění v takových zařízeních trvá déle než 6 měsíců;

g) které jsou ohrožovány násilím mezi rodiči nebo jinými osobami odpovědnými za výchovu dítěte, popřípadě násilím mezi dalšími fyzickými osobami;

h) které jsou žadateli o udělení mezinárodní ochrany, azylanty nebo osobami požívajícími doplňkové ochrany, a které se na území České republiky nacházejí bez doprovodu rodičů nebo jiných osob odpovědných za jejich výchovu;

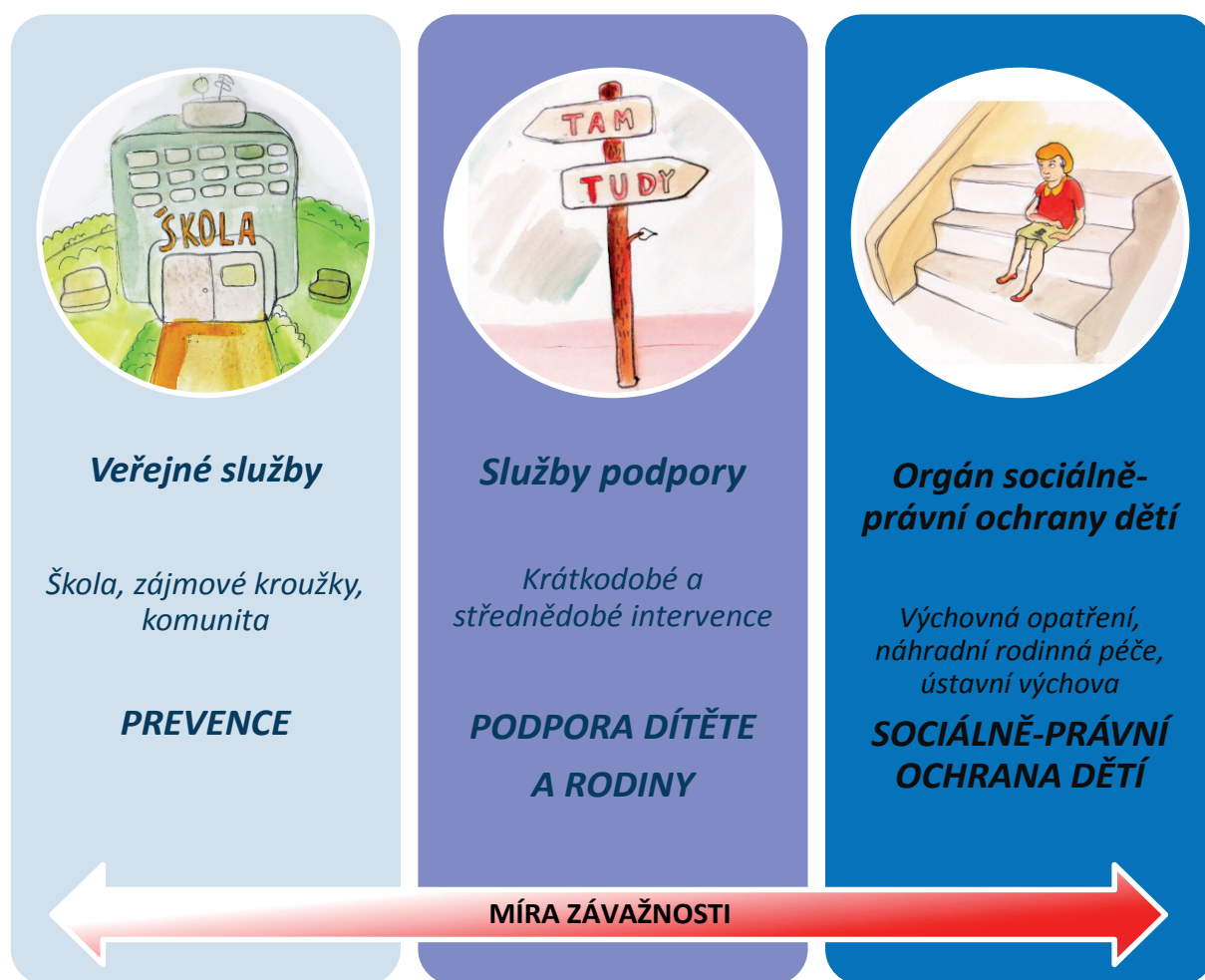
pokud tyto skutečnosti trvají po takovou dobu nebo jsou takové intenzity, že nepříznivě ovlivňují vývoj dětí nebo jsou anebo mohou být příčinou nepříznivého vývoje dětí.

Z výše uvedeného je patrné, že SPOD se vztahuje na děti, jejichž rodiče nežijí nebo nevykonávají dostatečně řádně povinnosti vyplývající z rodičovské odpovědnosti. Vztahuje se také na děti, které zanedbávají školní docházku, jsou ohrožené závislostí na návykových látkách, provozují prostituci, spáchaly trestný čin nebo opakovaně páchají přestupky. Ochrana také náleží dětem, na kterých byl spáchán trestný čin nebo je podezření ze spáchání trestného činu, a dětem, které jsou ohroženy násilím jak ze strany rodičů, tak i jiných osob. SPOD se také vztahuje na děti, které jsou opakovaně umísťovány do různých pobytových zařízení nebo v těchto zařízeních pobývají déle než 6 měsíců, a na nezletilé žadatele o azyl bez doprovodu dospělé osoby.

Sociálně-právní ochrana dětem náleží, pokud výše uvedené okolnosti trvají po takovou dobu nebo jsou takové intenzity, že nepříznivě ovlivňují vývoj dítěte.

Dítě **má právo požádat** orgány sociálně-právní ochrany dětí a také školy a školská zařízení **o pomoc při ochraně svého života a svých práv**. Toto může učinit i bez vědomí rodičů.

Ochranu dětí odráží následující schéma:



VEŘEJNÉ SLUŽBY

Pokud má dítě relativně méně závažné problémy, v optimálním případě nastupuje řešení na úrovni prevence ze strany školy. Například pokud rodina neposkytuje dítěti dostatečnou podporu ve vzdělávání, dítě má problémy s docházkou do školy apod., škola by měla ve spolupráci s dítětem a jeho rodinou usilovat o nalezení uspokojivého řešení.

SLUŽBY PODPORY

Pokud řešení na úrovni spolupráce školy a rodiny dítěte není nalezeno či nefunguje, přichází na řadu zapojení orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Ten má možnost do řešení situace dítěte mimo školy zapojit i další subjekty. Jsou to např. poskytovatelé sociálních služeb – nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, terénní programy, dobrovolnické organizace atd. Škola sama může také spolupracovat s poskytovatelem sociálních služeb. Například v případech méně závažného zanedbávání dětí mohou pracovníci školy jejich rodičům doporučit využití sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, která rodině poskytne podporu při péči o dítě, a nemusí tak dojít k intervenci OSPOD (viz Příklad dobré praxe).

ORGÁN SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANY DĚTÍ

V nejzávažnějších případech ohrožení dítěte je zapojení orgánu sociálně-právní ochrany dětí nezbytné. V tomto případě se již jedná o sociálně-právní ochranu dětí v pravém smyslu slova. OSPOD může k řešení situace dítěte přizvat různé subjekty, ve výjimečných případech a při dodržení stanovených postupů může dojít i k odebrání dítěte z rodiny.

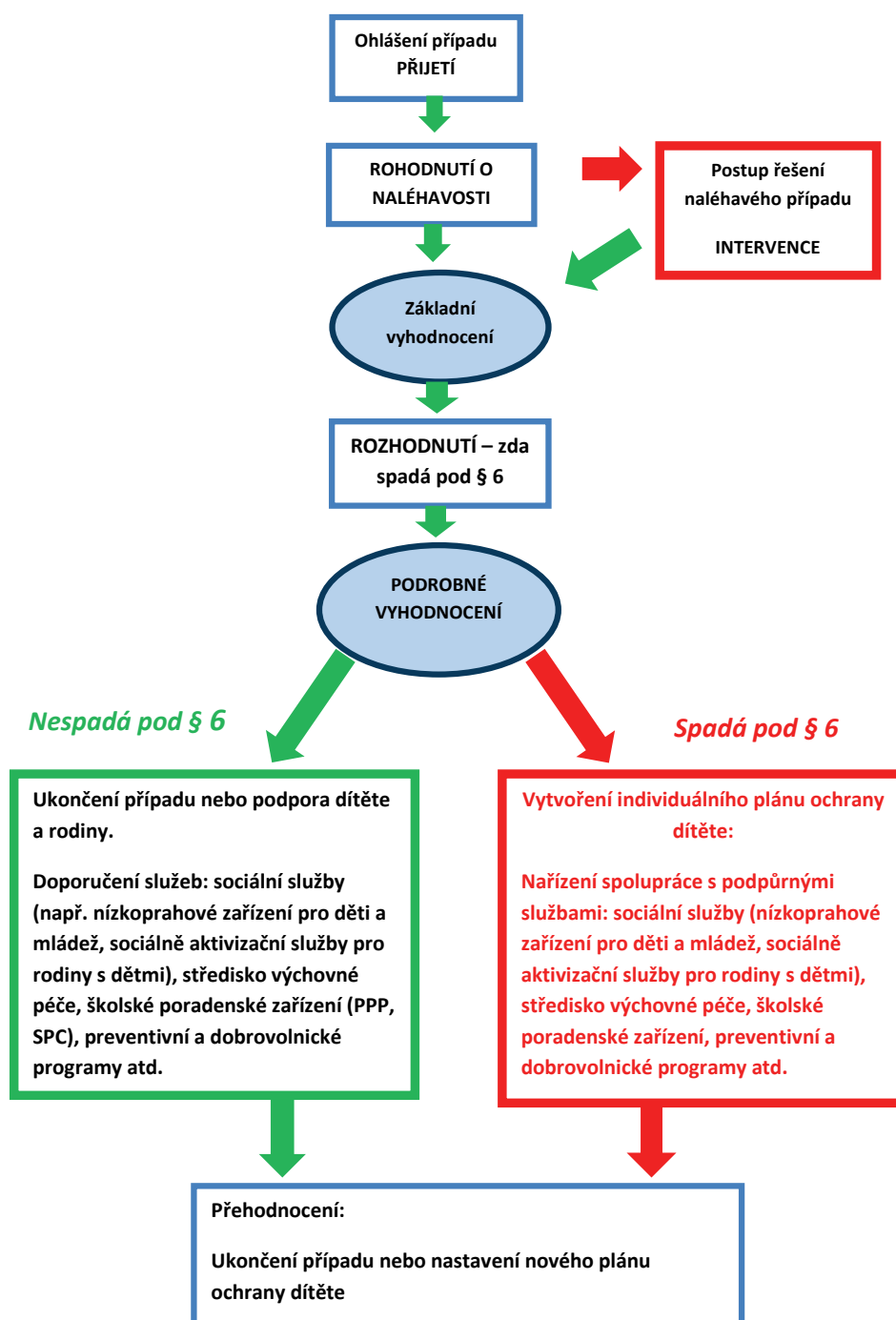
Příklad dobré praxe – spolupráce základní školy s poskytovatelem sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi v Litomyšli

Základní škola v Litomyšli spolupracuje se sociálně aktivizační službou pro rodiny s dětmi zajišťovanou oblastní charitou Litomyšl. Sociálně aktivizační služba podporuje rodiny v hospodaření s penězi, péči o děti a jejich přípravě do školy. Může také zajistit doučování, zdarma poskytuje volnočasové aktivity (např. navštěvování nízkoprahového klubu pro děti a mládež) a další služby. Díky spolupráci základní školy s poskytovatelem sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi se předchází ohrožení dítěte, jeho školní neúspěšnosti či uplatňování represivních opatření spočívajících v odebrání dítěte z rodiny.

Vyhledání dostupné sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi

Průběžně aktualizovaný seznam všech sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi poskytovaných v České republice je dostupný na internetové stránce <http://iregistr.mpsv.cz>. Vyhledávání služby je velmi snadné – je třeba zadat „vyhledání služby“, vybrat okres a zvolit kategorii „sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi“. V registru se zobrazí seznam všech poskytovatelů sociálně aktivizačních služeb v daném okrese, včetně telefonického i emailového kontaktu.

Následující schéma ukazuje, jak vypadá proces ochrany dětí orgánem sociálně-právní ochrany dětí:



Při přijetí oznámení OSPOD provede vyhodnocení potřeb dítěte. Vyhodnocování se zaměřuje na zjišťování míry naplňování potřeb dítěte. V praxi se jedná o zjišťování co nejvíce informací o dítěti, jeho rodině a širším sociálním prostředí, ve kterém žije.

Vyhodnocování se zaměřuje na tři základní oblasti:

1. vývojové potřeby dítěte,
2. rodičovské kompetence,
3. rodina a prostředí dítěte.

VYHODNOCOVACÍ RÁMEC



V případě, že je na základě vyhodnocení potřeb dítěte konstatována potřeba sociálně-právní ochrany, následuje tvorba individuálního plánu ochrany dítěte. Jeho cílem je naplánování opatření směřujících k naplnění potřeb dítěte. Tvorba individuálního plánu ochrany dítěte se může uskutečnit na tzv. případové konferenci. Následuje samotná realizace plánu, většinou za podpory dalších organizací. Celý tento proces se nezřídka i několikrát opakuje, než dojde ke zlepšení situace dítěte do té míry, že již nespadá do SPOD.

ROLE ŠKOLY V SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANĚ DĚTÍ

Škola má v sociálně-právní ochraně dětí nezastupitelnou úlohu.

Role školy může spočívat:

1. v oznámení dítěte, u kterého je podezření, že spadá do SPOD,
2. ve spolupráci s OSPOD na vyhodnocování potřeb dítěte,
3. ve spolupráci na tvorbě a realizaci individuálního plánu ochrany dítěte,
4. v účasti na případové konferenci,
5. v naplňování potřeb dítěte způsobem stanoveným v individuálním plánu ochrany dítěte.

Pracovníci školy mohou být požádáni o podání informací o dítěti ústní nebo písemnou formou. Pracovníci školy se také mohou podílet na naplňování potřeb dítěte a individuálního plánu ochrany dítěte. Nejčastěji se jedná o opatření týkající se vzdělávacích potřeb dítěte – např. zajištění doučování, pomoc při vypracování domácích úkolů atd. Může se jednat o i další činnosti, které přispívají ke zlepšení situace dítěte.

PŘÍPADOVÉ KONFERENCE A ÚČAST PRACOVNÍKŮ ŠKOLY

Jak bylo řečeno výše, orgány sociálně-právní ochrany dětí mohou pořádat případové konference pro řešení konkrétních situací ohrožených dětí a jejich rodin.

Cílem případových konferencí **je zapojení rodičů a dalších osob podílejících se na ochraně dítěte při hledání možností efektivního řešení situace dítěte a jeho následné realizaci.** Okruh zapojených osob a subjektů určuje a koordinuje OSPOD. Může se jednat zejména o pracovníky škol a školských zařízení, poskytovatele sociálních služeb, lékaře a pracovníky zdravotnických zařízení, dále také pracovníky Probační a mediační služby České republiky a další odborné pracovníky (např. psychology, speciální pedagogy). Výstupem případové konference by měly být úkoly a kroky pro jednotlivé účastníky setkání vedoucí ke zlepšení situace dítěte.

Účast prizvaných osob na případové konferenci je považována za jiný úkon v obecném zájmu, při kterém **vzniká povinnost zaměstnavatele uvolnit zaměstnance k účasti na tomto jednání a zúčastněným osobám vzniká právo na náhradu mzdy nebo na náhradu ušlého výdělku obdobně jako v případě účasti na jednání komise pro sociálně-právní ochranu dětí.**

Účast na případové konferenci je dobrovolná. Školy a školská zařízení by však **měly poskytovat součinnost při realizaci případových konferencí vysláním zástupce** (zástupců) školy, resp. školského zařízení, který je nejlépe obeznámen s případem dítěte, v případě školy zároveň zástupce, který se aktivně podílí na jeho vzdělávání (např. třídní učitel).

OZNAMOVACÍ POVINNOST

Oznamovací povinnost vyplývající školám a školským zařízením ze zákona o sociálně-právní ochraně dětí.

Školám a školským zařízením a dalším jmenovitě uvedeným subjektům je zákonem o sociálně-právní ochraně dětí **uložena povinnost oznámit** orgánu sociálně-právní ochrany dětí podezření z poškozování zájmu dítěte **bezprostředně po zjištění skutečností**, které tomu nasvědčují.

Za splnění oznamovací povinnosti vyplývající ze zákona o sociálně-právní ochraně dětí **odpovídá ředitel školy / školského zařízení**.

V případě úkonů, které spadají do oblasti sociálně-právní ochrany dítěte, **se informace o dítěti předávají bez souhlasu subjektu údajů** (zákonných zástupců, zletilého dítěte) na základě ustanovení § 5 odst. 2 písm. a) a na základě § 9 písm. f) zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. **Pracovník školy či školského zařízení tedy není v tomto případě vázán k ochraně osobních údajů.**

OZNAMOVACÍ POVINNOST VYPLÝVAJÍCÍ ZE ZÁKONA Č. 40/2009 SB., TRESTNÍHO ZÁKONÍKU

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník, v ustanovení § 367 definuje trestný čin **nepřekážení trestného činu**, který je páčán nebo se připravuje. Zákon vyjmenovává protiprávní jednání, které je povinností překazít. Překazít trestný čin lze včasným oznámením policejnímu orgánu nebo státnímu zástupci a také jednáním, které v dané situaci umožňuje zabránění v pokračování nebo dokonání trestného činu. U dětí a mladistvých se jedná zejména o trestné činy znásilnění, pohlavního zneužití, týrání svěřené osoby a zneužití dítěte k výrobě pornografie.

V ustanovení § 368 trestního zákoníku je dále definován trestný čin **neoznámení trestného činu** spáchaného jinou osobou. V tomto případě se jedná o neoznámení již dokonání protiprávního jednání. U dětí a mladistvých se jedná zejména o trestné činy týrání svěřené osoby, těžkého ublížení na zdraví a zneužití dítěte k výrobě pornografie.

Pokud se kterýkoliv pracovník školy nebo školského zařízení hodnověrně dozví, že jiná osoba páchá trestný čin uvedený v § 367 nebo v minulosti spáchala trestný čin uvedený v § 368 a bezodkladně tuto skutečnost neoznámí, je jeho počínání kvalifikováno jako trestný čin spojený s odnětím svobody až na tři roky. Výjimkou jsou situace, ve kterých by oznamovateli či osobě jemu blízké v důsledku splnění oznamovací povinnosti bezprostředně hrozila smrt nebo těžká újma na zdraví.

Neoznámení páchaného či připravovaného trestného činu znásilnění, zneužívání či týrání dítěte či mladistvého je tedy samo o sobě považováno za trestný čin. To samé platí i pro neoznámení v minulosti spáchaného trestného činu týrání či těžkého ublížení na zdraví dítěte či mladistvého.

ROZDÍL MEZI OKOLNOSTMI SPLNĚNÍ OZNAMOVACÍ POVINNOSTI UVEDENÝMI V TRESTNÍM ZÁKONÍKU A ZÁKONĚ O SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANĚ DĚTÍ

Ustanovení § 367 a § 368 trestního zákoníku se vztahují na **konkrétní osobu, která se hodnověrně dozví o páchání trestného činu / dokonaném protiprávním jednání**. V případě prokázání trestného činu nepřekažení, resp. neoznámení trestného činu nese právní důsledky ta osoba, která se o týrání či zneužívání dítěte dozvěděla. Termín „hodnověrně dozví“ není právně vyložen. Lze dovodit, že se jedná zejména o situace, kdy se dítě pracovníkovi školy svěří přímo, může se ale jednat také o situaci, kdy se dítě svěří spolužákovi, který to následně oznámí pracovníkovi školy, a pravdivost sdělení potvrzují i závěry z dlouhodobého pozorování dítěte, případně když dítě o své situaci informuje pracovníky školy prostřednictvím schránky důvěry.

Zákon o sociálně-právně právní ochraně dětí ukládá školám a školským poradenským zařízením oznamovací povinnost v případě podezření z poškozování zájmu dítěte bezprostředně po zjištění skutečností, které nasvědčují tomu, že je dítě týráno, zneužíváno, resp. zanedbáváno. Ve vztahu k plnění oznamovací povinnosti vyplývající ze **zákona o sociálně-právní ochraně dětí je zodpovědnou osobou** ředitel školy. Proto je důležité o podezření informovat právě ředitele školy. Zákon zároveň nevylučuje, aby se na orgán sociálně-právní ochrany dětí obrátil přímo i jiný pracovník školy.

OŠETŘENÍ PROBLEMATIKY SYNDROMU TÝRANÉHO, ZNEUŽÍVANÉHO A ZANEDBÁVANÉHO DÍTĚTE – SYNDROM CAN

Problematika týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte spadá do oblasti prevence rizikového chování (sociálně patologických jevů), která je v základních a středních školách koordinována metodikem prevence. V mateřských školách je problematika primární prevence součástí vzdělávacího obsahu a promítá se do většiny vzdělávacích oblastí.

Problematiku syndromu CAN je v rámci školy třeba ošetřit ve třech rovinách:

1. zajištění informovanosti všech pracovníků školy,
2. stanovení postupu v případě podezření na výskyt syndromu CAN u některého z žáků školy,
3. zvyšování povědomí o syndromu CAN a vhodných způsobech řešení v rámci programů primární prevence či v rámci výuky (výchovné činnosti) ve vhodných vzdělávacích oblastech či předmětech.

INFORMOVÁNÍ PRACOVNÍKŮ ŠKOLY

Pověřený pracovník školy (v základní a střední škole nejčastěji školní metodik prevence, případně výchovný poradce, v mateřské škole ředitelka či vedoucí učitelka) **informuje všechny pracovníky školy (pedagogické i nepedagogické) o projevech syndromu CAN, žádoucím postupu řešení a právních důsledcích neoznámení či nepřekažení trestného činu páchaného na dítěti.**

Je nezbytné, aby všichni pracovníci školy, kteří jsou v přímém kontaktu s dětmi, byli seznámeni se stanoveným postupem a znali své povinnosti vyplývající z platné legislativy a vhodný postup řešení situace dítěte, který bude pro dítě samotné co možná nejšetrnější. Dítě se může svěřit kterémukoliv pracovníkovi školy, kterému důvěřuje, proto by také nepedagogičtí pracovníci, kteří jsou v přímém kontaktu s dětmi, neměli být při informování opomenuti.

Pro tyto účely je možné zajistit proškolení pracovníků školy pracovníky OSPOD nebo pracovníky neziskových organizací, které se touto problematikou zabývají.

Je důležité zdůraznit, že v případě, že se pracovník školy hodnověrně dozví o páchání uvedených trestných činů a sdělí tuto skutečnost dalšímu pracovníkovi školy, oznamovací povinnost a trestněprávní důsledky nepřekažení či neoznámení trestného činu se vztahují také na tuto osobu. Např. informuje-li učitel ředitele školy o tom, že zjistil, že některé z dětí je týráno či zneužíváno, i ředitel se stává osobou, která se hodnověrně dozvěděla o páchání trestného činu a v případě nepřekažení páchaného trestného činu se trestného činu sám dopouští.

POSTUP PŘI PLNĚNÍ OZNAMOVACÍ POVINNOSTI

Jak již bylo popsáno výše, škola prostřednictvím ředitele školy informuje místně příslušný orgán sociálně-právní ochrany dětí v případě, že pracovníci školy mají podezření, že některé z dětí je týráno, zneužíváno či zanedbáváno. Policii České republiky kontaktuje jakýkoliv pracovník školy, který nabyt jistoty, že na některém z dětí došlo či dochází k páchání trestného činu týrání, těžkého ublížení na zdraví, znásilnění nebo pohlavního zneužití. Je-li kontaktování orgánů činných v trestním řízení nevyhnutelné, **je vhodné nejprve kontaktovat místně příslušný OSPOD a následně Policii ČR či státního zástupce.** Pracovníci OSPOD zhodnotí relevanci zapojení Policie ČR a buď ji kontaktují sami, nebo doporučí, aby ji kontaktovala škola.

Rozhodně není úkolem pracovníků školy zajišťovat důkazy, které by podezření z páchání trestného činu prokázaly. Škola má povinnost informovat OSPOD i v případě zatím neprokázaného podezření.

V případě kontaktování Policie ČR je vhodné vyžádat přítomnost specialisty na problematiku násilné trestné činnosti páchané na dětech (většinou se jedná o pracovníka služby kriminální policie a vyšetřování). Policie ČR v takovýchto případech spolupracuje s OSPOD, pracovník OSPOD asistuje pracovníkům Policie ČR při rozhovoru s dítětem.

Doporučený postup

Získáme hodnověrnou informaci o týrání, zneužívání nebo závažnějším zanedbávání dítěte



Informujeme ředitele školy, *bezodkladně* kontaktujeme OSPOD



V případě podezření na týrání nebo zneužívání v součinnosti s OSPOD kontaktujeme Policii ČR (pokud to pracovník OSPOD doporučí) a vyžádáme si odborníka zaměřeného na trestnou činnost týrání a zneužívání dětí a mladistvých

TÝRÁNÍ

Tělesné týrání zahrnuje všechny akty násilí na dítěti, při kterých dochází k tělesnému zranění dítěte, k jeho trvalému poškození nebo v krajních případech k jeho usmrcení. Pod pojem tělesné týrání zařazují někteří odborníci i pravidelné tělesné trestání dítěte užívané jako výchovný prostředek.

Při tělesném týrání aktivní povahy dochází ke zraněním, poškození orgánů či jejich funkcí.

Zranění mohou být

- zjevná (otevřená) – např. otevřené rány, oděrky, popáleniny apod.;
- skrytá (zavřená) – např. otřesy mozku, míchy, poranění svalů, šlach, nervů, cév, nitrobřišních orgánů

PSYCHICKÉ TÝRÁNÍ

Jde o nejrozšířenější a zároveň nejobtížněji rozpoznatelnou formu týrání. Může mít formu slovních útoků, opakovaného ponižování, odmítání či zavrhování dítěte, vystavení dítěte domácím konfliktům, kladení nepřiměřených nároků na dítě. U dítěte se v důsledku psychického týrání může rozvinout porucha příjmu potravy, porucha spánku či deprese, častěji se také stává obětí šikany.

Příznaky, které signalizují týrání:

- poranění (např. škrábance, řezné rány, opařeniny) nebo popáleniny na kůži nevysvětlitelného původu, zvláště vyskytují-li se opakovaně;
- otoky částí těla, natržení ušního boltce, lysiny, stopy na kůži po bolestivém kontaktu s nějakým předmětem (např. po úderu rukou, tvrdým předmětem nebo po svazování);
- opakované zlomeniny (často spontánně zhojené), poranění zubů či měkkých částí dutiny ústní apod.;

- nepravděpodobná zdůvodnění poranění dítětem či o ně pečující dospělou osobou;
- nechuť dítěte o poraněních hovořit;
- neochota dítěte odhalovat tělo (v teplých dnech), strach ze svlékání (např. před hodinou tělocviku);

a také nápadné projevy v chování (projevují se u všech forem násilí na dítěti):

- úzkostné reakce v přítomnosti konkrétních osob (rodičů, příbuzných či jiných osob blízkých rodině dítěte);
- otálení či nechuť k návratu domů či odchodu ze školy s konkrétní osobou;
- sklony k sebepoškozování a sebeotrýznění nebo zvýšená agresivita vůči ostatním;
- útky z domova;
- nezám o školní i mimoškolní aktivity, záškoláctví;
- nápadné projevy lhostejnosti;
- výkyvy či náhlý pokles školního výkonu;
- obtíže v sociální interakci a komunikaci, vyhýbavé chování, izolace;
- snížené sebehodnocení;
- celková zvýšená úzkostnost, projevy strachu a obav bez zjevné příčiny;
- déletrvající smutek, zamlklost;
- zvýšená emoční dráždivost, neadekvátní emoční reakce na běžné podněty (zvýšená plačtivost, stavy afektu, agresivní reakce);
- enuréza (pomočování), enkopréza (neudržení stolice);
- nápadnosti ve stravovacích návycích (bezduvodné stavy nevolnosti, odmítání jídla či přejídání).

Je důležité nenechat se ovlivnit prostředím, ze kterého dítě pochází, protože je prokázáno, že týrané a zneužívané jsou děti ze všech sociálních vrstev.

DOPORUČENÝ POSTUP PŘI ŘEŠENÍ SITUACE DÍTĚTE V PŘÍPADECH TÝRÁNÍ

V případě, že některý z pracovníků školy u dítěte zpozoruje projevy vzbuzující podezření z týrání (změny či nápadnosti v chování, fyzické stopy), měl by se pokusit **navázat s dítětem rozhovor**, případně požádá pracovníka školy, se kterým má dítě bližší vztah (např. třídního učitele), aby s dítětem promluvil. Je žádoucí, aby osobou, která má s dítětem hovořit, byla osoba, která u dítěte vzbuzuje důvěru a ke které má dítě sympatie. Je třeba pro rozhovor zvolit vhodné prostory, které zajistí soukromí a bezpečí (nebude zde hrozit náhodné vyrušení ostatními dětmi či jiným pracovníkem školy). Pro navození méně formální atmosféry můžeme dítěti nabídnout drobné občerstvení. Zpočátku je třeba vést rozhovor šířeji (ptáme se, jak se dítěti aktuálně daří, případně se zeptáme na zážitek z nedávno realizované společné akce školy – výlet, sportovní den apod.). Je třeba podpořit dítě v tom, aby se o své situaci samo rozhovořilo, proto je vhodné volit spíše otevřené otázky a vyvarovat se přehnaně emotivních reakcí nebo kritiky. Otázky je třeba klást maximálně citlivě. Je vhodné

verbálními i neverbálními projevy dítě přiměřeně povzbuzovat a vzbuzovat v něm pocit, že mu chceme pomoci a že nám může důvěřovat.

Sdělí-li dítě bližší podrobnosti o týrání a potvrdí tak předchozí podezření, je třeba dítě ocenit za to, že dokázalo o něčem tak těžkém hovořit. Je nezbytné dítě ujistit, že uděláte vše proto, aby se jeho situace zlepšila, a vysvětlit mu, že na uspokojivé řešení sami nestačíme a je třeba zapojit další odborníky, kteří dětem v takovýchto situacích pomáhají. **Kontaktovat relevantní subjekty (především OSPOD) je nezbytné i v případě, že dítě zapojení dalších osob či institucí odmítá.** Je třeba dítěti šetrně sdělit, že to udělat musíme. Je dobré dětem vysvětlit, že to takto ukládá zákon (vysvětlení přizpůsobíme věku dítěte), můžeme tím zmírnit či zcela eliminovat pocit křivdy či zrady. **Nikdy se nesnažíme přimět dítě k hovoru slibem,** že to, co nám řekne, nikomu nepovíme. Zároveň opakovaně dítě ujišťujeme o tom, že to, co zažívalo, si dítě samo nijak nezavinilo a že ho budeme podporovat, jak nejlépe budeme z pozice pracovníka školy moci.

V případě, že dítě přímo nepotvrdí, že je týrané (je nedůvěřivé, nedokáže o své situaci hovořit přímo), nebo se nám nedaří komunikaci s dítětem navázat, můžeme dítěti nabídnout možnost kontaktování Linky bezpečí, na kterou mu následně předáme kontakt. Popíšeme, v čem služba linky spočívá, a zdůrazníme, že je jen na něm samém, zda linku kontaktuje a co pracovníkům linky sdělí, že jej nikdo nebude k ničemu nutit. Dítě o možnosti využití Linky bezpečí můžeme informovat v rámci rozhovoru, a pokud se jej nedaří navázat, je vhodné téma operativně citlivě zařadit do výuky. Kontakty na Linku bezpečí a další podobné organizace by měly být ve škole viditelně vyvěšeny.

V případě, že se s dítětem nedaří navázat bližší kontakt, je možné vhodný postup konzultovat se školským poradenským zařízením (pedagogicko-psychologickou poradnou, střediskem výchovné péče) či poradenským pracovištěm, které se na problematiku syndromu CAN specializuje (Linka důvěry Dětského krizového centra, tel. **241 484 149, 777 715 215**). **V tomto případě nesdělujeme jméno dítěte, ale ptáme se na obecná doporučení, jak pracovníci školy mohou v dané situaci postupovat.**

Pracovník školy může v případě podezření na týrání dítěte kontaktovat rodiče (zákonně zástupce) dítěte a případně se též zeptat spolužáků či sourozenců dítěte na možné příčiny pozorovaných projevů. Může tak získat další informace o situaci dítěte.

Pokud se pracovník školy v rámci zjišťování příčin potíží dítěte rozhodne kontaktovat rodiče (identické projevy mohou signalizovat také šikanu), **měl by se v rámci rozhovoru s rodiči vyvarovat přímé konfrontace.** Rozhovor by měl být veden tak, že pracovník školy vyjádří obavu či znepokojení nad konkrétními projevy v chování dítěte či znaky fyzického násilí, které popíše a zeptá se, jak si rodiče vysvětlují jejich příčinu. Je možné, že učitel společně s rodiči odhalí šikanu či jinou příčinu problémů dítěte.

Velmi důležité je **pozorování verbálních i neverbálních projevů rodičů při rozhovoru** (např. zjevný nesoulad mezi obsahem sdělované informace a neverbálními signály, které rodič vysílá, vyhýbavé odpovědi, nevůle hovořit o příčinách potíží dítěte). Závěry z pozorování rodičů při rozhovoru mohou být dalším vodítkem pro potvrzení podezření z domácího týrání dítěte. Reakce rodiče, který dítěti nijak neubližuje, bude směřovat ke snaze o co nejrychlejší odhalení příčin potíží dítěte. Rodič bude sám aktivní při snaze dítěti pomoci. Ani v případě takové reakce však podezření nelze zcela vyloučit. **Je velmi důležité**

sledovat projevy v chování dítěte či znaky fyzického násilí po kontaktování rodičů. Pokud rozhovor s rodiči nepřinese podstatné informace a projevy týrání u dítěte přetrvávají, je možné opětovně situaci konzultovat s odborným pracovištěm či již bez zbytečného odkladu kontaktovat orgán sociálně-právní ochrany dětí. Pozornost je třeba věnovat také situaci, kdy očividně v návaznosti na rozhovor s rodiči u dítěte dojde ke snížení či vymizení zjevných známek fyzického týrání. I v tomto případě je žádoucí situaci dítěte konzultovat s pracovníky OSPOD, neboť tato reakce nezřídka svědčí o tom, že dítě je týráno v rodině, resp. rodiče dítěte vědí o původci agrese vůči dítěti. Kontaktování kompetentních orgánů je žádoucí i proto, že v této situaci hrozí vysoké riziko přechodu ke skrytějším formám týrání dítěte ze strany agresora.

O každém rozhovoru nebo informaci, kterou dítě svěří, je dobré udělat krátký zápis s uvedením data, kdy byly informace získány. V případě následného šetření tak bude zajištěno předání všech informací, aniž by došlo ke zkreslení nebo opomenutí.

Je prakticky nemožné stanovit přesnou a univerzální hranici toho, kdy je podezření z týrání dostatečně silné a je třeba informovat další instituce. **V žádném případě bychom neměli čekat do doby, kdy nabudeme nezvratné jistoty, že k týrání dítěte dochází.** Na druhou stranu, vzhledem k dopadům zapojení policie či OSPOD na spolupráci školy s rodinou není vhodné kontaktování policie či OSPOD v případech, kdy máme jen velmi slabé podezření z týrání založené na minimálním množství informací. V tomto případě se snažíme získat další informace postupem uvedeným výše. Pro vyhodnocení ohrožení je vhodné, aby škola měla sestavený vyhodnocovací rámec nebo škálu, podle které se učitel ve svém rozhodování může řídit. Při tvorbě těchto nástrojů může škola vycházet z výše popsaných příznaků signalizujících týrání. **Vhodným řešením** v případech, kdy si nejsme jisti, zda již ohlásit naše podezření dalším institucím, je kontaktování odborníků na týrání, zanedbávání a zneužívání na **nonstop Lince důvěry Dětského krizového centra (241 484 149, 777 715 215).**

SEXUÁLNÍ ZNEUŽÍVÁNÍ

Sexuální zneužívání je nepatřičné vystavení dítěte sexuálnímu kontaktu, aktivitě nebo jednání. Může být realizováno dotykovou i bezdotykovou formou.

Bezdotyková forma: exhibicionismus před dítětem, nucení dítěte ke svlékání, fotografování či sledování obnaženého dítěte, nucení ke sledování pornografických materiálů či sexuálních aktivit dospělých, slovní výpady se sexuálním podtextem, obtěžování prostřednictvím telefonu nebo internetu (používání obscénních výrazů či popisování sexuálních aktivit).

Dotyková forma: osahávání a ohmatávání erotogenních zón a genitálií, líbání s pronikáním jazyka do úst a na erotogenní zóny dítěte, nucení k orálním aktivitám a masturbaci pachatele, intrafemurální pohlavní styk (styk mezi stehna dítěte), znásilnění, zneužití k výrobě pornografie, prostituce a obchod s dětmi.

K nejčastějším příznakům sexuálního zneužívání patří:

- projevy v chování jsou stejné či obdobné jako u týraného dítěte;
- regrese k chování odpovídajícímu mladšímu věku;
- sexuální chování nepřiměřené věku dítěte;
- dítě dává najevo, že je špatné, zkažené nebo že zná určité tajemství;
- poranění v oblasti intimních partií (dítě může mít problémy se sezením na židli, při tělocviku).

V případě, že se dítě samo svěří, že bylo či je sexuálně zneužíváno, je třeba jej ocenit za to, že dokázalo o tom, co se mu stalo či děje, hovořit. Zbytečně se nevyptáváme na detaily zneužívání. Vyhneme se odsuzujícím výrokům směrem k pachateli. Dítě ujišťujeme o tom, že to, co se mu dělo, si samo nijak nezavinilo a sdělíme mu, že ho budeme podporovat, jak nejlépe budeme z pozice pracovníka školy moci. I v tomto případě je třeba dítěti citlivě oznámit, že musíme přizvat další osoby, bez kterých dítěti nelze účinně pomoci. Opět je třeba dítěti vysvětlit, proč to musíme udělat (ukládá to zákon). Při samotném sdělování je vhodné vyhnout se termínu „oznámit“, ale sdělení formulujeme tak, že **musíme přizvat další odborníky, bez kterých bychom dítěti nedokázali účinně pomoci**. Následně o zjištěných skutečnostech informujeme ředitele školy, případně také výchovného poradce (okruh osob by měl být co možná nejuzší). Ředitel školy, případně pověřený pracovník kontaktuje místně příslušný OSPOD a v součinnosti s OSPOD také Policii ČR. V případě, že se sexuálního zneužívání dopouští rodič, informaci o tom, že se nám dítě svěřílo, rodiči nesdělujeme. **V tomto případě je důležité kontaktovat OSPOD a Policii ČR co nejrychleji.**

V případě, že informaci zjistíme ze vzkazu uloženého ve schránce důvěry, dotazníku či jiným písemným způsobem, pokusíme se co nejdříve s dítětem navázat rozhovor (pravidla pro vedení rozhovoru jsou stejná jako v případě podezření na týrání dítěte). Dítě k odpovědím nenutíme, nepodsouváme mu své domněnky, podporujeme ho, aby se samo vyjádřilo.

V případě, že vzkaz není podepsán, se pokusíme s ostatními pracovníky školy zjistit, které dítě vzkaz napsalo; je důležité soustředit se na projevy chování dětí, které signalizují sexuální zneužívání. Případně se snažíme toto téma operativně zapojit do výuky, přičemž je třeba zdůraznit, jak je dobré se v dané situaci zachovat. I to může být pro dítě impulsem k vystoupení z anonymity. Důležité je, aby došlo k součinnosti všech třídních učitelů a informace se dostaly ke všem dětem. Můžeme např. operativně zařadit program primární prevence zaměřený na tuto problematiku (může jej zrealizovat školní metodik prevence, případně lze programy pro jednotlivé věkové kategorie objednat od prověřeného poskytovatele programů primární prevence). Obsah i způsob prezentovaných informací je třeba přizpůsobit věku dětí.

Pokud dítě vystoupí z anonymity a sexuální zneužívání potvrdí, postupujeme, jak bylo popsáno výše.

Pokud se o možném sexuálním zneužívání dozvíme od prostředníka (spolužáků dítěte, příbuzného), je vhodné porovnat zjištěné informace se závěry z pozorování dítěte (zda u dítěte pozorujeme některý z projevů sexuálního zneužívání). Pokusíme se o navázání kontaktu s dítětem, rozhodně však není na místě nátlak ani vyšetřování. Pokud informačnímu zdroji důvěřujeme a u dítěte pozorujeme projevy, které mohou nasvědčovat sexuálnímu

zneužívání, konzultujeme situaci s odborným pracovištěm a bez zbytečného odkladu kontaktujeme OSPOD.

Jestliže se dítě stalo obětí sexuálního zneužití neznámou osobou cestou do školy, je třeba bezodkladně kontaktovat orgán sociálně-právní ochrany dětí a v součinnosti s ním také Policii ČR a samozřejmě také rodiče (zákonné zástupce) dítěte. S dítětem vyčkáme do příchodu rodičů.

ZANEDBÁVÁNÍ DÍTĚTE

Zanedbávání dítěte často bývá v porovnání s týráním či zneužíváním hůře odhalitelné, jeho důsledky však rozhodně mohou být stejně závažné. Oblasti zanedbávání potřeb dítěte mohou být různé. Jedná se zejména o nedostatečné naplňování či ignoraci základních životních potřeb, jako je potřeba bezpečí, bezpodmínečného přijetí, lásky, ale také zdravotní péče a výživy. Zanedbávání vede k narušení vývoje a v extrémních případech i k ohrožení života dítěte. Formy a míra zanedbávání mohou být různé, a proto je poměrně široký i katalog možných projevů.

Příznaky zanedbávání dítěte mohou být:

- nevhodné oblečení (neadekvátní pro dané roční období nebo oblečení, které působí dítěti nepohodlí tím, že je příliš malé nebo příliš velké);
- častá únava a ospalost dítěte – dítě opakovaně usíná při výuce;
- nedostatečná osobní hygiena;
- nedostatečně zajištěná zdravotní péče (neléčení běžných onemocnění, zanedbání zubní hygieny a zubařské péče, nezajištění očkování, logopedické péče apod.);
- známky podvýživy, nedostatek nutričně vyvážené stravy – dítě nenosí svačiny (případně nosí svačiny s nízkou nutriční hodnotou), nechodí na obědy i ve dnech, kdy má odpolední výuku;
- nedostatečná podpora dítěte při vzdělávání (rodiče o vzdělávání dítěte nejeví zájem, nepomáhají mu s domácí přípravou, nezajistí mu podmínky pro domácí přípravu);
- dítě je často nuceno převzít odpovědnost za péči o své sourozence nebo jiné děti;
- nedostatečný dohled – dítě pobývá venku v neobvyklých hodinách, pobývá samo doma ve večerních hodinách;
- časté pozdní vyzvedávání dítěte z kolektivního zařízení (mateřské školy, školní družiny);
- odchod dítěte z domova (z donucení i vlastního rozhodnutí);
- časté pozdní příchody do školy, záškoláctví;
- chudé nebo výrazně špatné vztahy s rodiči;
- nadměrné vyžadování pozornosti dospělé osoby;
- tendence k rychlému citovému připoutání k cizí dospělé osobě;
- nedostatečně rozvinuté sociální a komunikační dovednosti, náročné chování, zvýšená agresivita, obdiv k radikálním politickým a náboženským hnutím apod.;
- citová plachost, zvýšená úzkostnost, uzavřenost, snížená sebeúcta, sebepoškozování;
- lhostejnost, apatie;

- neurotické návyky (kousání nehtů, vytrhávání vlasů nebo obočí apod.);
- rizikové chování.

Některé z uvedených projevů se mohou občas týkat většiny dětí. O zanedbávání péče o dítě lze hovořit tehdy, vyskytuje-li se **více těchto faktorů po delší dobu**.

Důvody zanedbávání mohou být různé:

- rodiče se díky životní situaci, ve které se ocitli (tíživá finanční nebo bytová situace), nemohou o dítě adekvátně starat;
- rodiče sami pocházejí ze zanedbávajícího prostředí a nemají osvojené potřebné kompetence v oblasti adekvátní péče o dítě;
- rodiče se o dítě starat nechtějí.

Zanedbání se projevuje v emocionální, fyzické i duševní rovině a dítě výrazně handicapuje v mnoha oblastech života. Stejně jako na týrání a sexuální zneužívání **i na zanedbávání dětí se vztahuje oznamovací povinnost vyplývající ze zákona č. 359/1999 Sb.**

V některých případech může škola situaci aktivně řešit ve spolupráci s rodinou, případně pracovníkem OSPOD nebo neziskové organizace, která pracuje s ohroženými rodinami, zejména jedná-li se o zanedbávání v oblasti vzdělávacích potřeb dítěte. **Dítěti lze ve škole poskytnout vhodná podpůrná opatření, kterými jsou doučování, možnost vypracovávat domácí úkoly ve škole, zapůjčení či poskytnutí potřebných pomůcek (psací a výtvarné náčiní apod.).** Je důležité si uvědomit, že dítě za svou situaci nemůže a opakované postihování za nedostatečnou či nedbalou přípravu na výuku v těchto případech není žádoucím řešením. V případě potřeby některé školy nebo jejich zřizovatelé nabízejí možnost poskytnout dětem v tíživé situaci např. obědy nebo školní svačiny zdarma.

ZAJIŠTĚNÍ KONTAKTŮ NA KOMPETENTNÍ PRACOVNÍKY STÁTNÍCH ORGÁNŮ A ODBORNÍKY

Součástí standardních činností školního metodika prevence je také koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy a odbornými pracovišti, které mají v kompetenci problematiku prevence a intervence v oblasti sociálně patologických jevů (rizikového chování).

Školní metodik prevence by měl vést a pravidelně aktualizovat databázi kontaktů na pracovníky relevantních pracovišť v daném regionu. Jedná se zejména o kontakty na pracovníky školských poradenských zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, středisko výchovné péče), místně příslušného orgánu sociálně-právní ochrany dětí, sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi, Policie České republiky, Dětského krizového centra, Linky bezpečí, Linky důvěry, poskytovatelů certifikovaných programů primární prevence a dalších.

ZVYŠOVÁNÍ POVĚDOMÍ O SYNDROMU CAN U ŽÁKŮ ŠKOLY

V základní škole je třeba problematiku zahrnout do aktivit primární prevence rizikového chování a do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Téma syndromu CAN, zvláště pohlavního zneužívání, může být zařazeno také do sexuální výchovy. Problematiku lze s žáky řešit také v rámci třídnických hodin. V mateřské škole lze problematiku syndromu CAN citlivě a přiměřeně věku dětí zakomponovat prakticky do všech vzdělávacích oblastí. Je třeba informovat děti o problematice syndromu CAN, jeho projevech a zejména účinných způsobech řešení obtížné situace dítěte – **jak se má dítě zachovat, pokud je samo týrané, zneužívané či zanedbávané, a jak se má zachovat, pokud se dozví, že se to nějakému jinému dítěti děje**. Děti informujeme o tom, že jim nikdo nesmí ubližovat a také o všech právech, která mají. **Děti by se měly v průběhu školní docházky dozvídat, kde jsou hranice, které by neměl překračovat ani rodič, a také o tom, co dělat, pokud se setkají s projevy týrání, zneužívání či zanedbávání**. Každé dítě by se mělo co nejdříve dozvědět, co jsou takzvané tabu zóny na jeho těle a na koho se obrátit, pokud mu někdo začne ubližovat, nebo pokud má pochybnosti o správnosti chování dospělých osob k sobě samému či jinému dítěti.

Škola si může na seznámení s uvedenou problematikou, resp. její oživení přizvat odborníky z organizací, kteří se na ni zaměřují, či objednat program pro žáky od prověřeného poskytovatele programů primární prevence. Vhodné jsou interaktivně pojaté aktivity, které vyžadují aktivní zapojení dětí.



DOPORUČENÉ A POUŽITÉ INFORMAČNÍ ZDROJE:

- Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník.
- MŠMT. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže č. j. 21291/2010-28*. Dostupné z: www.msmt.cz/file/20274_1_1/
- Špeciánová, Š. (2003). *Ochrana týraného a zneužívaného dítěte*. Praha: Linde.
- www.ditekrize.cz
- www.cijedite.cz
- www.linkabezpeci.cz
- www.sancedetem.cz
- www.rodicovskalinka.cz



VYBRANÉ OBLASTI PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY

3.1 DIAGNOSTIKA DĚTÍ A ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

KLÁRA HORÁČKOVÁ

KDO JSOU DĚTI A ŽÁCI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM?

Pro děti, jejichž rodiče jsou občany jiného státu než České republiky, používáme většinou označení *děti/žáci cizinci*. To je samozřejmě velmi široké vymezení, které vyžaduje pro různé účely různá další rozlišení (viz kategorie cizinců, druhy pobytů, přijímání cizinců, kurzy češtiny pro cizince). Pro pedagogickou práci s dětmi však nejsou tyto kategorizace relevantní. To, co naopak musíme zohlednit, máme-li ve třídě dítě/žáka cizince, je

- míra jeho znalosti češtiny;
- míra odlišnosti jeho mateřského jazyka;
- věk, ve kterém přišel do ČR;
- délka pobytu v ČR;
- předchozí školní zkušenosti a úspěchy;
- předchozí zkušenosti se vzdělávacím systémem apod.

Protože pojem *dítě/žák cizinec* je používán ve výše zmíněném smyslu, tj. jako dítě nebo žák, jehož rodiče nejsou občany ČR, nevystihuje zcela přesně podstatu. Důvodem ke změněnému pedagogickému přístupu k dítěti nebo žáku cizinci, a potažmo k celé třídě, je zejména to, že nerozumí dobře (často dokonce skoro vůbec) česky. Proto používáme místo pojmu děti nebo žáci cizinci pojem *děti/žáci s odlišným mateřským jazykem* (děti/žáci s OMJ, příp. ŽOMJ), který lépe odpovídá zde rozhodujícímu pedagogickému hledisku a lépe vyjadřuje podstatu problematiky.

Z pedagogického hlediska je zároveň třeba mluvit o mnohem širší skupině dětí a žáků, než jsou pouze cizinci. Do skupiny dětí s podobnými, zejména jazykovými potřebami, patří i děti z migrantských rodin s českým občanstvím, děti krajanů navracejících se zpět do ČR po dlouhodobých pobytech v zahraničí, děti z bilingvní rodiny, kde dominuje jiný než český jazyk, atd. I z tohoto hlediska je tedy vhodnější používání pojmu *děti a žáci s odlišným mateřským jazykem*.

SPECIFIKA DĚTÍ A ŽÁKŮ S OMJ

Základním specifikem dětí a žáků s OMJ je skutečnost, že vyučovací jazyk je pro ně druhým jazykem. Při jejich vzdělávání tedy dochází k situaci, kdy se současně učí nový jazyk a zároveň se prostřednictvím tohoto jazyka učí. Jazyková bariéra je tedy při vzdělávání zásadní překážkou, která může výrazně limitovat školní úspěchy žáků či zapojení dětí do činností

v MŠ. Výzvou pro učitele při vzdělávání dětí s OMJ je proto skloubit jazykové vzdělávání (rozšiřování slovní zásoby, pravidla tvarosloví, ale i gramatických struktur a především nácvik a používání komunikačních dovedností a porozumění) a kurikulární obsah učiva jednotlivých předmětů, v případě předškolního vzdělávání skloubit běžné každodenní činnosti s již zmiňovaným jazykovým rozvojem.

Kromě jazykového aspektu může být vzdělávání dětí a žáků s OMJ ovlivňováno ještě dalšími faktory. Pokud např. děti pocházejí z kultur a komunit s odlišným chápáním a očekáváním od vzdělávání, mohou mít jejich rodiče odlišný přístup k instituci školy nebo např. upřednostňovat vzdělávání synů na úkor dcer (typické pro tradičně patriarchální společnosti). Potíže mohou způsobovat i odlišná kulturní a náboženská pravidla (striktní muslimové například nemohou zobrazovat lidské ani zvířecí postavy, což komplikuje kupříkladu výtvarnou výchovu). Pro plánování učiva a výuku samotnou je tedy důležité zohledňovat právě kulturní zázemí těchto žáků, které je pro úspěšnou pedagogickou práci a inkluzi těchto dětí naprosto zásadní.

Existují dva důvody, proč učitelé někdy tyto aspekty ve vzdělávání žáků s OMJ podceňují:

- jakmile žáci s OMJ získají v češtině základní komunikační dovednosti, předpokládá se, že jejich porozumění češtině i v češtině zprostředkovanému učivu je větší, než ve skutečnosti je;
- žáci s OMJ se vzdělávají v běžných třídách s ostatními žáky a učitel musí zohledňovat vzdělávací potřeby všech žáků ve třídě. Není proto vždy možné, aby učitel vycházel ze specifických potřeb těchto žáků. Pokud by žáci s OMJ navštěvovali třídy pro výuku češtiny jako druhého jazyka, je jasné, že by učitelé z potřeb žáků s OMJ vycházeli a jejich přístup k těmto žákům by tomu byl přizpůsoben. V případě, že tito žáci navštěvují běžné třídy, je snadné na jejich potřeby zapomenout.

JAK SI TEDY PŘEDSTAVIT SITUACI ŽÁKA S OMJ VE TŘÍDĚ?

Pro názornost uvedeme konkrétní příklad, na němž si ukážeme specifika žáků s OMJ.

Duong pochází z Vietnamu, česky neumí téměř nic (nechodila do české MŠ) a nastupuje do první třídy. Jakým problémům bude čelit?

Prvořadým úkolem pro Duong i ostatní děti s OMJ je naučit se česky. Ve stejné době ale bude potřebovat:

- zapojit se do výuky;
- projít si nesnadným procesem socializace s dětmi v jazyce, který se teprve učí;
- naučit se společenskému chování a normám ve třídě i ve škole, které jsou kulturně podmíněné a jsou proto pro ni mnohem vzdálenější než pro děti z majority.

Všichni víme, jak je v dětském věku důležitý kognitivní rozvoj. Většinu důležitých představ a myšlenek získávají děti skrze znalost jazyka. Pro Duong je většina učiva nepřístupná právě kvůli neznalosti jazyka. Zároveň je pro ni její mateřský jazyk, který byl dosud hlavním zdrojem jejího kognitivního rozvoje, ve škole naprosto nevyužitelný. Na základě toho může být obsah jejich kulturních a kognitivních dovedností, který formoval její identitu a který

získala prostřednictvím svého mateřského jazyka, přerušen. Její nová školní zkušenost, kdy se musí učit nový jazyk a s ním i nová sociokulturní pravidla, začne zásadním způsobem působit na její identitu.

Takže pro Duong to znamená, že se musí jako ostatní spolužáci v 1. třídě naučit učit, ale důležitý prostředek, mateřský jazyk, jí je ve většině případů k ničemu. Navíc je jejím úkolem také „dohnat“ ostatní děti. Jestliže se jí to podaří do konce druhého ročníku, má ve svém vzdělávání vyhráno. Přesto její čeština nebude ještě zdaleka na úrovni ostatních dětí, Duong bude potřebovat soustavnou podporu v obohacování slovní zásoby, ale i v mluvnici a pravopisu.

Pokud se jí však do konce druhého ročníku nepodaří základy češtiny zvládnout, znamená to velký problém pro její následující školní úspěšnost. Učivo dalších ročníků totiž klade velké nároky na znalost češtiny a na vědomosti získané ve škole. A „dohánění“ se stane jejím velkým problémem. Nikdo nečeká. Učiva je čím dál víc. Duong je postavena před pohybující se cíl.

PERSPEKTIVA ŽÁKŮ S OMJ

Příklad Duong nám naznačil hlavní výzvy, kterým čelí žáci s OMJ:

- rozvíjet se z radikálně odlišné startovací čáry než ostatní děti;
- učit se nový jazyk;
- učit se učivo prostřednictvím nového jazyka;
- získat odpovídající sociální dovednosti;
- přizpůsobit nový jazyk, hodnoty, kulturu a očekávání již existujícím normám, kterým se naučili doma.

Toho všeho je nutné dosáhnout v co nejkratším čase, a co víc – cíle, jichž je třeba dosáhnout, se s přibývajícím učivem neustále pohybují vpřed. Vzhledem k tomuto pohybujícímu se cíli je situace žáků s OMJ odlišná a mnohem náročnější než situace majoritních žáků.

Všechny děti dosahují kolem pátého šestého roku zásadního jazykového pokroku ve svém mateřském jazyce. Po nástupu do školy (ale už v MŠ) se tento pokrok prohlubuje skrze učivo. Děti s OMJ prodělávají tento jazykový vývoj samozřejmě také, jenže v jiném jazyce, než se používá ve škole. Proto je jejich startovací čára, na které stojí při vstupu do české školy, zásadně odlišná od startovací pozice českých dětí. Jejich jazykový potenciál je stejný jako u vrstevníků, ale doposud byl rozvíjen v jiném jazyce.

Žáci s OMJ čelí při výuce mnohem větší zátěži než jejich spolužáci. Potřebují včasnou a soustavnou podporu při výuce češtiny jako cizího jazyka a zároveň v ostatních předmětech, aby se jejich šance vyrovnaly.

Pro starší žáky, kteří vstoupí do vzdělávacího systému s odlišným jazykem a školní zkušeností, se bude situace trochu lišit. Učivo vyšších ročníků čím dál více vyžaduje pochopení abstraktních pojmů, které významně závisí na předchozích znalostech, jazykových dovednostech a schopnosti samostatné práce. Výuka je u starších žáků čím dál méně interaktivní a názorná, a tedy pro žáky s OMJ méně podnětná a hůře pochopitelná.

Ať je však věk žáků s OMJ při příchodu jakýkoliv, vždy budou „dohánět“ pohyblivý cíl. Míra úspěchu závisí na mnoha proměnných, ale vzdělávací a sociální kontext ve škole hraje při zvládnání tohoto úkolu důležitou roli. Pokud jim tento kontext vyjde vstříc, mají větší šanci na úspěch. A to je také základ inkluzivního vzdělávání.

Pokud se jako učitelé pokusíme vcítit do situace žáků s OMJ a vzít v úvahu jejich odlišnou startovní pozici, pochopíme pak lépe jejich potřeby a můžeme plánovat výukové metody tak, aby byly vhodné i (či právě) pro ně.

CO JE DOBRÉ VĚDĚT O ŽÁCÍCH S OMJ

Na rozvoj jazykových dovedností žáků s OMJ a schopnosti uplatnit tyto dovednosti při výuce má vliv mnoho faktorů:

- věk, ve kterém přišli do české školy;
- jejich předchozí zkušenosti s výukou a gramotnost v mateřském jazyce;
- jejich znalosti, dovednosti a obecně schopnost porozumět jazykům a učivu;
- očekávání rodiny a komunity;
- porozumění vzdělávacímu systému (žákovo i rodiny);
- možnost podpory učení a jazykového rozvoje doma i ve škole.

Při plánování učiva a jazykové podpory proto musíme zohlednit výše uvedené faktory. Je důležité mít o žákovi komplexní informace.

Žáci s OMJ nejsou homogenní skupina. Jejich individualitu je nutné brát v potaz při plánování výuky.

- Někteří žáci jsou narozeni v ČR, ale do školy přicházejí s malou nebo žádnou znalostí českého jazyka (ČJ) a zároveň nemají žádnou zkušenost s psaním v mateřském jazyce.
- Někteří žáci jsou narozeni v ČR, ale do školy přicházejí s malou nebo žádnou znalostí ČJ, mají však nějaké zkušenosti s psaním v mateřském jazyce (nebo ve více jazycích).
- Některé děti přijíždějí do ČR ve věku školní docházky bez znalosti češtiny a s gramotností úměrnou věku v mateřském (případně i v dalším cizím) jazyce.
- Některé děti přijíždějí do ČR ve věku školní docházky bez znalosti ČJ a s žádnou nebo omezenou gramotností v mateřském jazyce kvůli přerušnému předchozímu vzdělání.
- Děti mohou mít ke svému mateřskému jazyku různý vztah (pozitivní, negativní, sebejistý nebo precitlivělý), stejně tak získávají různorodý vztah i k češtině.

Většina z těchto dětí zažívá po příchodu psychicky velmi náročné období (tzv. fenomén vykořenění), některé z těchto dětí mohly zažít emocionální otřes v důsledku ztráty či opuštění rodinných příslušníků.

JAK POUŽÍVAT PEDAGOGICKOU DIAGNOSTIKU U ŽÁKŮ S OMJ?

U těchto žáků se na rozdíl od většiny ostatních musíme zabývat mírou znalosti vyučovacího jazyka, to znamená, že především půjde o jazykovou diagnostiku. Zjišťování konkrétních znalostí a dovedností ve vyučovacích předmětech může limitovat neznalost jazyka. Jiné tedy mohou být metody zjišťování i samotný rozsah toho, co jsme na počátku schopni zjistit. Další odlišností od běžné diagnostiky je pak většinou neznalost původního školního prostředí žáka, zaměření, obsahu i metod výuky v zemi původu. V ostatním se ale pedagogická diagnostika neliší od té běžně používané. Také jejím cílem je udělat si o žákovi komplexní představu a zjistit, co umí, co chce dělat, co má rád, jak se chová, jak komunikuje. To nám pak pomůže při jeho podpoře v průběhu začleňování do výuky, kolektivu, volnočasových aktivit a také ke zpracování plánu podpory.

CO KONKRÉTNĚ ZJIŠŤUJEME?

A. Silné stránky, zájmy a možnosti podpory

Pokud si chceme o žákovi udělat komplexní představu, která nám pomůže jej úspěšně začlenit do výuky, do života školy i do společnosti, musíme od rodičů zjistit co nejvíce informací (pokud rodina neumí česky, tak s tlumočníkem).

Zjišťujeme:

- Jaké má koníčky, co rád dělá, na jaké kroužky chodil a v čem by mohl pokračovat i v ČR. (Zapojení do volnočasových aktivit je pro integraci velmi důležité.)
- Jaké měl úspěchy v bývalé škole (olympiády, soutěže...).
- Jaký byl jeho oblíbený školní předmět.
- Jaké jsou budoucí plány žáka i jeho rodiny.

S rodiči také probereme možnosti další (jazykové) podpory žáka:

- Bude chodit někam mimo školu na kurz češtiny jako druhého jazyka?
- Má rodina možnost zajistit někoho na doučování?
- Potřebují rodiče pomoci se zorientovat v nabídce kurzů nebo doučování v rámci školy i mimo ni?

Pro zjišťování informací od rodiny může posloužit dotazník dostupný na portálu www.inkluzivniskola.cz jako *Příloha k přijímacímu formuláři* (dostupný v několika jazykových verzích)¹.

B. Jazykové dovednosti

V rámci jazykové diagnostiky testujeme porozumění (poslech), mluvení, čtení a psaní. Přestože komplexní jazyková diagnostika pro žáky s OMJ zatím nebyla vytvořena, dílčí

¹ <http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/priloha-k-prijimacimu-formulari>

nástroje již existují. Ty mohou posloužit alespoň jako inspirace pro diagnostiku, která většinou musí být alespoň trochu ušita na míru konkrétnímu žákovi.

Jako návod, co zjišťovat, může sloužit *Formulář na zjištění znalostí z ČJ*. Jedná se ovšem jen o záznamový arch, který vyžaduje od učitele přípravu (otázky, obrázky, pomůcky, texty...); materiál je uveden v příloze.

Společnost META vytvořila jazykovou diagnostiku pro mladší žáky² i pro starší žáky³.

Všechny tyto diagnostické postupy jsou vyzkoušené, ale vyžadují od učitele schopnost zjištěné informace interpretovat. K tomu zatím ještě žádný nástroj vytvořen není. Nově vytvořila Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze standardizované diagnostické testy řečových dovedností žáků cizinců 1. a 2. stupně základních škol. Testy jsou ke stažení na stránkách ministerstva školství⁴.

C. Znalosti a dovednosti v ostatních předmětech

Matematika

Protože matematické operace, čísla i znaménka jsou univerzální, dá se v matematice velmi snadno zjistit, co žák umí. Na co se zaměřit vám opět napoví formulář, který je v příloze jako *Formulář na zjištění znalostí z matematiky*.

Ostatní předměty

Zjištění znalostí z ostatních předmětů komplikuje u začátečníků jazyková bariéra. Zde je minimálně důležité mít k dispozici překlad vysvědčení ze země původu, požádat rodiče o sešity, případně o učebnice používané žákem v zemi původu. Komplexní zjištění znalostí není u začátečníků bez tlumočnicka možné a není snad ani nutné (při přestupu žáka ze školy na školu v rámci ČR také nezjišťujeme všechny znalosti a dovednosti ze všech předmětů). Ale je velmi důležité s předchozími znalostmi počítat (žáci si nesou spoustu znalostí a dovedností ve svém prvním jazyce) a při výuce na ně navazovat. Je to první z osvědčených principů v přístupu k těmto žákům.

U žáků, kteří jsou již v češtině pokročilejší, zjišťujeme porozumění odbornému textu v učebnici. Žák si přečte několik odstavců z učebnice a pokusí se v textu najít klíčové informace, které pak učiteli sdělí. Zároveň podtrhává to, čemu v učebnici opravdu dobře rozumí. Učitel má pak základní představu o tom, čemu je žák schopen sám porozumět, a v čem naopak potřebuje podporu. Při zadávání tohoto úkolu je ovšem zásadní (tak jako u každého úkolu), aby žák zadání dobře porozuměl.

D. Fungování v hodinách a v kolektivu

Velmi důležitou složkou diagnostiky je pozorování žáka. Pozorujeme především:

- Jak se zapojuje ve výuce? Reaguje na pokyny a aktivitu učitele? Na co ano, na co ne? Jak se snaží? Co mu jde, s čím má naopak potíže?

² <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/jazykova-diagnostika-mladsi-zaci>

³ <http://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/jazykova-diagnostika-starsi-zaci>

⁴ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>

- Jak se zapojuje v kolektivu třídy? Co dělá o přestávkách, jakým způsobem komunikuje se spolužáky, koho vyhledává, kdo vyhledává jeho?
- Jaké pokroky dělá v češtině, co už umí? Jak si říká o to, co potřebuje?

Formulář, který vám pomůže zaznamenávat pozorování a promýšlet další postup, najdete v příloze.

JAZYKOVÁ DIAGNOSTIKA

Na začátku výuky češtiny je velmi důležité zjistit detailně současné jazykové znalosti a jazykové kompetence žáka. Umožňuje to lépe naplánovat výuku – kde začít, co žák potřebuje, nebo naopak nepotřebuje. Při cílené diagnostice se znalosti a kompetence ukážou mnohem přesněji než při pouhém pozorování a prostém odhadu. Diagnostiku si může učitel uzpůsobit pro konkrétního žáka tak, aby zjišťovala přesně to, co je třeba.

Diagnostika znalosti češtiny by měla být součástí auditu dovedností, nutného pro vypracování plánu podpory žáka.

Příklad, jak diagnostikovat úroveň znalosti češtiny, najdete v příručce společnosti Centrum pro integraci cizinců *Diagnostika úrovně znalosti českého jazyka*⁵.

POUŽITÁ LITERATURA

South, H. (1999). *Working Paper 5: The Distinctiveness of EAL: A Cross-Curriculum Discipline*. Watford: NALDIC. Dostupné 20. 11. 2014 z: <http://www.naldic.org.uk/ITTSEAL2/teaching/Task.cfm>.

Tato kapitola vychází z informací dostupných na portálu společnosti META, o. p. s. www.inkluzivniskola.cz.

3.2 FORMATIVNÍ HODNOCENÍ

LENKA FELCMANOVÁ

Formativní hodnocení je zaměřené na průběžné interaktivní hodnocení vzdělávacích pokroků žáků a s ním spojené vyhodnocování jejich potřeb ve vztahu k dosažení stanovených cílů vzdělávání – osvojení určité kompetence či obsahu učiva. Učiteli pomáhá rozhodnout, jak nejvhodněji přizpůsobit metody a obsah výuky aktuálním potřebám žáků. Snadněji rozpoznává, zda žáci potřebují ještě opakovat, nebo již probírané učivo obsáhli a jsou připraveni na osvojení nové látky.

„Formativní hodnocení je prvním krokem na cestě k žákovu autonomnímu hodnocení, protože za jeho pomoci se žák dozví, později i sám rozpoznává, co je v jeho práci dobře a má to rozvíjet a co případně má napravovat“ (Slavík, 1999, s. 112–113).

⁵ http://www.cicpraha.org/images/dokumenty/ostatni/old/metodicka_prirucka.pdf

Formativní hodnocení staví na aktivní účasti žáků ve vlastním procesu učení, v rozvoji schopnosti „učit se učit“. Jeho cílem je rozvoj vlastního sebehodnocení žáka, aby sám uměl rozpoznat, zda probíranou látku či dovednosti již plně ovládá nebo ještě ne, a co k naplnění vzdělávacího cíle potřebuje. Sumativní hodnocení realizované nejčastěji prostřednictvím didaktických testů či ústního zkoušení je využíváno k hodnocení celkového konečného výkonu žáka a slouží jako informace jiným subjektům – rodičům, institucím. Žák sám sice také dostává informaci o výsledku hodnocení, již jej ale většinou nemůže změnit. Sumativní hodnocení tak bývá někdy označováno jako *hodnocení učení* zatímco formativní hodnocení jako *hodnocení pro učení* (Loony, 2011).

Formativní hodnocení podporuje rozvoj kompetence k učení. Napomáhá však rozvoji všech klíčových kompetencí i osobnostnímu rozvoji žáka. Ze strany hodnoceného je přijímáno jako pomoc a podpora, nikoli jako rozsudek či odsudek, což pozitivně ovlivňuje jeho motivaci k učení. „*Smyslem formativního hodnocení je každému individuálně sdělit, kde se na cestě k cílům výuky nachází, a hlavně jak má postupovat dál. Snahou není určit, kdo umí nejlépe a kdo nejhůře, ale jak to udělat, aby uměli všichni dobře*“ (Kalhous, 2002, s. 407).

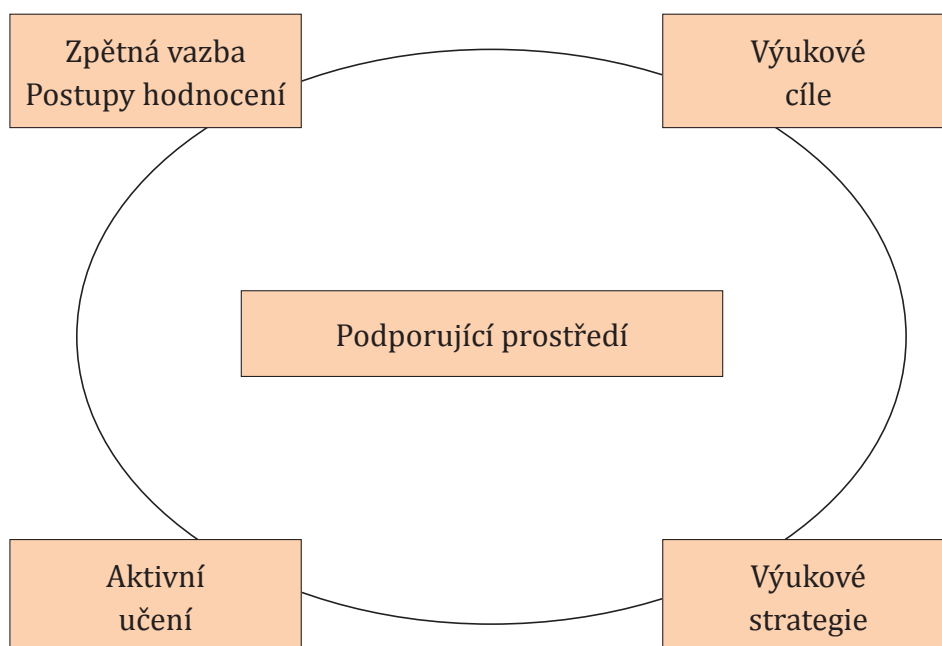
Argumentem pro rozsáhlejší aplikaci formativního hodnocení v každodenní pedagogické praxi jsou výsledky řady výzkumných studií⁶. Zaznamenaný pozitivní vliv formativního hodnocení na osvojení očekávaných výstupů ze vzdělávání se ukázal být vyšší než vliv většiny doposud zkoumaných intervencí ve vzdělávání. Jako vůbec nejefektivnější bylo formativní hodnocení vyhodnoceno u žáků s horším prospěchem a s obtížemi v osvojování učiva (Loony, 2011; Mitchell, 2014).

APLIKACE FORMATIVNÍHO HODNOCENÍ VE VÝUCE

Formativní hodnocení je založeno na **poskytování zpětné vazby a využívání informace z hodnocení pro zlepšování učení žáka i zlepšování působení učitele v rámci výuky**. Starý (2006a, 2006b) uvádí a blíže popisuje následující oblasti výuky související s formativním hodnocením, které byly vymezeny v rámci studie OECD (2005, 2008):

⁶ Např. Black, P., Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education* (účastníci šetření byli děti, žáci a studenti z 250 vzdělávacích institucí z různých zemí) nebo Hattie, J. (2003) *Teachers make a difference: What is the research evidence?* (metaanalýza mapující míru vlivu pedagogických intervencí na vzdělávací výsledky žáků, zahrnující 139 studií zaměřených na poskytování zpětné vazby učiteli).

Formativní hodnocení



Podporující prostředí je základní podmínkou aplikace formativního hodnocení v pedagogické praxi. Jedná se o klima třídy, které podporuje vzájemnou interakci mezi učitelem a žáky i žáky navzájem. Zcela zásadní je navození vzájemného pocitu bezpečí a důvěry ve třídě. Žák díky ní ztrácí obavu, že jeho potíže a chyby budou odhaleny a potrestány, a sám pochopí, že je v jeho zájmu neskrývat chyby, které udělal. Pokud je ve třídě klima, ve kterém se žáci nebojí odhalit nedostatky v dosahování učebních cílů, lépe porozumí tomu, co z učiva chápou a co ne a díky tomu budou schopni se učit efektivněji. Zároveň jsou v takovém prostředí vytvořeny vhodné podmínky pro rozvoj pozitivního sebepojetí žáků.

Žáky, zejména v počátcích, opakovaně ujišťujeme, že informace zjištěné o jejich aktuálním výkonu prostřednictvím formativního hodnocení nebudou použity v rámci finálního hodnocení známkou. Velmi důležité je také přivést žáky k respektování individuálních odlišností mezi sebou navzájem, aby se žádný z nich nemusel obávat, že se při chybné odpovědi stane terčem posměchu ostatních. Vzájemná důvěra mezi žáky otevírá prostor pro vzájemné hodnocení a poskytování účinné zpětné vazby. Spíše než individuální soutěživost mezi žáky podporujeme jejich spolupráci při dosahování učebních cílů aplikací metod kooperativního učení. V rámci třídnických hodin či ve výuce vhodných předmětů zařazujeme zážitkové aktivity zaměřené na přijímání odlišnosti ve společnosti, aby se žáci naučili vhodně reagovat na případný neúspěch svých spolužáků.

Zlepšení výkonu žáků také napomáhá, pokud je eliminován časový stres. V některých školách zapojených do studie OECD (2005) se osvědčilo pravidlo „žádné rychlé zvedání rukou“. Když učitelé pokládají otázky, žáci nejsou vedeni k tomu, aby se rychle přihlásili, pokud znají odpověď, ale všem je dán čas na promyšlení odpovědi (v rozsahu několika vteřin až minut dle míry složitosti otázky, v případě komplexnějších otázek může být umožněna krátká diskuze v menších skupinách či dvojicích). Teprve po uplynutí tohoto času jsou žáci

vyzývání, aby na otázku odpověděli (odpověď si připravují všichni žáci, ne jen ti přihlášení). Zavedení tohoto přístupu ve sledovaných školách významně zvýšilo kvalitu odpovědí žáků.

ZPĚTNÁ VAZBA

Zpětná vazba je základem formativního hodnocení. Zpětnou vazbu obsahující informace o míře dosahování stanovených učebních cílů je možné poskytovat různou formou. Vždy volíme takový způsob zpětné vazby, o kterém bezpečně víme, že umožní zapojení žáka. Důležité je, aby žák byl v komunikaci aktivní a zpětná vazba nebyla jen jednostranným tokem informací od učitele k žákovi. Příčiny chyb, které žák udělal, často zjistíme až v rozhovoru s ním. Jedině rozhovor vedený v atmosféře bezpečí a důvěry umožní podrobně rozebrat příčiny případného neúspěchu a nabídnout rady, jak jim napříště předejít. V procesu formativního hodnocení získává také učitel zpětnou vazbu o efektivitě a vhodnosti použitých metod výuky a měl by je na základě této zpětné vazby flexibilně přizpůsobovat aktuálním potřebám žáků.

Velmi významnou úlohu hraje načasování zpětné vazby. Zpětná vazba je nejúčinnější, pokud je poskytována co možná nejdříve, v řádu sekund či minut, maximálně dnů po dokončení aktivity, na kterou reagujeme. Zároveň by však neměla být poskytována příliš brzy, tedy ještě před tím, než žák např. dokončí pokus o vyřešení úlohy vlastními silami. Informace poskytnuté žákovi by měly být co nejkonkrétnější a popisné. Žákovi sdělujeme, v čem konkrétně byl jeho postup správný a v čem chybný (*Správně jsi narýsoval kružnici k, u kružnice l jsi zaměnil poloměr s průměrem a narýsoval ji dvakrát tak velkou, než měla být.*).

Ve zpětné vazbě se více zaměřujeme na zhodnocení postupu či strategie, kterou žák použil, než na žákovy schopnosti či snahu (*správného výsledku jsi dosáhl, protože jsi dodržel pořadí všech kroků postupu a na žádný jsi nezapomněl než ... jsi šikovný... jde ti to dobře*). Součástí zpětné vazby u komplexnějších úkolů je i **informace o tom, co žák musí udělat, aby dosáhl stanoveného cíle, pokud se mu to nedaří** (užití správného postupu při výpočtu úlohy, aplikace určitého pravidla atd.). Je třeba průběžně ověřovat, zda žáci informacím poskytnutým v rámci zpětné vazby skutečně rozumějí a zda je ve své další práci dokážou efektivně využít.

FORMY ZPĚTNÉ VAZBY, HODNOTÍCÍ POSTUPY

Ke zjišťování výsledků a procesů učení je možné využít řady metod. Volba metody je vždy závislá na tom, jakého cíle chceme v rámci hodnocení dosáhnout.

K ověření **míry dosažených znalostí v rámci určitého časového celku** bývá využívána **metoda test – retest, resp. evokace – reflexe**. Příkladem může být ověřování dosažených znalostí v rámci jednoho tématu (např. bezobratlí, doba kamenná, minulý čas prostý v AJ apod.), kdy žákům zadáme vědomostní či jiný test zaměřený na novou látku a následně zadáme stejný test po jejím probrání. Výsledky obou testů s žáky společně porovnáme. Zadání testu z pro žáky nového učiva pomůže učiteli zjistit, jaké povědomí mají o dané problematice konkrétní žáci, a může tomu přizpůsobit způsob zprostředkování učiva. Žáci, kteří danou

látku již ovládají, obdrží obohacující materiály, aby se i oni mohli v dané látce dále rozvíjet a také mohou v rámci kooperativního učení zprostředkovat učivo svým spolužákům. Pro ověření míry zvýšení znalostí a porozumění danému tématu můžeme také zvolit vstupní diskuzi a závěrečnou reflexi výstupů z úvodní diskuze. Třídě či žákům rozděleným do skupin zadáme otázky či tvrzení týkající se nového učiva, ke kterým se vyjadřují. Z diskuze zaznamenáme sdělení žáků, které uchováme pro závěrečnou reflexi. K otázkám a výstupům ze vstupní diskuze se s žáky vrátíme po probrání dané látky, žáci se vyjadřují k prvotním tvrzením, upravují je a rozšiřují o další poznatky, ke kterým dospěli.

Zjišťujeme-li, co žáci o novém učivu vědí, získáváme také informaci o tom, jak chápou a vykládají klíčové pojmy učiva. Pokud známe aktuální pojmový aparát žáků, můžeme ho rozvíjet nebo korigovat. Metoda je také vhodná jako prostředek prezentace pokroku ve vztahu ke konkrétnímu učivu (*Tohle jsi o tom věděl na začátku, a tohle o tom víš teď!*).

Pokud je naším cílem **podpora rozvoje žákovy schopnosti řídit vlastní proces učení**, využíváme různé **dotazovací techniky v průběhu výuky**. Volíme takové otázky, které umožní identifikovat **míru žákovy porozumění probírané látky**. V rámci průběžného dotazování volíme otázky, které umožní odhalit žákovu uvažování o problému a míru porozumění (*Proč...?, Jak bys vysvětlil...?*). Míru porozumění probíranému učivu u žáků sledujeme průběžně. Lze volit také techniky, které umožní rychle zjistit míru porozumění u celé třídy. Jednou z nich je např. Semafor (Black, Wiliam, 2003). Žáci si vyrobí tři karty s jednotlivými barvami semaforu. Zelená znamená „probírané látce rozumím“, oranžová znamená „myslím si, že rozumím“ a červená „nerozumím“. Učitel průběžně žáky vyzývá, aby pomocí karet semaforu ukázali, zda učivu rozumějí. Pokud je převaha oranžových a červených karet, učitel má jasný signál o tom, že žáci ještě učivo neobsáhli a je třeba mu věnovat více času či zvolit jiné způsoby jeho zprostředkování. Pokud oranžovou a červenou kartu použijí jen někteří žáci, učitel může ostatním žákům zadat práci ve skupině a žákům, kteří učební látce nerozumějí, poskytnout individualizovanou podporu. Může také využít toho, že někteří žáci již dané části učební látky rozumí a mohou ji v rámci kooperativních aktivit zprostředkovat svým spolužákům. Důležitou podmínkou využívání metody je pravidelné ověřování porozumění po menších tematických celcích dané látky a také již zmíněné podporující prostředí, ve kterém se žáci nebojí přiznat, že něčemu nerozumějí. Více informací o technikách průběžného ověřování porozumění probíranému učivu naleznete také v Katalogu v kartě podpůrného opatření **2.9 Pravidelná kontrola pochopení osvojeného učiva**.

Pokud je naším cílem **zhodnocení práce a výsledků činností žáků** (písemných prací, testů, prezentací a projektů apod.), volíme **hodnotící komentář zaměřený na zhodnocení míry dosahování stanoveného cíle**. Zpětná vazba by měla být vždy **vázána na kritéria týkající se očekávaných učebních cílů** a měla by obsahovat konkrétní návrhy, jak dosáhnout zlepšení a splnění daného cíle. Velmi důležité je také dávkování informací v rámci zpětné vazby – žákovi poskytujeme právě tolik informací, kolik jich potřebuje k dosažení stanoveného cíle. V rámci zpětné vazby reflektující míru dosahování stanoveného cíle je třeba upřesňovat, co je pro jeho úspěšné dosažení nezbytné. Příliš obecná, nespecifická zpětná vazba (např. „Musíš se více snažit.“) může mít negativní dopad na motivaci žáka

k učení. Naproti tomu zpětná vazba obsahující informace o tom, jak zlepšit žákovu výkonnost (co konkrétně má žák udělat, jak má postupovat), motivaci k učení většinou zvyšuje.

Pro žáky by se také mělo stát běžnou součástí výuky, že se sami zapojují do hodnocení průběhu a výsledků vlastních činností i hodnocení činností svých spolužáků. Jedním ze základních cílů formativního hodnocení je pomoci žákům rozvíjet schopnost autoevaluace vlastního učení, proto je třeba žáky sebehodnocení naučit.

Jednou z řady možností je např. postup, kdy vyhodnotíme písemné testy, poznamenejme si případné chyby jednotlivých žáků (v testu opravu neděláme), žáky rozdělíme do dvojic a vyzveme je, aby si navzájem své testy opravili. Následně ověříme, zda žáci všechny chyby našli, a zadáme jim další úkol – v rozhovoru se spolužákem zjistit, proč chybu či chyby udělal, a navrhnout, co by spolužák měl udělat, aby ji už příště nezopakoval. Pokud žák žádné chyby neudělal, jeho spolužák dostane za úkol zjistit, jak postupoval a co mu pomáhalo v učení se dané látce. Jednotlivé dvojice pak ústně nebo písemně prezentují svá zjištění a doporučení. Pokročilejší aktivitou je již samotné hodnocení, kdy žáci musejí stanovit kritéria hodnocení daného výstupu a posoudit, do jaké míry je stanovené kritérium splněno.

V případě rozboru práce žáka formou individuálního rozhovoru s žákem vždy žáka nejprve vyzveme, aby **sám identifikoval, kde se mu dařilo a nedařilo**. Žákovo sdělení doplníme vlastním komentářem (zda se s ním v hodnocení shodujeme, či ne, resp. kde se naše hodnocení rozchází a proč). Pokud žák chyboval, zjistíme, proč se mu nedařilo, a nabídneme mu možnosti, jak by mohl dosáhnout zlepšení (*poskytneme mu informace o správném postupu výpočtu, kde najde potřebné informace, co by mu mohlo pomoci zapamatovat si vyjmenovaná slova, jak by měl postupovat při kontrole diktátu atd.*). Pokud žák nedokáže správně identifikovat silná a slabá místa své práce, sdělíme mu, ve kterých oblastech se nám jevil jeho/její výkon jako dobrý a kde slabší a proč. Následně zjistíme, proč žák chyboval, a nastíníme, jakými prostředky by mohl dosáhnout zlepšení.

Pro efektivní hodnocení je nezbytné **stanovování konkrétních učebních cílů**. Cíle by měly být formulovány velmi konkrétně a za aktivní účasti žáků, aby skutečně věděli, čeho mají dosáhnout, co se od nich očekává. Cíle by měly být zároveň měřitelné, abychom mohli hodnotit míru jejich plnění. S tím souvisí stanovení kritérií pro hodnocení splnění konkrétního cíle; i ta by měla být žákům předem známá a dostatečně srozumitelná.

Pokud máme ve třídě žáky s různou mírou potřeby podpory ve vzdělávání, je třeba cíle diferencovat podle reálných možností žáků, případně cíl formulovat tak, aby umožňoval diferencované plnění žáky v souladu s jejich možnostmi a schopnostmi. Cíle by měly být formulovány tak, aby vyváženě pokrývaly různé domény cílů kurikula (kognitivní, afektivní, psychomotorickou i oblast osobnostně-sociální). Ke stanovování cílů využíváme existující taxonomie cílů (více viz Klapko, 2012). Informace k diferenciaci učebních cílů respektujících možnosti a schopnosti žáků naleznete také v Katalogu – v kartě podpůrného opatření

6.1.1. Diferenciace cílů dle možností žáků.

Formativní hodnocení učitelé poskytuje **zpětnou vazbu o tom, zda jsou jeho metody výuky efektivní a do jaké míry vyhovují jednotlivým žákům i skupině jako celku**. Pokud se učitel věnuje určitému tématu přiměřeně dlouho a většina žáků učivu stále ještě zcela nerozumí, je třeba zvážit metody, které používá v rámci zprostředkování a fixace učiva. Výzkumy dokládají, že neefektivnější jsou **metody využívající kooperaci a vlastní aktivitu**

žáků a také metody využívající multisenzoriální přístup. Důležitou roli hraje také to, do jaké míry daná metoda rozvíjí metakognitivní schopnosti žáků. V Pedagogickém slovníku (Průcha, 2001, s. 122) je metakognice definována jako „*způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznávání, jak sám postupuje, když poznává svět.*“. Jedná se tedy o schopnost naučit se efektivně učit. **Rozvoj metakognitivních strategií učení žáků je současně předpokladem i výsledkem formativního hodnocení.** Z národní studie realizované v Estonsku⁷ vyplývá, že vyučovací metody zaměřené na rozvoj metakognitivních schopností žáků mají čtyřnásobně větší vliv na vzdělávací výsledky ve všech sledovaných předmětech – mateřský jazyk, matematika, fyzika a biologie, než další sledované metody (např. monologické metody – výklad či přednáška).

Učiteli velmi pomáhá, pokud **zná učební styly svých žáků** a na základě těchto poznatků volí metody, které jsou pro žáky efektivní a umožňují jim porozumět učivu. Zajištění možnosti získávat informace o probírané látce různými způsoby je zásadní zejména pro žáky se specifickými poruchami učení (SPU). Tito žáci mají často oslabenu složku sluchové či zrakové percepce a schopnost zpracovávat jejich prostřednictvím získané informace, proto je vhodné jim poskytnout i další způsoby zprostředkování učiva (zážitkem, hmatem a manipulací, využitím pohybového prvku apod.). U žáka s SPU je třeba vědět, jaké konkrétní dílčí funkce jsou u něj oslabeny, a na základě toho volit metody, které jsou pro žákovo učení efektivní (např. u žáka s oslabenou složkou sluchové percepce zajistíme dostatek materiálů, které přehledně vizualizují učivo, zároveň však nejsou přehlaceny nepodstatnými vizuálními informacemi; u žáka s oslabenou zrakovou percepcí umožníme nahrání výkladu na diktafon, případně mu nahrajeme klíčové informace z textu, podporujeme diskuzi apod.). Bližší informace o zmiňovaných metodách výuky naleznete v Katalogu v kartách podpůrných opatření **2.4 Kooperativní učení, 2.5 Metody aktivního učení a 2.6 Výuka respektující styly učení.**

Systematičtější implementace formativního hodnocení do výuky významně napomáhá žákům v dosahování cílů vzdělávání a celkovém rozvoji jejich vzdělávacího potenciálu. Přestože jeho zavádění může být v počátku náročnější a všichni zúčastnění se musejí využívat formativní zpětné vazby nejprve naučit, její přínos pro žáky i učitele je natolik významný, že stojí za to prvotní překážky překonat. Při zavádění formativního hodnocení do praxe školy je třeba informovat o jeho zásadním vlivu na úspěšné dosahování vzdělávacích cílů také rodiče žáků, abychom předešli případným nedorozuměním či rozdílným očekáváním ze strany školy a rodičů žáků.



DOPORUČENÉ A POUŽITÉ INFORMAČNÍ ZDROJE:

Black, P., Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning. Putting into Practice*. Buckingham, UK: Open University Press.

⁷ Mikk, Säilik et al. (2012). *Eesti PISA 2009 kontekstis: tugevused ja probleemid*. Do studie bylo zahrnuto 4 727 patnáctiletých žáků základních škol.

- Black, P., Wiliam, D. (2005). *Changing teaching through formative assessment: Research and practice*. CERI, 223–240.
- Kalhous, Z. (2002). *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál. 447 s. ISBN 80-717-8253-X.
- Klapko, D. (2012). *Mapování cílů kurikula: posuzovací arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87652-07-7. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/22_Mapovani_cilu_kurikula.pdf
- Looney, J. (2011). *Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?* OECD Education Working Papers, No. 58, OECD Publishing. [online] [cit. 2012-08-24]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- OECD/CERI. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: CERI/OECD.
- OECD/CERI. (2008). *Assessment for learning: Formative assessment*. International Conference, Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy. Paris: CERI/OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/19/31/40600533.pdf>
- Průcha, J. (2001). *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-717-8579-2.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál. 190 s. ISBN 80-717-8262-9.
- Starý, K. (2006). Formativní hodnocení ve školní výuce. [Formative assessment in the classroom instruction]. In: GREGER, D., JEŽKOVÁ, V. (eds.). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum. s. 243–256. ISBN 80-246-1313-1.
- Starý, K. (2006). Sumativní a formativní hodnocení. In: *Metodický portál RVP* [online] [cit. 2012-08-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>

3.3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA DÍLČÍCH FUNKCÍ

LENKA FELCMANOVÁ

Zjišťování úrovně rozvoje dílčích funkcí podmiňujících úspěšné osvojování čtení, psaní a počítání je důležitou součástí pedagogické diagnostiky v období před nástupem a na počátku školní docházky. Děti, které nemají dostatek vhodných podnětů a příležitostí k rozvoji těchto funkcí v předškolním věku, mohou mít následně obtíže při osvojování základních školních dovedností. Pokud včas zjistíme oslabení některé funkce, můžeme vhodnou stimulací podpořit její rozvoj a zmírnit či zcela eliminovat pozdější problémy s osvojováním základních školních dovedností.

Sindelarova (2007, 2013) řadí mezi dílčí funkce zrakové vnímání, sluchové vnímání, prostorovou orientaci, intermodální spojení a vnímání časového sledu (někdy označované jako serialita). V případě zrakového a sluchového vnímání se přitom nejedná o zrakové či sluchové vady, ale nedostatečné zpracování zrakové, resp. sluchové informace v mozku. Další důležitou oblastí je také jemná motorika a vizuomotorická koordinace.

Každá z dílčích funkcí má zároveň určitou posloupnost vývoje. V rámci diagnostiky potřebujeme zjistit nejen to, zda má dítě oslabenou některou z dílčích funkcí, ale také to, na jaké úrovni rozvoje se oslabená funkce aktuálně nachází. Tuto informaci potřebujeme k tomu, abychom mohli zvolit účinné postupy k podpoře jejího dalšího rozvoje. Pokud bychom u dítěte, které ještě nemá dostatečně rozvinuté sluchové rozlišování, v rámci reedukačních aktivit zařadili úlohy zaměřené na rozvoj sluchové paměti, reedukace nebude účinná. K rozvoji vývojově vyšších funkcí totiž přistupujeme až po úplném zautomatizování funkcí vývojově nižších.

Posloupnost rozvoje jednotlivých dílčí funkcí znázorňuje následující tabulka:

5. vnímání časového sledu – vizuálně		5. vnímání časového sledu – auditivně	
4. intermodální spojení – vizuálně-auditivní		4. intermodální spojení – auditivně-vizuální	
3. vizuální paměť	3. prostorová orientace	3. auditivní paměť	
2. vizuální diferenciací tvarů	2. tělesné schéma	2. auditivní diferenciací řeči	
1. vizuální členění (rozlišení figury a pozadí / výběr podnětů)	1. taktilně-kinestetické vnímání	1. auditivní členění (rozlišení figury a pozadí / výběr podnětů)	

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Sindelarova (2007, 2013) považuje za základní úroveň rozvoje zrakového vnímání **schopnost rozlišení figury a pozadí**. Jedná se o schopnost zaměřit pozornost na konkrétní podnět ve zrakovém poli a zároveň utlumit vnímání dalších (v daném okamžiku méně podstatných) podnětů. Při čtení se tato schopnost projevuje tak, že dítě je schopné zaměřit pozornost na konkrétní písmeno či slovo v souvislém textu. Pokud tato funkce není dostatečně rozvinutá, dítě má problém zaměřit pozornost na konkrétní podnět a utlumit zaměření pozornosti na další zrakové informace – v souvislém textu není schopné rozlišit jednotlivá slova či písmena nebo mu to trvá nepřiměřeně dlouhou dobu.

Pro diagnostiku a následný rozvoj schopnosti rozlišování figury a pozadí používáme následující úlohy:

Rozlišování navzájem se překrývajících obrázků – nejprve ověřujeme, zda dítě zvládá rozlišit konkrétní obrázky (nejprve se dvěma prvky, postupně počet prvků zvyšujeme na 3

až 5), dle věku dítěte také můžeme využít geometrické tvary, navzájem se překrývající písmena, číslice či slova. Úkoly lze postupně ztěžovat zvyšováním počtu prvků a mírou jejich překryvu.



Dalším typem úloh je vyhledávání prvků na rušivém pozadí. Postupujeme opět od konkrétních obrázků po geometrické tvary a symboly, u starších dětí využíváme také písmena, číslice a slova. Zvyšování obtížnosti lze dosáhnout postupným zvyšováním komplexnosti pozadí.



Dalším vývojovým stupněm zrakového vnímání je v tomto konceptu **diferenciace tvarů**. Jedná se o schopnost rozlišovat vnímané zrakové podněty – jejich tvar, velikost a pozici v prostoru. Nejprve zjišťujeme, zda dítě rozliší konkrétní obrázky lišící se detailem, dále zda rozliší detailem se lišící abstraktní symboly a nakonec zda rozliší symboly, které se liší orientací v prostoru (otočením podle horizontální a vertikální osy). Dítě, které má začít s nácvikem čtení, by již mělo být schopné identifikovat rozdílnou pozici tvarově shodných abstraktních symbolů.



Krátkodobou zrakovou paměť hodnotíme a rozvíjíme s využitím následujících typů úloh:

Kimova hra – na stůl či podložku vyskládáme reálné předměty (počet uzpůsobujeme věku dítěte – 4 až 8 předmětů), necháme dítě sledovat předměty po dobu 15 až 20 sekund a poté předměty zakryjeme. Dítě má za úkol vyjmenovat předměty, které jsme mu ukázali a následně zakryli. Lze využít také obrázky, karty s písmeny, číslicemi nebo slovy. Obtížnější verze aktivity spočívá v tom, že dítě nejen určuje předměty/obrázky či písmena, ale také jejich pozici. Případně můžeme po zakrytí některé prvky odebrat či přidat nebo změnit jejich pozici.

Výběr obrázku – dítěti po dobu cca 5 sekund ukážeme obrázek, který následně skryjeme. Poté mu ukážeme tři jiné obrázky, z nichž jeden je shodný s původním obrázkem. Dítě určuje, který obrázek vidělo. Dítě v období školní docházky by si mělo umět zapamatovat i abstraktní symboly.

Určení/dokreslení obrázku – dítěti ukážeme soubor 4 až 8 obrázků po dobu cca 15 sekund, který pak zakryjeme, následně dítěti ukážeme stejný soubor s jedním či více chybějícími obrázky. Dítě určuje, případně dokresluje, který obrázek chybí.



Kreslení z paměti – dítěti po dobu cca 20 sekund ukážeme obrázek, který následně schováme, a necháme dítě obrázek nakreslit z paměti.

SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

Analogicky vývoj zrakového vnímání Sindelarová (2007, 2013) předpokládá vývoj sluchového vnímání. Základní schopností je opět **schopnost rozlišení figury a pozadí u sluchových podnětů**. Jedná se o schopnost zaměřit pozornost na konkrétní zvuk a utlumit vnímání dalších zvukových podnětů. Ke zhodnocení úrovně schopnosti rozlišení figury a pozadí lze využít např. aktivitu, kdy dítěti přehrajeme nahrávku, na které je zároveň několik známých zvuků (případně zvuky vytváříme sami) – dítě určuje jednotlivé zvuky.

Další možností je také aktivita, kdy dítěti říkáme jednotlivá slova, případně krátké věty při zvukové kulise. Tlumeně pustíme písničku či mluvenou nahrávku a dítěti říkáme slova či krátké věty, které dítě opakuje. Můžeme též zadávat krátké pokyny, které dítě plní (zvedni ruku, zavři oči). Zvukovou kulisu můžeme postupně zesílit na úroveň hlasitosti naší řeči.

Dalším vývojovým stupněm je **sluchová diferenciací řeči**. Jedná se o schopnost rozlišit zvuky lidské řeči. Pro nácvik čtení je třeba, aby dítě již bezpečně rozeznalo i zvukově podobné hlásky a slabiky.

Vhodné aktivity pro zhodnocení a rozvoj sluchového rozlišování hlásek:

Hledání rozdílů – posadíme se zády k dítěti a zřetelně říkáme dvojice slov s cca vteřinovou pauzou mezi slovy. Dítě určuje, zda jsou stejná, či ne. Aktivitu s dítětem nejprve na jedné až dvou dvojicích slov vyzkoušíme, aby vědělo, co má dělat. Nejprve využíváme dvojice smysluplných slov např.: *luk – puk, buk – buk, maso – laso, lom – lom, brát – drát, dál – dal*. Následně také dvojice nesmyslných slov např.: *dírt – dýrt, zdun – zdun, šrop – srop, nikl – nykl, šlam – šlam, stýl – stíl*.

Pokud má dítě obtíže s rozlišováním hlásek, je třeba ověřit a do nácviku zahrnout rozlišování neřečových zvuků (rozlišování zvuků hudebních nástrojů, tónů apod.).

S diferenciací také souvisí **sluchová analýza a syntéza**, pomocí které dítě rozlišuje jednotlivé hlásky či slabiky ve slovech.

Sluchovou analýzu u dětí v předškolním věku ověřujeme a rozvíjíme v následujících úlohách:

Rozpoznání hlásky ve slově – ověřujeme, zda dítě rozlišuje jednotlivé hlásky v komplexním zvuku slova. Dítěti klademe otázky: např. *Slyšíš „k“ ve slově motyka? Slyšíš „h“ ve slově chroust? Slyšíš „a“ ve slově maso?*

Určování první hlásky ve slově – dítěte se ptáme na počáteční hlásky slov (*Na co začíná slovo kočka, strom, lípa* apod.).

U dětí v mladším školním věku hodnotíme schopnost rozkládat slova na jednotlivé hlásky a naopak také skládat slova z hlásek. Dětem předvedeme, co mají dělat.

Analýza

Zřetelně říkáme slova a dítě je rozkládá na jednotlivé hlásky – např. *luk, maso, koleno, struna, šroubovák* apod. Slova řadíme s rostoucí obtížností (slova prodlužujeme, přidáváme slova se souhláskovými shluky).

Syntéza

Hláskujeme jednotlivá slova a dítě je vyslovuje dohromady. Doporučovaný interval mezi jednotlivými hláskami je 1 vteřina. – např. *pes, laso, motyka, drát, zamykat, sbírka* apod.

Krátkodobou sluchovou paměť vyhodnocujeme a rozvíjíme s využitím úloh, ve kterých si má dítě zapamatovat a zopakovat hlásky, slabiky, slova či krátké věty.

Příkladem takové aktivity je hra *Přijela babička z Číny a přivezla si...*, kdy s dítětem postupně doplňujeme slova (*Přijela babička z Číny a přivezla si kolo, pandu, deštník...*). Při každém doplnění je zároveň třeba zopakovat všechna předešlá slova v nezměněném pořadí.

Dítě také může opakovat sérii slov, písmen či slabik (postupně ověřujeme, jaký počet prvků si dítě zvládne zapamatovat – začínáme s menším počtem, který postupně zvyšujeme). Lze také využít sérii kratších nesmyslných slov (3 až 5 slov – např. *strum, lam, dot, kres, hout*).

Další úroveň vývoje je tzv. **intermodální spojení**. Jedná se o schopnost integrace vizuálních a sluchových informací. Ve čtení se tato funkce uplatňuje při spojování fonému s grafémem – při čtení písmen umožňuje okamžité vybavení odpovídajících hlásek. Pokud toto spojení není zautomatizováno, dítě má obtíže při vybavování hlásek ke čteným písmenům, nebo naopak při vybavování tvarů písmen při diktátu.

U předškolních dětí a na začátku školní docházky můžeme využívat úlohy, kdy má dítě za úkol zapamatovat si sdělenou informaci o obrázku. Dítěti postupně ukazujeme jednoduché obrázky s jedním prvkem (např. hvězdou, trojúhelníkem, čtvercem, kruhem a obdélníkem) a ke každému obrázku řekneme informaci, kterou si dítě musí zapamatovat. Např. *Děti si z krabice vytáhly karty s obrázky. Tuto kartu si vytáhla Jana (před dítě položíme kartu s hvězdou), tuto si vytáhl Filip (trojúhelník), tuto si vytáhla Monika (měsíc), tuto Honza (kruh) a tuto si vytáhl Robert (obdélník)*. Názvy tvarů neříkáme. Postup ještě jednou zopakujeme (karty předkládáme ve stejném pořadí). Následně dítěti ukazujeme karty s obrázky v jiném pořadí a dítě říká, kdo si danou kartu vytáhl.



U dětí ve školním věku můžeme použít úlohu, ve které dítěti s cca vteřinovým odstupem řekneme několik hlásek (5 až 7) s instrukcí, že si je má zapamatovat. Následně mu ukazujeme kartičky s písmeny abecedy a dítě říká, zda se jedná o písmeno, které si mělo zapamatovat, či ne.

Vnímání časového sledu (serialita) je schopnost vytváření posloupností a správného řazení segmentů do souborů. Při čtení a psaní se projevuje správným řazením hlásek (písmen) ve slově. Souvisí také se správnou organizací činností – dodržováním postupů, které se skládají z více kroků.

Pro předškolní věk a počátek školní docházky jsou vhodné následující úlohy:

Řada obrázků – před dítě postupně vyskládáme zleva doprava 4 až 6 obrázků s jedním prvkem (např. panenka, auto, kolo, míč apod.) a necháme dítě cca 5 vteřin sérii pozorovat. Poté obrázky sebereme, promícháme a položíme před dítě. Jeho úkolem je kartičky vyskládat tak, aby bylo dodrženo původní pořadí.

Řada obrázků II – před dítě vyskládáme zleva doprava 4 až 6 obrázků a po uplynutí cca 3 vteřin je sebereme. Dítěti na začátku úlohy sdělíme, že si má dát jazyk mezi zuby a obrázky zapamatovat. Dítě následně říká, které obrázky vidělo v pořadí, ve kterém byly před dítě vyskládány. V této úloze se zároveň uplatňuje i intermodální spojení.

Řada slov – dítěti řekneme 4 až 6 slov, dítě následně vyzveme, aby je ve stejném pořadí zopakovalo.

Řada slov II – dítěti řekneme 4 až 6 slov (např. kočka, autobus, talíř, slunečnice). Následně před něj položíme obrázky zobrazující řečená slova a dítě vyzveme, aby je poskládalo v pořadí, ve kterém jsme jim slova říkali. V této úloze se zároveň uplatňuje i intermodální spojení.

U dětí ve školním věku můžeme využít taktéž výše uvedené typy úloh, jako podnětový materiál použijeme písmena, slabiky či slova. Dále můžeme využít i následující úlohu:

Série symbolů či písmen – jedná se o písemnou úlohu. Dítě doplňuje řadu písmen/symbolů podle předlohy (dítě má za úloh opakovat sérii písmen ve stejném pořadí do konce řádku).

b 6 d b 9

Další důležitou schopností, která se uplatňuje při osvojování čtení, psaní a počítání, je **prostorová orientace**. Základní schopností, ze které se prostorová orientace rozvíjí, je taktilně-kinestetické vnímání. Důležitou úlohu v jejím rozvoji má také zrakové vnímání.

Taktilně-kinestetické vnímání hodnotíme a rozvíjíme např. prostřednictvím následujících aktivit:

Poznávání hmatem – dítě vyzveme, aby zavřelo oči (případně mu oči zakryjeme šátkem), a necháváme ho rukama poznávat známé objekty (hračky, předměty denní potřeby).

Kreslení na záda – dítěti kreslíme na záda jednoduché obrázky nebo písmena a dítě má za úkol je poznat.

Pohybová sestava – předvádíme různé pohyby, resp. pozice, a dítě je opakuje (rozpažení, předklon, spojení rukou za zády, vzpažení levé ruky a upažení pravé ruky, otočení těla vpravo o 360° apod.). Můžeme též ukázat sérii tří až čtyř pohybů či pozic a dítě má za úkol sérii ve stejném pořadí zopakovat.

Vnímání tělesného schématu je v konceptu B. Sindelarové (2007, 2013) další úrovní vývoje schopnosti prostorové orientace. Jedná se o schopnost orientace na vlastním těle, znalost jeho jednotlivých částí a vnímání jeho celkového uspořádání.

Vnímání tělesného schématu ověřujeme prostřednictvím úloh, ve kterých dítě ukazuje na vlastním těle jednotlivé části těla dle pokynu (*ukaz mi na svém těle rameno, oko, palec ruky, loket, koleno, bradu* atd.). Můžeme též doplnit úlohou, kdy žák ukazuje části těla na těle druhé osoby (*ukaz mi, kde mám dlaň, nos, ucho, lýtko...*). Můžeme též klást doplňující otázky k proporcím a organizaci těla (např. *Co je delší, ruka, nebo noha? Co máš na hlavě jednou a co dvakrát? Jsou ramena širší než hlava?*). Pokud dítě nezná všechny pojmy, zaznamenejme si, které pojmy nezná, a ty ho postupně naučíme.

Schopnost prostorové orientace dítěte, které se má začít učit číst, psát a počítat, by měla zahrnovat schopnost rozlišení pojmů nahoře – dole, vpředu – vzadu i vpravo – vlevo.

V rámci hodnocení této schopnosti u dětí na počátku školní docházky volíme následující úlohy:

Určování levé a pravé strany v ploše – na jednobarevné kartě formátu A5 dítě ukazuje (na základě naší instrukce) levý dolní roh, pravý horní roh, levý horní roh a pravý dolní roh.

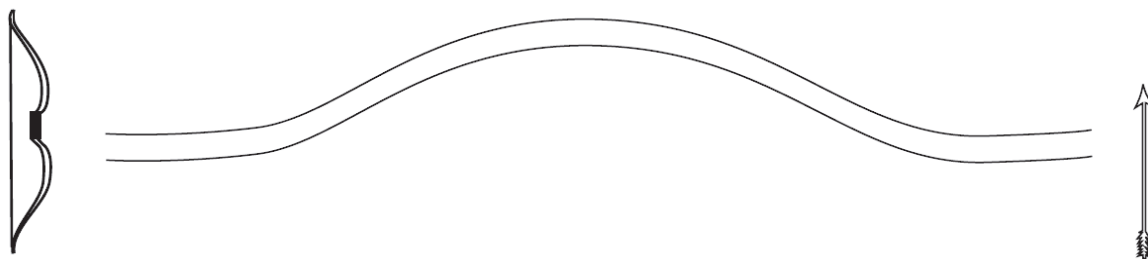
Určování levé a pravé na vlastním těle – dítě ukazuje podle instrukce různé části těla umístěné na levé či pravé straně (ukaz levou nohu, pravé oko, levé rameno, pravé koleno, pravé ucho).

Určování levé a pravé na vlastním těle II – dítě ukazuje stanovenou rukou různé části těla umístěné na levé či pravé straně (ukaz levou rukou levé oko, pravou rukou levé koleno, pravou rukou pravé ucho, levou rukou pravou patu apod.).

Vizuomotorická koordinace je schopnost integrace zrakové informace a motorické aktivity. Uplatňuje se zejména při nácviu tvarů písmen a obecně při vykonávání motorické činnosti podle vzoru.

Vizuomotorickou koordinaci hodnotíme a rozvíjíme v následujících úlohách:

Cestičky – dítě má za úkol vést nepřerušovanou čáru ve vymezeném prostoru. Nejprve volíme rovné širší čáry vymezující prostor, ve kterém dítě čáru vede, postupně prostor zužujeme a také volíme zakřivenou čáru (viz příklad).



Překreslování podle vzoru – dítě má za úkol překreslit obrázek podle vzoru. Dítě, které si má začít osvojovat psaní, by již mělo být schopné napodobit tvary připomínající psací písmo.



Podrobnější informace o rozvoji a hodnocení dílčích funkcí podmiňujících úspěšné osvojování čtení, psaní a počítání naleznete v uvedených informačních zdrojích. Pro správnou aplikaci pedagogické diagnostiky je vhodné též doplnění informací formou kurzu dalšího vzdělávání zaměřeného na tuto oblast.

NA CO KLÁST DŮRAZ

- Při využití úloh, ve kterých ověřujeme míru rozvoje některé z dílčích funkcí, vždy věnujeme dostatek času zácvičení a vysvětlení úkolu, abychom měli jistotu, že dítě ví, co má dělat. Eliminujeme tím riziko chybného závěru – kdy bychom interpretovali nesplnění úkolu z důvodu nepochopení zadání jako důkaz deficitu hodnocené funkce.
- Při pedagogické diagnostice se snažíme využívat dynamického přístupu (viz kapitola Dynamická diagnostika). Dítěti nejprve zadáme diagnostickou úlohu, poté s ním danou schopnost procvičujeme na odborném typu úloh a následně zopakováním diagnostické úlohy sledujeme míru pokroku.
- Při zjištění oslabení některé z funkcí se zaměříme na její rozvoj zařazováním vhodných aktivit. Vycházíme přitom z pravidla hierarchie rozvoje dané funkce. **Vždy začínáme s úlohami, které jsou zaměřené na oblast vývojově nižší** – např. pokud má dítě obtíže se sluchovou pamětí, začínáme s úlohami zaměřenými na sluchové rozlišování.



DOPORUČENÉ A POUŽITÉ INFORMAČNÍ ZDROJE:

Bednářová, J.; Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press. 212 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

- Bednářová, J.; Šmardová, V. (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press. 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-802-5125-694.
- Felcmanová, L. (2013). *Test zrakového vnímání a soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání*. 1. vyd. Praha: Dyscentrum. 1 fasc. (19 s., [67] l.). ISBN 978-80-87581-02-5.
- Pokorná, V. (2007). *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 4. Praha: Portál. 153 s. ISBN 978-80-7367-350-5.
- Zelinková, O. (2012). *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 2. Praha: Portál. 197 s. ISBN 978-80-262-0194-6.
- Sindelar, B. (2013). *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Praha: Portál. 63 s. ISBN 978-80-262-0405-3.
- Sindelar, B. (2007). *Deficity dílčích funkcí*. Brno: Psychodiagnostika.
- Žáčková, H.; Jucovičová, D. (2007). *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: D + H. 68 s. ISBN 978-80-903579-9-0.

3.4 DIAGNOSTIKA STYLŮ UČENÍ ŽÁKŮ

LENKA FELCMANOVÁ

Každý člověk má při učení do určité míry specifické potřeby, někomu se lépe učí z tištěných materiálů, jinému vyhovuje více poslech výkladu či manipulace s didaktickými pomůckami. Rozdílné potřeby máme také např. v oblasti sociální, někomu vyhovuje učení o samotě, někomu naopak v kolektivu. Tyto individuální preference nám usnadňují porozumění a osvojení nových a složitých informací. Pokud žákům pomůžeme jejich preferované potřeby a schopnosti při učení identifikovat, respektovat a využívat, pomůžeme jim celkově zefektivnit proces učení. Zprostředkujeme-li jim učivo metodami a způsoby, které vyhovují jejich preferencím, zvýšíme tím pravděpodobnost, že učivo pochopí a také si ho zapamatují. V podpůrném opatření **2.6. Výuka respektující styly učení** uvedeném v *Katalogu je vycházeno z modelu učebních stylů Rity a Kennetha Dunnových (1975)*. Model definuje několik oblastí faktorů, které ovlivňují proces učení. Jednotlivé faktory mají různou míru vlivu na efektivitu učení. U každého jednotlivce se jedná o individuální soubor preferencí, přičemž některé mají u daného jedince silnější vliv než jiné. Také míra ovlivnitelnosti jednotlivých faktorů je rozdílná, některé jsou modifikovatelné jen velmi obtížně (např. výrazná dominance jednoho smyslu pro přijímání informací), jiné se naopak v průběhu života mění.

Rita a Kenneth Dunnovi **představili pět klíčových oblastí, ve kterých vymezili faktory ovlivňující efektivitu učení:**

Prostředí

- Zvuky
- teplota
- osvětlení
- pracovní místo

Emocionální potřeby

- motivace
- (vnitřní, vnější)
- zodpovědnost
- Vytrvalost
- struktura / flexibilita při učení

Sociální potřeby

- učit se sám
- učit se s kamarády: v páru
ve větší skupině
- přizpůsobení sociálních podmínek situací (kombinovaný styl)
- pod vedením autority

Fyziologické potřeby

- preference určitého smyslu při přijímání informací – zrak, sluch, hmat...
- preference denní doby
- potřeba konzumace potravin
- potřeba pohybu

Psychologická oblast

- analytické/globální myšlení
- impulzivita/reflektivnost

Faktory ovlivňující styly učení (volně podle Dunnové, <http://www.ilsa-learning-styles.com/Learning+Styles/The+Dunn+and+Dunn+Learning+Styles+Model.html>)

AKTIVITY ZAMĚŘENÉ NA ZJIŠŤOVÁNÍ UČEBNÍCH STYLŮ

SKUPINOVÉ AKTIVITY

V kartě podpůrného opatření **2.6. Výuka respektující styly učení** byla v rámci příkladu dobré praxe popsána aktivita „Osa“. Tato aktivita je vhodná pro představení tématu učebních stylů, zároveň ji lze také využít v rámci představení témat heterogenity společnosti a individuálních potřeb, které každý jedinec má. Aktivita je vhodná pro žáky druhého stupně základní školy a středních škol. Žáci vytvoří řadu v části učebny, kde se mohou volně pohybovat. Podle toho, do jaké míry souhlasí s výpovědí učitele, se na pomyslné ose přemisťují (úplný souhlas – zeď s okny, úplný nesouhlas – zeď s dveřmi). Na ose si žáci vybírají místo tak, aby svým postavením vyjádřili, do jaké míry na ně popis „sedí“. Níže jsou uvedeny příklady charakteristik žáků, které lze v rámci popisu jednotlivých oblastí využít. Popsány jsou krajní varianty a taktéž varianta středová. Při aktivitě žáky povzbuzujeme k vyjádření toho, jak „to mají oni“. Vyváženě dáváme slovo jednotlivým žákům v krajních pozicích i v pozici blízko středu. Každý žák by měl v průběhu aktivity dostat příležitost alespoň jednou vyjádřit své preference. Počet položek volíme podle aktuální situace, nejprve volíme ty oblasti, které jsou pro efektivní učení zásadní (např. fyziologické potřeby).

Prostředí

Zvuky

Silná potřeba ticha

Silná potřeba zvukové kulisy

-
- | | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• žák potřebuje při učení ticho, snadno ho vyruší jakýkoliv zvuk (zvuk rádia ve vedlejší místnosti, ruch z ulice)• žák nesnese ani tlumený zvuk z vedlejší místnosti (zejména jedná-li se o lidské hlasy), mluvená řeč (i v televizi či v rádiu) ho okamžitě vyruší a odvádí jeho pozornost od učiva | <ul style="list-style-type: none">• žák příležitostně využívá zvukovou kulisu, jedná se o tlumenou hudbu bez zpěvu, případně o písně s texty v jazyce, kterému nerozumí | <ul style="list-style-type: none">• žák při učení potřebuje zvukovou kulisu, v tichu by se cítil nepříjemně a špatně by se soustředil na učivo• žák preferuje poslech hudby nebo potřebuje mít puštěný televizor či jiný zdroj zvuku ve vedlejší místnosti• hovor ve vedlejší místnosti mu při učení nevadí, nevadí mu ani poslech písniček, jejichž textu rozumí |
|---|---|---|

Teplota

Chladno

Teplo

- | | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• žák potřebuje při učení spíše chladno, před učením si v místnosti vyvětrá, i ve škole mu vyhovuje pravidelné větrání• v přílišném teple by se nesoustředil, večer by ho uspávalo• obecně je citlivý na kvalitu vzduchu, nemá rád „vydýchaný vzduch“ | <ul style="list-style-type: none">• žák si není vědom, že by na něj měla teplota při učení vliv / žák nemá vyhraněnou potřebu tepla či zimy, má rád „něco mezi tím“ | <ul style="list-style-type: none">• žák při učení preferuje teplo, teplený komfort je pro něj důležitý• chlad v místnosti by špatně snášel a neučilo by se mu dobře, protože by se nedokázal dobře soustředit• ve škole nemá rád větrání při chladnějším počasí• rád se učí zabalený do deky nebo pod peřinou |
|---|---|--|

Osvětlení

Intenzivní osvětlení

Tlumené osvětlení

- | | | |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• žák potřebuje při učení intenzivní osvětlení, preferuje pracovní místo u okna či pod zářivkou• nedostatek světla by vnímal rušivě, pokud by se učil večer, hrozilo by, že by při učení při lampičce usnul | <ul style="list-style-type: none">• žák si není vědom, že by na něj při učení měla intenzita osvětlení vliv | <ul style="list-style-type: none">• žák se nejlépe učí při tlumeném osvětlení – např. s rozsvícenou lampičkou na pracovním stole či nočním stolku• světlo vyšší intenzity by vnímal jako rušivé |
|--|---|--|

Pracovní místo

Formální pracovní místo

Neformální pracovní místo

- | | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• žák se nejlépe učí, pokud sedí u pracovního nebo jiného stolu, pokud by při učení ležel v posteli nebo na gauči, příliš by se toho nenaučil | <ul style="list-style-type: none">• žák se dokáže učit u stolu i v posteli, místo nehraje roli | <ul style="list-style-type: none">• žák se nejlépe učí v posteli, na gauči, na gymnastickém míči, na dece na zahradě, zkrátka kdekoli jinde než u pracovního stolu |
|---|--|--|

Emocionální potřeby

Motivace

Vnitřní

Vnější

- | | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • žák se učí, protože se chce dozvědět něco nového, porozumět věcem kolem sebe • rád se učí nové věci • záleží mu na jeho vzdělávacích výsledcích • obecně ho učení spíše baví a je pro něj důležité | <ul style="list-style-type: none"> • učení ho někdy baví a zažil, že se něco učil rád a z vlastní vůle, někdy se učí, protože musí | <ul style="list-style-type: none"> • žák se učí, protože chce dosáhnout jiných cílů – usiluje o dobré známky, protože chce, aby rodiče byli spokojení, nechce mít kvůli špatným známkám nějaká omezení apod. |
|---|---|---|

Zodpovědnost

Vysoká míra zodpovědnosti

Nízká míra zodpovědnosti*

- | | | |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • žák se ve školní práci snaží o podání nejlepšího možného výkonu, aniž by ze strany učitele byla nutná kontrola • k plnění zadaných úkolů přistupuje svědomitě, snaží se je vypracovat, jak nejlépe dovede • pamatuje si, co má dělat a jaké úkoly dostal | <ul style="list-style-type: none"> • žák se občas snaží a ke školní práci přistupuje iniciativně a zodpovědně, občas něco zapomene nebo dělá něco jiného, než bylo zadáno, a při práci potřebuje dohled učitele | <ul style="list-style-type: none"> • žák zadanou činnost neplní či plní způsobem, který neodpovídá zadání • často potřebuje zopakovat, co má dělat, a pobídku k tomu, aby práci dokončil • zapomíná úkoly a to, co mu bylo sděleno, aby udělal |
|--|--|---|

* V modelu Dunnových je zodpovědnost dávana do souvislosti se snahou žáka udělat a splnit to, co mu bylo ve škole uloženo. Některým žákům je třeba často připomínat, co mají udělat a na co by neměli zapomínat. Časté zapomínání zadaných úkolů však nemusí být jen projevem nízké míry zodpovědnosti žáka za jeho vzdělávací výsledky, ale také projevem poruchy pozornosti (syndromu ADHD/ADD). V tomto případě nelze hovořit o nezodpovědném přístupu ke vzdělávání, ale o jednom z charakteristických symptomů této poruchy, na který je třeba reagovat vhodnými prostředky podpory žáka.

Vytrvalost

Vysoká míra vytrvalosti

Nízká míra vytrvalosti*

- | | | |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• žák dokončuje započatou činnost, „dotahuje“ věci do konce• vykazuje značné úsilí při překonávání překážek a obtíží• usiluje o dokončení i složitých a časově náročných úkolů | <ul style="list-style-type: none">• v některých činnostech je žák vytrvalý, v jiných mu vytrvalost schází | <ul style="list-style-type: none">• žák má problém s dokončováním započatých činností, s realizací plánů• má tendenci rezignovat na dokončení činnosti při banálních obtížích• potřebuje pravidelný dohled učitele |
|--|---|--|

* Časté problémy s dokončováním činností jsou také projevem poruchy pozornosti. I v tomto případě je třeba pro zvýšení úspěšnosti žáka v dokončování školní práce volit vhodná podpůrná opatření (jedná se např. o podpůrná opatření 1.1.3, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2.1, 2.2, 2.2.1, 2.3, 2.8, 2.9, 3.5.8, 5.2, 6.1.1 uvedená v Katalogu).

Struktura/flexibilita při učení

Potřeba konkretizace činnosti

Potřeba volnosti při činnosti

- | | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• žák potřebuje před zahájením činnosti konkretizovat zadání a stanovit postup, jak dosáhnout cíle• před začátkem úkolu potřebuje přesné instrukce, jak úkol splnit• činnosti, ve kterých je vyžadována jeho vlastní kreativita při hledání řešení, nemá v oblibě | <ul style="list-style-type: none">• žák v některých typech činností preferuje konkretizaci zadání, v jiných vlastní kreativitu, nelze říci, že by jeden z přístupů preferoval před druhým | <ul style="list-style-type: none">• žák usiluje o dosažení stanoveného cíle vlastní cestou• žák preferuje vytvoření vlastního postupu realizace úkolu• stanovení konkrétního postupu vnímá spíše jako omezení než jako podporu |
|---|---|--|

Sociální potřeby

Učit se sám

- žák jednoznačně preferuje učení o samotě
- přítomnost další osoby by ho rušila, nevyhovuje mu ani při opakování naučené látky

Učit se ve dvojici

- žák se učivo nejprve potřebuje naučit sám, při opakování látky mu však více vyhovuje být ve dvojici s kamerádem

- žákovi se učí dobře ve dvojici s kamerádem, jsou zvyklí učit se společně

Učit se ve skupině

- žákovi se nejlépe učí v menší skupině vrstevníků
- žák preferuje velkou skupinu (např. třídu či sportovní oddíl), vyhovuje mu pestrost poznatků, které jednotliví členové skupiny o dané problematice mají

Přítomnost dospělé osoby

Dohled a podpora

- žák se raději učí v přítomnosti někoho dospělého (rodiče, učitele), který na něj při učení nebo plnění úkolů dohlíží
- v přítomnosti dospělého se cítí jistěji

- pokud se učí látku, které rozumí, preferuje samostatné učení, v případě obtížné látky preferuje přítomnost dospělého

- žák nepreferuje ani jednu z variant, obě mu vyhovují více-méně stejně

Samostatnost

- žák se nejraději učí sám mimo dohled dospělé autority
- přítomnost dospělého by na něj působila rušivě a nedokázal by se na učivo soustředit

Fyziologické potřeby

Smysly při učení

Vizuální	Auditivní	Kinestetický
• žákovi nejvíce vyhovuje přijímání informací prostřednictvím zraku • dobře se mu učí z tištěných materiálů, myšlenkových map, schémat, nákrešů a obrázků	• žákovi nejvíce vyhovuje přijímání informací prostřednictvím sluchu • vyhovuje mu poslech výkladu, nahrávek, diskuzí se spolužáky a hlasité čtení	• žák preferuje hmatový a pohybový smysl • učí se prostřednictvím manipulace s pomůckami, názorné demonstrace, praktické zkušenosti, zážitku • při učení potřebuje pohyb

Preference denní doby

Učit se ráno	Učit se večer
• žák se nejlépe učí brzy ráno • před důležitou zkouškou či testem si raději přivstane, než aby se učil dlouho do večera • večer se již většinou nedokáže věnovat soustředěné činnosti	• žák se nejlépe učí později dopoledne / brzy odpoledne • žákovi nejlépe vyhovuje učení v pozdějším odpoledni (nikoliv večer) • žák se nejraději učí večer, nevadí mu učit se i dlouho do noci • ráno mu delší dobu trvá, než se probere a je schopen soustředěné činnosti

Konzumace potravin

• žákovi se lépe učí, pokud při učení průběžně něco jí (sušenky, oříšky, nakrájené ovoce, chipsy apod.) nebo alespoň žvýká žvýkačku	• žák nemá ve vztahu ke konzumaci potravin jednoznačné preference (jídlo v průběhu učení nevyhledává, ale ani mu nevadí)	• konzumace čehokoliv v průběhu učení by žáka rušila a odváděla jeho pozornost od učiva
---	--	---

Pohyb

- žák při učení potřebuje pohyb, rád při učení chodí či alespoň něčím manipuluje
- často si pohrává s drobnými předměty nebo alespoň prsty ruky
- nehybné sezení mu při učení nevyhovuje
- žák nemá ve vztahu k pohybu jednoznačné preference, někdy mu vyhovuje pohyb, jindy sezení v klidu
- žák při učení preferuje jednu polohu (sezení za psacím stolem, sezení na sedačce), změna polohy či pohyb ho ruší a odvádějí od učení
- pokud by se musel při učení pohybovat, nedokázal by se dobře soustředit

Psychologická oblast

Analytický (sekvenční) styl

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

Globální (simultánní) styl

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

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • žák reaguje impulzivně až zbrkle, snaží se rychle najít řešení, zkouší při tom různé postupy, nezřídka tipuje správnou odpověď • u žáka jsou častější chyby z nepozornosti | <ul style="list-style-type: none"> • žák v úkolové situaci reaguje s rozvahou, řešení si potřebuje nejprve promyslet, pokud nezná správnou odpověď, raději neodpovídá • žák má častěji problém dokončit zadanou činnost ve stanoveném čase |
|---|--|

Učební styly žáků lze také zjišťovat prostřednictvím dotazníků či rozhovorem s žáky.

Existuje česká verze Dotazníku stylu učení LSI (Learning Style Inventory, R. Dunn, K. Dunn, G. E. Price, 1975), kterou pro české prostředí upravil J. Mareš. Tento dotazník je určený žákům od 3. ročníku ZŠ po středoškoláky. Zkrácená nestandardizovaná verze dotazníku LSI identifikující učební styl dle dominantního smyslu určená spíše středoškolákům je zveřejněna v anglickém jazyce na: <http://www.personal.psu.edu/bxb11/LSI/LSI.htm>

Volný překlad zkrácené verze dotazníku LSI:

U jednotlivých výpovědí žáci zatrhávají variantu, která nejvíce odráží realitu na škále: zřídka – někdy – často; V = vizuální, A = auditivní, K = kinestetický

1. Více si o tématu zapamatuji, pokud informace získám prostřednictvím přednášky, ústním vysvětlením nebo diskuzí. (A)
2. Dávám přednost informacím prezentovaným prostřednictvím vizuálních pomůcek. (V)
3. Rád/a si zapisuji informace nebo si dělám poznámky, které využívám jako vizuální oporu k opakování učiva. (V)
4. Dávám přednost tvorbě plakátů a trojrozměrných modelů, praktickým činnostem a aktivitám ve třídě. (K)
5. Potřebuji vysvětlit učivo pomocí diagramů, grafů nebo jinými vizuálními prostředky. (V)
6. Rád/a pracuji rukama a vyrábím různé věci. (K)
7. Rád/a vytvářím grafy a tabulky. (V)
8. Dokážu rozpoznávat zvuky a určit, zda jsou shodné, nebo rozdílné. (A)
9. Informace si nejlépe zapamatuji, pokud si je několikrát za sebou zapíšu. (K)
10. Dokážu porozumět mapám a orientovat se podle nich. (V)
11. V naukových předmětech se lépe učím poslechem výkladu nebo ze zvukové nahrávky než čtením textu. (A)
12. Hraji si s mincemi nebo klíči v kapsách. (K)
13. Neznámá slova se lépe učím hlasitým opakováním než jejich opakováním psaním. (A)
14. Snadněji porozumím zprávám v novinách, než kdybych je poslouchal/a v rádiu. (V)
15. Při učení musím žvýkat žvýkačku nebo něco jíst. (K)
16. Nejlepší způsob, jak si zapamatovat věci, je zobrazit si je v hlavě. (V)
17. Při učení neznámých slov přejíždím prsty po jednotlivých písmenech. (K)
18. Raději si o nějaké věci poslechnu zajímavou přednášku, než abych si o ní četl/a v knize. (A)

19. Jde mi dobře skládání puzzle a řešení bludiště. (V)
20. Při výuce si pohrávám s věcmi či jinak zaměstnávám ruce. (K)
21. Lépe si zapamatuji zprávy z rádia než z novin. (A)
22. Informace o zajímavých tématech získávám prostřednictvím čtení. (V)
23. Mám rád/a fyzický kontakt s druhými – rád/a se dotýkám druhých, objímám se s blízkými, při pozdravu podávám ruku atd. (K)
24. Snadněji se orientuji v ústně sdělených pokynech než v psaných instrukcích. (A)

K orientačnímu zjištění učebního stylu žáků si můžeme vytvořit vlastní dotazník. Výpovědi v něm uvedené by měly odpovídat věku a zkušenostem žáků, kterým je určen.

S preferovanými učebními styly žáka je vhodné seznámit také jeho rodiče. Rodiče mají často jasnou představu o tom, jak se jejich děti mají učit, ta však nemusí být vždy v souladu s tím, co žák skutečně potřebuje. Jejich doporučení nejčastěji vycházejí z vlastních preferencí, které mohou být odlišné od preferencí jejich dítěte. Doporučení pro domácí učení žáka můžeme rodičům sdělit na třídní či tripartitní schůzce. Žáci si také mohou na základě výsledků aktivit zaměřených na zjišťování jejich učebních stylů vypracovat doporučení, která předají rodičům. Je dobré, pokud učitel rodiče zároveň informuje (prostřednictvím žákovské knížky apod.) o tom, že žáci si takové doporučení vypracovali. Žáci také mohou dostat dobrovolný úkol, aby se pokusili zjistit, co při učení vyhovuje jejich rodičům.



DOPORUČENÉ A POUŽITÉ INFORMAČNÍ ZDROJE:

- SOVÁK, M. (1990). *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN. 117 s. ISBN 80-04-24306-1.
- MAREŠ, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
- DUNN., DUNN, K., PRICE, G.E. *Dotazník stylu učení (Learning style inventory – LSI)*. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství, 2004, s. 77
- DUNN, R., DUNN, K. *Teaching elementary students through their individual learning styles: practical approaches for grades 3-6*. Allyn & Bacon, 1992. ISBN 978-0205132219
- DUNN, R., DUNN, K. *Teaching secondary students through their individual learning styles: practical approaches for grades 7-17*. Allyn & Bacon, 1993. ISBN 978-0205133086
- HANSEN ČECHOVÁ, Barbara, Matěj SEIFERT a Andrea VEDRALOVÁ. *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Vyd. 1. Praha: www.scio.cz, [2011], 183 s. ISBN 978-80-7430-059-2.

3.5 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA CHOVÁNÍ ŽÁKA

LENKA BRODSKÁ, SIMONA PEKÁRKOVÁ

Chování žáka je jedním z klíčových faktorů školní úspěšnosti. Poruchy chování se objevují opakovaně ve vědeckých studiích na vrcholech žebříků důvodů pro předčasný odchod ze vzdělávání a pro školní podvýkony. Mít ve třídě žáka s nestandardním chováním může být náročné jak pro učitele, tak pro spolužáky. Největší zátěž však mnohdy zažívá dítě samotné, zejména ztrácí-li pro své projevy postupně nejen kamarády, ale i podporu nejbližších dospělých.

Je jedním z našich úkolů hledat prostředky, jimiž můžeme žákovi pomoci usměrnit a kultivovat jeho projevy do podoby, která bude lépe přijímána okolím.

Heterogenita složení žáků ve třídě, pestrost jejich chování i vzdělávacích potřeb vyžaduje od učitele vysokou úroveň diagnostických kompetencí. Bez důkladné pedagogické diagnostiky jsou naše intervence mnohdy pouhým střílením naslepo a někdy v nás pak jejich výsledek spíše budí dojem bezmoci. Přitom náročné chování žáka lze ve většině případů vhodnými cílenými opatřeními minimálně zmírnit a mnohdy jej postupně dokážeme odstranit zcela.

Zaměřujeme se na to, co lze pedagogickými prostředky měnit

Pokud uvažujeme o tom, jak změnit rušivé chování našeho žáka, musíme si při tom klást správné otázky a cíle. Především se musíme vyhýbat „předsudku“, že porucha chování dítěte je vždy známkou pokaženého charakteru nebo výchovy rodičů. To logicky vede ke snaze změnit chování dítěte „opravením“ jeho špatného přístupu, morálky, charakteru nebo usměrněním nezodpovědných rodičů. A někdy je apel na vnitřní motivaci či řešení situace v rodině skutečně klíčem k pomoci. Avšak u dětí s objektivními problémy v impulzivitě, sebeřízení, rozklíčování sociálních situací, pozornosti a v jiných podobných oblastech mohou být rušivé projevy také trvalou zdravotní kondicí s původem v odlišném vývoji některých funkcí centrální nervové soustavy. Pak je nedokáže změnit ani dítě, ani jeho rodiče a i my jsme předem odsouzeni k nezdaru. Můžeme pouze vyčkat, jak se chování promění během dalšího vývoje mozku dítěte, nebo mu zprostředkovat léčbu (která však mnohdy pouze symptomy tlumí, ale neléčí příčinu).

Příkladem zde mohou být děti s hyperkinetickou poruchou (ADHD):

ADHD je porucha, při níž se u dítěte zpožďuje vývoj těch funkcí mozku, které nám pomáhají řídit a regulovat své vlastní chování. Typicky ji doprovází zbrkllost, neschopnost udržet pozornost po dobu potřebnou k dokončení započaté činnosti, živost (u menších dětí patrná v pohybu, u starších osob spíše jako neklid mluvní nebo myšlenkový), potíže ve vnímání času, zapomínání a dezorganizace vlastní činnosti, problémy se sebmotivací a se sebeuklidňováním (regulací svých emocí a stupně aktivizace), s pracovní pamětí a nízká úroveň vnímavosti vůči detailům (vč. méně intenzivních sociálních nápoděb).

Tyto děti si po vstupu do školy často velmi přejí „být hodné“ – tak, jak si okolí žádá. Bez pomoci to ale přes všechny své dobré úmysly nedokážou. Jsou výrazně ohrožené rychlým vyloučením z kolektivu vrstevníků a i rodiče k nim mnohdy zaujímají značně ambivalentní postoj. Pokud se u takového dítěte budeme držet názoru, že „zlobí, protože je zkrátka nevychované“, a budeme intervenovat dlouhými výchovnými promluvami do duše – stáváme se dalším problémem na životní cestě tohoto dítěte a rozhodně ne pomoci.

Tedy při plánování naší intervence potřebujeme přijmout fakt, že poruchy, které se nedají vyléčit, zkrátka nevyléčíme a osobnost člověka za pár měsíců také výrazněji nepřeprogramujeme. U dětí s takovými potížemi se musíme zaměřit na něco jiného. Můžeme například úspěšně měnit podmínky situací, do kterých takové dítě stavíme, a náročnému chování tak předcházet. Nebo můžeme mírnit tíži důsledků jeho chování tak, aby se nerozvíjely další přidružené problémy. Můžeme také hledat vhodné kompenzační mechanismy, kterými při jejich použití dokáže svoji zdravotní kondici „obejít“. S naší podporou dokáže mnoho z těchto dětí fungovat zcela bez problémů.

VYUŽITÍ NEJBĚŽNĚJŠÍCH METOD V PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTICE

SBĚR A ROZBOR INFORMACÍ RODIČŮ, ANAMNESTICKÝCH ÚDAJŮ

Rodiče jsou cenným zdrojem informací o dítěti. Můžeme se od nich dozvědět např.:

- jestli se dítě doma chová stejně, jako ve škole;
- kdy nestandardní projevy v chování začaly a co jim předcházelo (případně zda se objevují v rodině ještě u někoho dalšího);
- anamnestické údaje o tom, jak probíhal vývoj dítěte, vč. jeho dosavadního vývoje školního;
- informace o zdravotním stavu dítěte a o závěrech spolupráce s lékaři, případně jinými odborníky;
- údaje o aktuálních i minulých náročných životních situacích, které na dítě a jeho jednání mohou mít vliv, o ekonomické situaci rodiny a materiální podpoře dítěte;
- jaké má dítě podmínky k učení doma;
- jaká je kultura a filozofie rodiny, jakých si cení sociálních kompetencí a osobnostních vlastností, jaké volí výchovné přístupy;

- o osobnosti dítěte, jeho zájmech;
- co již rodiče pro korekci chování dítěte vyzkoušeli a s jakým výsledkem;
- hypotézy rodičů o možných příčinách nestandardního chování a jak si mohou být rodina a škola vzájemně při řešení nastalé situace prospěšné.

Podle § 22 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon), jsou rodiče povinni „informovat školu a školské zařízení o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích dítěte nebo žáka nebo jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání“ a oznamovat škole a školskému zařízení údaje podle § 28 odst. 2 a 3 (mj. zda je dítě, žák nebo student zdravotně postižen) a další údaje, které jsou podstatné pro průběh vzdělávání nebo bezpečnost dítěte a žáka, a změny v těchto údajích.

Mnoho rodičů však znění školského zákona nezná nebo tyto informace považuje za zasahování do svého soukromí. Při rozhovoru proto musíme rodiče nejprve přesvědčit, že nás tyto údaje zajímají v zájmu dítěte, že jich proti rodině nebudeme zneužívat a že s nimi budeme zacházet jako s citlivými údaji. Vyhýbáme se ale nátlaku na získání citlivějších informací, protože ten většinou rodinu spíše posílí v obranné ostražitosti vůči nám. Rozhovor vedeme pokud možno v příjemném prostředí, vyčleníme si na něj dostatečný čas, vždy u něj zajistíme soukromí a stavíme se v něm do pozice partnera, nikoli „nadřízeného“ rodičů. Neslibujeme však nikdy, že informace nebudeme poskytovat dalším osobám – můžeme se totiž dostat do situace, kdy budeme muset plnit ohlašovací povinnost.

ŠKOLNÍ ANAMNÉZA A STUDIUM PEDAGOGICKÉ DOKUMENTACE

Pokusíme se zjistit co nejvíce informací i od učitelů a zástupců institucí, kteří pracovali se žákem před námi nebo s ním pracují paralelně s námi (v mateřské škole, v družině apod.). Nesmíme přitom však porušovat ochranu osobních údajů – opět se vyplácí spolupracovat s rodiči a vyžádat si starší informace buď jejich prostřednictvím přímo, nebo alespoň na základě jejich písemného zplnomocnění.

V dokumentaci sledujeme vývoj chování, které nás zajímá v kontextu času, školních výsledků, zapojení do skupiny vrstevníků, vztahu k autoritě učitele... Pokud dítě pracuje podle individuálního plánu, je cenným zdrojem informací i ten – zejména pokud škola provádí pravidelné vyhodnocování jeho průběžné efektivity.

ROZBOR ŠKOLNÍ PRÁCE ŽÁKA A PRODUKTŮ JEHO ČINNOSTI

Ve vztahu k chování hledáme zejména:

- jeho dopady na výkon (zda se v písemných pracích žáka objevují chyby způsobené zbrklostí, nepozorností; jak je výkon ovlivňován demotivací, úzkostí, zanedbáváním povinností; zda jsou ve výsledcích žáka výkyvy v čase; jaký podíl má náročné chování žáka na jeho výukovém selhávání; zda domácí příprava nese známky podpory rodiny apod.),

- postoje, potřeby a hodnotové zaměření žáka jako východisko k porozumění motivaci jeho chování a možné příčiny specifického chování žáka (rozbor kreseb, školních prací, do nichž se projikují žákovy vnitřní myšlenky, zážitky, postoje).

Práce můžeme po určitý časový úsek sbírat do tzv. portfolia.

POZOROVÁNÍ

Pozorování chování žáka většinou začíná pozorováním nezacíleným – při něm nás u chování mnohdy něco zaujme a můžeme vytipovat, čemu potřebujeme více porozumět. Pozorování se pak proměňuje v záměrnou činnost, kterou strukturujeme v souladu s naším cílem. Při pozorování chceme zjistit zejména:

- frekvenci výskytu nějakého projevu za určitou časovou jednotku (zaznamenáváme většinou do připraveného pozorovacího schématu);
- v jakých situacích se projev vyskytuje a v jaké intenzitě;
- co předchází demonstraci projevu v chování žáka (co se stalo těsně před);
- co mu tento vzorec chování přináší ve svém důsledku za společenský zisk (zvýšenou pozornost, vyhnutí se zátěži);
- účinek našich opatření na chování žáka a co při jeho motivaci skutečně pomáhá a co ne;
- vlastní reakce na chování žáka a jak se promítají do naší práce s ním (měníme tón hlasu, pozornost vůči žákovi apod.);
- jak na chování žáka reagují vrstevníci, kolegové, rodiče a jak žák tuto reakci reflektuje.

Žáka můžeme kromě přirozených podmínek sledovat i v cíleně navozených situacích (výbor-
né pro ověření některých hypotéz – ale nemůžeme cíleně navozovat situace traumatizující).

Existují propracované metody využívající pozorování chování pro plánování intervencí. Mnoho z nich (např. funkční analýza chování) pracuje s rozložením komplexního chování žáka na jasně pozorovatelné dílčí vzorce a sleduje pouze jeden nebo dva z nich. Umožňuje to vysledovat, jakou má daný vzorec chování v jednání žáka funkci a jak se mění jeho frekvence a míra výskytu, když měníme vnější podmínky situace. Takto můžeme dobře zjistit, jak upravit vyučování tak, aby se problémové chování v něm minimalizovalo.

Pozorováním doplňujeme vždy všechny ostatní zvolené metody.

ROZHOVOR

Rozhovor nám může pomoci objasnit např. vnitřní motivaci žáka k danému chování, okolnosti jeho života, jeho postoje. Ze skupinového rozhovoru navíc dokážeme často dobře zachytit pozici konkrétního žáka ve třídě a nepsané třídní normy, kterými se skupina řídí. Rozhovor můžeme, ale nemusíme strukturovat (tj. připravit si dopředu témata nebo přímo otázky). Používáme při něm otázky uzavřené (na které lze odpovědět jedním slovem), otevřené (na které odpovídá obsírněji). Při rozhovoru je nutné vzít v úvahu komunikační schopnosti, mentální a vývojovou úroveň dítěte, se kterým si povídáme. Malé dítě nám

například nedokáže v rozhovoru odpovědět na otázky typu „Co tě k tomu vedlo? Proč jsi to udělal?“, protože ještě nemá tak rozvinutou schopnost reflexe jako dítě starší – musíme se proto zeptat jinak.

Diagnostický rozhovor nelze vést s dítětem v situaci, kdy se věnujeme zároveň ještě něčemu dalšímu. Pokud při něm dítěti nevěnujeme zřetelnou pozornost, bude méně motivované zamýšlet se nad tím, co nám říká. Stejně rušivě může působit např. položený mobil na stole nebo písemná práce spolužáka v zorném poli.

Nesledujeme pouze slovní odpovědi dítěte, ale také jeho neverbální projevy na danou otázku (zda je nervózní, odpovídá impulzivně, začíná se bránit nebo dává jinak najevo ohrožení, jak moc na dané téma reaguje emocí a jakou...).

Dáváme si pozor na kladení sugestivních otázek, které mohou informace získané z rozhovoru silně zkreslit.

DOTAZNÍK

Dotazník se hodí ve škole spíše pro skupinové šetření (např. když mapujeme vztahy ve třídě, zkušenosti s drogami apod.) nebo pro individuální práci s dítětem v rámci školního poradenského pracoviště. Dotazníky může ale využívat i sám učitel v rámci screeningového hodnocení symptomů poruch chování. Standardizované dotazníky mohou vyžadovat zaškolení jejich administrátora v metodě. Lze ale využít i různé svépomocí vytvořené dotazníky – např. pro zjištění informací o dítěti od rodičů, pro zmapování volného času dítěte a další podobné účely.

Pokud sestavujeme dotazník sami, dbáme na jednoznačnost, srozumitelnost a jednoduchost otázek. Nekombinujeme dvě otázky do jedné položky dotazníku (Jsem zručný na práci s počítačem a kalkulačkou: ANO – NE) a nepoužíváme nejednoznačné zápory (např. Není pro mne snadné vycházet se spolužáky: ANO *ve smyslu ne* – NE *ve smyslu ano*). Pokud je to možné, vyhýbáme se cizím a složitým slovům.

S vyplněným dotazníkem zacházíme jako s citlivým údajem – nenecháváme ho otevřeně ve sborovně, nebavíme odpověďmi dítěte kolegy. K dítěti by se nikdy neměla dostat zpětná vazba, která jej zesměšní či ztrapní. Nerozebíráme to, co napsalo, před kolektivem dětí, a pokud potřebujeme probrat obsah jeho vyjádření s dalšími osobami (např. s rodiči), učiníme to co nejtaktněji a až poté, co se ujistíme, že s informací naloží v prospěch dítěte. Pokud máme potřebu rozebrat nějaký názor s dítětem posléze detailněji, dáváme si pozor, abychom dítě nezranili nebo nerozzlobili. Nepoužíváme je jako východisko ke kárné přednášce, ze které by dítě mohlo spíše získat pocit, že se o jeho názory vlastně vůbec nezajímáme.

ŠKÁLY, ANALÝZA HROVÝCH A SKUPINOVÝCH AKTIVIT

Ve škálách dítě vyjadřuje svůj postoj k nějaké věci na předem určené stupnici. Ta může mít podobu slovní (mám moc rád – je mi jedno – nesnáším), číselnou (mám rád 5 – 4 – 3 – 2 – 1 nesnáším), kresebnou (třeba znázornění pomocí semaforu, teploměru, smajlíků), pohybovou (dítě naznačí postoj mírou zvednutí paže nebo tím, že si stoupnou na určené

místo v místnosti). Můžeme také využít řazení položek pro znázornění jejich důležitosti pro dítě. Pak dbáme, aby položek nebylo příliš mnoho (max. do deseti).

Škálování pomáhá uchopit i kvantitativní stránku postojů, hodnot, výskytu nějakého chování. Při diagnostice chování se dobře hodí např. k vyjadřování pocitových prožitků (zjistíme, jak se dítě cítí v různých situacích, jak moc se jich bojí, apod.).

Lze je použít jak při práci se třídou, tak v individuální práci s dítětem. Výhodou oproti klasickým dotazníkům je jejich snadné použití u menších dětí a u lidí s omezenými čtenářskými dovednostmi.

Nevýhodou při použití ve skupině může být obtížná registrace výsledků u každého jednotlivého dítěte. Výhodou je pak práce s kamerou nebo zaměření diagnostického procesu buď na skupinu jako celek, nebo na jedno dítě ve skupině. Při použití pohybového škálování se vždy snažíme pracovat se třídou ve dvojici s dalším dospělým.

Používání škál lze tvořivě zabudovat do mnoha skupinových her a aktivit, ke kterým lze mnohdy žáky motivovat výrazně snadněji než třeba k vyplnění dotazníků. Hrové aktivity obecně jsou jedinečným prostředkem k pozorování některých aspektů chování žáka – komunikace, sociálních dovedností, sounáležitosti se skupinou, ochoty kooperovat apod.

Lze s jejich pomocí vysledovat i ovlivnitelnost skupinou (zda dítě před odpovědí váhá a pozoruje, jak na úkol zareagují ostatní, nebo mění názory podle nich). Stejně tak mohou sloužit ke zjišťování stupně sdílení hodnot s ostatními dětmi ve skupině (dítě volí zhruba stejné odpovědi jako ostatní, nebo se v odpovědích významně často odlišuje).

Mnoho skupinových aktivit pro děti zahrnuje i prvek projekce, který se hodí pro zkoumání osobnosti dítěte a jeho povahových rysů. Výbornými zdroji těchto aktivit jsou metodiky pro výuku osobnostní a sociální výchovy. Přestože jsou mnohdy primárně cíleny na rozvoj dětí a intervence ve skupině, každou z těchto aktivit lze zároveň využít jako testovou situaci, vhodnou pro diagnostiku.

STANDARDIZOVANÉ TESTY

Byly ověřovány na značném vzorku dětí, mají normy. Pro jejich administraci jsou stanovená přesná pravidla. Testové metody, cílené přímo na chování žáka, vyžadují dobré porozumění širšímu kontextu motivace a zákonitostí chování lidí. Většinou vedle kvalitativního rozboru umožňují hodnocení kvantitativní, které ale bez zasazení výsledků do tohoto širšího rámce není ničím víc než statistickým srovnáním výsledku žáka s normou dané metody. Proto patří skutečně do rukou lidí, kteří s testy dokážou pracovat a pojmají je především jako východisko k pozorování dítěte ve standardizované situaci. Nezřídka se stane, že v nadšení nad testem nevědomky poškodíme žáka přílišným lpěním na jeho číselném výsledku nebo jeho interpretací vytrženou z kontextu.

Pokud chceme použít standardizované testové metody u dítěte s náročným chováním, zvažujeme vždy, kdo s dítětem bude pracovat po nás. Testové metody totiž v naprosté většině případů nelze využívat opakovaně, resp. příliš často za sebou. Pokud metodu využijeme my, nejspíše ji po nějaký čas po nás nebude moci použít nikdo jiný. Víme-li tedy například, že je dítě objednané k soudnímu znalci pro podezření na sexuální zneužití, pokusíme

se vyhnout všem metodám, které by při své diagnostice mohl soudní znalec chtít použít. Nebo mu alespoň dáme na vědomí, které testy jsme při práci s dítětem použili (a souhlasí-li zákonný zástupce dítěte), jaké byly jejich výsledky. Občas se totiž stane, že si pak dítě uprostřed testování vybaví, že stejnou věc dělalo již před měsícem ve škole. Odborník pak přijde o čas, který má na dítě vyhrazen, i o repertoár metod, které při práci s dítětem může použít. Kuriózní jsou také případy, kdy vám dítě začne uprostřed testu barvitě líčit, co jaký úkon symbolizuje a že paní učitelka říkala, že se musí udělat to a to, aby to znamenalo, že je člověk „v pořádku“ (často se stává třeba u kresby stromu nebo rodiny). Manuály psychodiagnostických metod nejsou určeny ke zveřejňování! Metody jsou založeny často právě na tom, že dítě neví, co vlastně v testu hodnotíme a proč. Také je potřeba zachovat pravidlo, že před třídou nikdy neříkáme, co podle nás výsledek práce žáka znamená (pokud se nejedná o testy didaktické), a i u žáka samotného nezacházíme do detailů, které by ho mohly zranit.

VYUŽITÍ SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ

Při diagnostice chování žáků se dobře uplatní i jejich vlastní sebehodnocení. Sebehodnocení nutí dítě více uvažovat nad svým jednáním a motivuje je ke změně. Pokud výsledky sebehodnocení žáka evidujeme po nějaký čas a máme možnost srovnávat změny a posuny, které vykazuje, jedná se o velmi cenný diagnostický materiál.

Aby bylo sebehodnocení žáka funkční, musíme napřed naformulovat, co na sobě má zhodnotit. Měli bychom být struční, výstižní a jednoznační, volit věkově srozumitelný jazyk a odkazovat na očekávaný projev v chování v pozitivní formulaci („Podařilo se mi, udělal jsem...“ a nikoliv „Nedokázal jsem, porušil jsem...“).

Sebehodnocení můžeme obohatit o hodnocení učitele, spolužáka, rodiče apod. Nevolíme pro něj situace, v nichž víme dopředu, že žák selže. U dětí hyperaktivních (a jiných dětí s potížemi ve vnímání času) jej používáme ne pro hodnocení celé vyučovací hodiny, nebo dokonce dne, ale spíše pro jednu vybranou aktivitu.

DNES JSEM:	Jak to vidím JÁ	Jak to vidí SPOLUŽÁK	Jak to vidí UČITEL
• naslouchal bez přerušování druhým, když něco říkali	☺	☺	☺
• se přihlásil, než jsem promluvil	☺	☺	☺
• udělal pro někoho ve třídě něco hezkého	☺	☺	☺

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA V INDIVIDUÁLNÍM VZDĚLÁVACÍM PLÁNU

Pedagogická diagnostika je povinnou složkou individuálního vzdělávacího plánu dítěte (pokud se dítě podle něj vzdělává). Má trochu jinou úlohu než diagnózy odborníků ze školských poradenských zařízení (ŠPZ) nebo lékařů. Ti identifikují, kde má dítě problém, proč vzniká, v jakém je nyní stupni a co by dítěti mělo obecně pomoci. Diagnózy ŠPZ a lékařů zasazují výukové a kázeňské potíže do širšího kontextu i mimo rámec vzdělávání a umožňují komplexnější náhled na potřeby dítěte. Ve škole je lze proto využít k lepšímu porozumění podstatě potíží žáka. Pomáhají při stanovení dlouhodobějších cílů vzdělávání a jako „rámec“ při plánování konkrétních opatření k podpoře žáka. Bez pedagogické diagnózy jsou však samy o sobě hodně obecné a vzdálené konkrétním situacím ve škole. Pedagogická diagnostika zde slouží ke konkretizaci potřeb žáka ve vyučování a je východiskem pro plánování účinných opatření v kontextu dané školy, kolektivu třídy, právě probíraného učiva, osobnosti a výukových stylů učitelů, kteří s dítětem pracují.

V individuálním vzdělávacím plánu (ale vlastně kdykoli pracujeme s dítětem s náročným chováním) nezapomínáme na průběžné vyhodnocování efektivity realizovaných opatření. Zabýváme se tím, jaký žák udělal za stanovenou jednotku času posun a co k němu přispělo nejvíce. Analýza pokroku dítěte je nejspolehlivějším ukazatelem skutečné změny, které se u dítěte podařilo dosáhnout. Každé vyhodnocení účinnosti individuálního vzdělávacího plánu znamená vlastně další pedagogickou diagnózu ze strany vyučujících, kteří s dítětem pracují. Mělo by být proto rozplánováno v logických časových intervalech – u dětí s náročným chováním předpokládáme, že by tyto intervaly měly být spíše kratší (měsíc, dva měsíce).

AUTODIAGNOSTIKA UČITELE

Autodiagnostika učitele je neméně důležitá. Jde o velmi důležitou součást pedagogické diagnostiky, kdy učitel nezaměřuje pozornost na dítě, ale sám na sebe a na svou činnost. Je velmi těžké reflektovat a s odstupem zhodnocovat svoje kroky, svoje jednání a svoji zodpovědnost. Osobnost učitele ovlivňuje celý výchovně-vzdělávací proces, učitel má zásadní vliv na sociální klima ve třídě apod. Každý z nás má své myšlenkové stereotypy, své předsudky, které ovlivňují naše vnímání a posouzení situace. Nahlédnout tyto aspekty našeho vlastního jednání je neobyčejně těžké (např. vědomé pojmenování některých momentů: „*toto dítě mi není sympatické, vlastně ho nemám rád, kdyby stejnou písemku napsal Jiřík, tak bych mu pětku asi nedal...*“). Jde tedy o vlastní reflexi učitelova vlivu na celý výchovně-vzdělávací proces.

Učitel by si měl umět uvědomit možnosti korekce či nápravy svého vlastního přístupu či jednání (uvědomit si a identifikovat např. odlišný styl oceňování, jinou délku věnované pozornosti různým dětem, jinou míru trpělivosti při kontaktu s různými dětmi, míru ochoty někomu důvěřovat více, míru tolerance pro žerty u různých dětí, míru ochoty podporovat různé děti apod.).

SPOLUPRÁCE NA DIAGNOSTICE PORUCHY CHOVÁNÍ S DALŠÍMI ODBORNÍKY A INSTITUCEMI

Máme-li pocit, že by dítě měl vidět také externí odborník, zvažujeme, který by nám pomohl nejlépe. S diagnostikou chování nám může pomoci např.:

Pedagogicko-psychologická poradna: pomůže nám zejména s náročným chováním, které se objevuje v souvislosti s výukovými nezdary, výchovou, vývojovými poruchami chování, náročnými životními situacemi, nebo pokud máme podezření, že příčinou ne-standardního chování žáka mohou být narušené vztahy ve třídě. Možnosti poradenství ale mohou překračovat zakázky, u nichž je potřeba akutní zdravotnická léčba (poruchy chování v souvislosti s depresí, traumatem, duševním onemocněním) a kdy je náročné chování již ve stadiu, které nelze řešit ambulantně. Jen omezené možnosti má poradenská služba také u rodin, které její služby odmítají. Sezení si sice lze „vynutit“ v indikovaných případech přes OSPOD, ale při skutečné opozici rodiny pak probíhá mnohdy jen formálně, bez větších výsledků.

Speciálně pedagogické centrum: na něj se obracíme zejména s problémovým chováním, které se vyskytuje sekundárně u žáků se zdravotním postižením (nejčastěji to pravděpodobně budou děti s poruchami autistického spektra – PAS).

Středisko výchovné péče: se zaměřuje přímo na práci se žáky s poruchami chování. Na rozdíl od dvou výše zmíněných poradenských zařízení má možnost pracovat se žákem v rámci osmitýdenního diagnosticko-terapeutického pobytu a organizuje i víkendové pobyty. Nabízí ale i služby ambulantní. Pobyt zde jsou dobrovolné a určitou část nákladů si rodina hradí sama. U rodin ve složité sociální situaci však sociální odbory většinou na tyto náklady rodině přispějí. Dobrovolný pobyt lze také vyžádat ve výchovných ústavech, kde ale hodně závisí na volné kapacitě zařízení – přednost mají děti umístěné soudem.

Dětský psychiatr: se preventivně zapojuje vždy u dětí, které jsou zvýšeně agresivní, které se toulají, sebepoškozují, u nichž může náročné chování souviset s nápadně zhoršeným psychickým stavem nebo s podezřením na přítomnost duševní poruchy.

Klinický psycholog/terapeut: je nejlepší volbou zejména v případech, kdy dáváme náročné chování do souvislosti s hlubšími osobnostními problémy dítěte. Pomohou společně s psychiatrem s náročným chováním, které je spojeno s úzkostí, depresemi, traumaty apod.

Krizové centrum: je dobrou volbou zejména pokud máme podezření, že potíže v chování souvisí s možným týráním a zneužíváním dítěte nebo s jinou výrazně náročnou životní situací rodiny. V těchto případech plníme i oznamovací povinnost vůči OSPOD a policii.

Poradny pro manželství, rodinu a mezilidské vztahy: zaměstnávají odborníky na řešení vztahových a komunikačních problémů v rodině, pomohou proto v případech, kdy náročné chování dítěte souvisí s rozvodovou problematikou, se zátěží z tahanic rodičů o svěření dítěte do péče apod. Péče sice cílí většinou více na rodiče, ale změna atmosféry v rodině se pak může odrazit i na chování dítěte.

K-centra a další organizace, které se zaměřují na práci s klienty v riziku vzniku závislosti: mohou být užitečným pomocníkem v situacích, kdy chování žáka souvisí s látkovými (nebo nelátkovými) závislostmi.

Nejedná se o úplný výčet služeb, které nám mohou pomoci při diagnostice (a také při následném řešení) náročného chování u žáků, ale o služby asi nejčastěji využívané.

Většina odborníků nás před přijetím žáka do péče požádá o informace, které o žákovi máme. Některá zařízení mají k tomu účelu připravené tiskopisy, které budou chtít vyplnit. Bývá ale nepsaným pravidlem, že při práci se žáky s náročným chováním velice ocení přímý kontakt s učitelem, možnost doptat se na potřebné informace a cokoli, co škola „zašle navíc“. Nesmíme v těchto momentech zapomínat konzultovat s rodiči, zda je v pořádku si informace s odborníkem vyměnit. Pro školská poradenská zařízení bývá vedle požadované informace učitele velkou pomocí kopie průběžně vyhodnocovaného individuálního vzdělávacího plánu, zejména dá-li se v něm dobře orientovat v časovém průběhu vývoje problému.

Jakákoli práce s dětmi s problémovým chováním je náročná. Nikdy na ni ale nemusíme být sami – ochotných lidí, kteří nás dokážou podpořit, je v terénu mnoho.



DOPORUČENÉ A POUŽITÉ INFORMAČNÍ ZDROJE

Swierkoszová, J. (2008). *Specifické poruchy chování. Diagnostika – reedukace*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Ptáček, R. (2006). *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. (<http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1378735909.pdf>)

www.odyssea.cz – metodiky k osobnostní a sociální výchově s náměty

<http://www.ppppraha7a8.cz/files/chovani%20zaka%20dotaznik.pdf> – škálový dotazník problémového a rizikového chování, využitelný i pro učitele

http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_popis.asp?kod=584&ZozArg=1&Kateg=2 – odkaz na dva dotazníky PhDr. Antonína Mezery k výskytu atypických projevů školního a sociálního chování (nutno zakoupit)

www.uzis.cz/cz/mkn/ – vstup do Mezinárodní klasifikace nemocí, kde lze nalézt přehled „oficiálních“ poruch chování

http://www.oazlin.cz/prevence/9_2_4.php – stránky SOŠ ve Zlíně, zabývající se poruchami chování a primární prevencí sociálně patologických jevů

3.6 DIAGNOSTIKA KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY

LENKA BRODSKÁ, SIMONA PEKÁRKOVÁ

CO JE KLIMA TŘÍDY?

Školu a v ní i každou třídu můžeme vnímat jako specifickou a svébytnou sociální skupinu. Dění v těchto sociálních skupinách je pro výuku velmi důležité a dokáže výchovně-vzdělávací proces všem jeho účastníkům významně ulehčit, nebo také zkomplikovat. Proto se mu v poslední době věnuje čím dál tím větší pozornost.

Obsah pojmu klima školy/třídy stále není v odborné literatuře zcela jednoznačný. Někteří jej chápou úžeji ve smyslu subjektivního hodnocení školní kultury a psychosociálních procesů ve škole/třídě všemi aktéry edukačního procesu (žáky, učiteli, rodiči, vedením školy a dalšími osobami). Jiní jej vesměs pojímají jako souhrn názorů těchto aktérů na školu/třídu jako celek.

DIAGNOSTICKÉ ŠETŘENÍ KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY MŮŽE ZKOUMAT

a) třídu v širším rámci úvah o klimatu celé školy, např.:

- V jaké lokalitě se škola nachází a jak se tato lokalita specificky odráží v sociálně-ekonomických a etnicko-kulturních poměrech žactva dané školy a rodičů žáků.
- Zda se jedná o městskou školu, menší školu v sociálně vyloučené lokalitě, o vesnickou málotřídku atp.
- Jestli je v dané lokalitě dostupná síť dalších služeb (a kterých).
- V jaké finanční situaci se škola právě nachází a jak to dopadá do edukačního procesu.
- Jakou má škola filozofii a jakým způsobem ji její vedení prosazuje – jaké ve škole panují normy a hodnoty, jak je škola řízena a organizována, jaké upřednostňuje cíle a jakým způsobem je komunikuje s účastníky vzdělávání. Zda je škola otevřená spolupráci s komunitou a moderním trendům ve vzdělávání, nebo nikoli. Jak moc při práci s dětmi selektuje (např. podle prospěchu) a jaké má vzdělávací výsledky.
- Které metody výuky jsou ve škole upřednostňovány.
- Jak je personál školy rozmístěn v jejích prostorách.
- Vystupování personálu školy a kvalita kooperace mezi žáky, rodiči, učiteli, vedením školy, dalším personálem školy, zřizovatelem a podpůrnými službami v okolí. Jaká je míra zapojení žáků, rodičů a učitelů do rozhodování o dění ve škole.
- Jaké jsou vztahy ve škole a celková emoční atmosféra, ve které výuka probíhá.
- První dojem, který škola vytváří u návštěvníků.

Všechny zmíněné oblasti tvoří společně klima ve škole a nepřímo proto ovlivňují i klima v každé třídě této školy. A naopak – každá jednotlivá třída se recipročně podílí na spoluutváření klimatu celé školy. Chceme-li diagnostikovat klima školy, logicky nemůžeme obsáhnout každou zmíněnou oblast. Proto diagnostická práce vyžaduje pečlivé plánování s předvýběrem tematických okruhů, které jsou pro účel našeho průzkumu nejdůležitější.

b) charakteristiky konkrétní třídy, případně jejich vybrané dílčí složky:

- **Prostředí třídy a její materiální zázemí** – jak na žáky, rodiče, učitele, návštěvy působí výzdoba a výmalba ve třídě, učební materiály, vybavení, organizace prostoru třídy...; dále sem patří organizace přesunů třídy do jiných učeben, dostupnost učitele o přestávce apod.
- **Oblast výuky a její efektivitu** – např. jaké vyučovací metody a přístupy učitel upřednostňuje, jak vnímá jejich efektivitu a jak ji vnímají ostatní, zda zadávané úkoly uzpůsobuje potřebám jednotlivých žáků a zda jim odpovídají požadavky ŠVP, zda se účelně pracuje s pedagogickou diagnostikou, jaké je složení třídy ve vztahu k předpokladům pro učení, jak jsou žáci motivováni pro účast na vyučování, jak chápou výklad učitele atp.
- **Oblast vztahů a sociálních procesů ve třídě** – vztahy a kvalita interakcí mezi žáky navzájem, žáky a učiteli, učiteli a rodiči, učiteli navzájem a mezi dalšími osobami, které mají na výchovně-vzdělávací proces ve třídě vliv; jak se žáci cítí být součástí kolektivu, které role v něm plní; struktura třídy jako sociální skupiny, výskyt podskupin, postavení jednotlivých žáků ve třídě; jaké třída sdílí (nebo nesdílí) normy a hodnoty, kdo se podílí na jejich spoluutváření; jaké žáci volí prostředky sociální komunikace a jakými sociálními dovednostmi jsou vybaveni.
- **Oblast organizace dění ve třídě** – jaké je složení třídy (věk, poměr chlapci/dívky, počet žáků, jejich individuální dispozice, míra heterogenity ve třídě, délka pobytu žáků ve třídě apod.); způsob, kterým učitel uplatňuje ve třídě svoji autoritu; nakolik se žáci spolupodílejí na organizaci dění ve třídě, jak jsou do něj zaangažováni; jakými prostředky jsou u žáků kultivovány kompetence k sebeřízení a ke kooperaci s ostatními apod.

Mluvíme-li o klimatu, je nutné zdůraznit, že **pracujeme s názory a subjektivním hodnocením** výše popsaných (a případně dalších) charakteristik účastníky edukačního procesu. Klima přitom chápeme jako **v čase dlouhodobější fenomén**, nikoli jako náhlý odraz aktuálních událostí ve třídě.

POSTUP DIAGNOSTICKÉHO PROCESU

PLÁNOVÁNÍ

Diagnostika, pokud nemá jasný cíl, je spíše plýtváním časem a energií. **Každé plánování diagnostického procesu** proto **začíná stanovením jeho cíle a účelu**. Nejprve si musíme odpovédět na otázku, co chceme vlastně zjistit a k čemu nám to bude – teprve pak volíme cestu, jak požadované informace získat. Čím je účel diagnostiky stanoven jasněji a konkrétněji,

tím snáze se plánuje vše ostatní. Diagnostiku ve škole používáme nejen k popisu a měření nějakého jevu, ale především jako východisko pro plánování co nejefektivnějších opatření ke zkvalitňování edukačního procesu. Proto **zvažujeme, jaké informace potřebujeme získat k popisu aktuální situace i pro návrh následných opatření.**

Ke každé diagnostice někdo dává podnět (můžeme to být my sami, vedení školy, rodič, inspekce, žák). A prakticky vždy její **výsledky někomu následně sdělujeme.** „Zakázce“ a jejímu „zadavateli“ musíme uzpůsobit nejen samotný obsah našeho zkoumání, ale také způsob vedení záznamů a formu sdělování výsledků. Pokud je nezohledníme již ve stadiu plánování, může nám to později způsobit problémy (např. chybí-li nám následně průkazné podklady). Pečlivé vedení záznamů je náročné na čas, proto se vyplácí uvažovat o jeho způsobu (kdy budeme mít možnost pořídit si zápisky, v jaké podobě by to bylo nejsnadnější, ...).

Další důležitou otázkou je, **kdo bude informace získávat.** Musíme zvážit, zda diagnostický proces povede sám učitel, školní metodik prevence nebo jiná vyškolená osoba ve škole, nebo zda přizveme externí odborníky. Ti mohou na škole pomoci přímo nebo formou porady či supervize. Některé vybrané aspekty klimatu školní třídy lze také otestovat soukromými subjekty přes internet. Provádí-li diagnostiku učitel, má oproti jakémukoli externímu pracovníkovi velkou výhodu v tom, že má příležitost sledovat dění ve třídě po relativně dlouhý čas, a vnímá tedy více kontext některých situací ve třídě. Někdy je ale pohled učitele naopak příliš citově zaangażovaný s ohledem na účel diagnostického šetření. Pokud pak sáhneme po jiném zaměstnanci školy, máme většinou zajištěnou větší kontinuitu práce se třídou, než pokud sáhneme po externistovi. Ti navíc často nejsou schopni reagovat na naši zakázku ze dne na den (to musíme při plánování brát v potaz). Mají však zpravidla výhodu hlubší průpravy v diagnostických dovednostech. Téměř vždy je ku prospěchu věci, pokud se člověk, který následně provádí intervenci, alespoň částečně účastní i předcházejícího diagnostického procesu.

Při plánování našeho šetření bychom měli také zvážit, zda se bude třídním klimatem zabývat jen jedna osoba, nebo zda se na diagnostice bude podílet více osob. Při práci s většinou technik pro zjišťování klimatu ve třídě se vyplácí práce ve dvojici.

Co od školy potřebuje přizvaný diagnostik (ještě před návštěvou školy):

- **Jasnou zakázku** – co škola potřebuje a proč
- **Přehlednou informaci o faktech relevantních k dané zakázce** – popsat aktuální situaci, jak vznikla, jak ji učitel a případně další pracovníci vnímají, co se ve třídě již k této věci podniklo a s jakým účinkem.

Někdy přizvaný odborník k tomuto účelu zasílá škole připravený formulář, který připomíná, které informace ke své práci potřebuje. Většina profesionálů se přitom vůbec nebude zlobit, pokud napíšeme něco navíc „mimo kolonky“, ale může se ocitnout ve stadiu naprostého zoufalství, pokud budou naše informace vágní a nicneříkající. Pro ilustraci uvádím srovnání dvou formulací stejné zakázky (první zaslal výchovný poradce, druhou třídní učitel).

Zakázka (Proč žádáme o diagnostiku třídy?)	Zakázka (Proč žádáme o diagnostiku třídy?)
<i>Chceme zjistit, jaké jsou ve třídě mezi dětmi vztahy. Matka žákyně MK upozornila školu na možnost šikany.</i>	<i>Od října pozoruji ve třídě změnu atmosféry – zejména mezi děvčaty začíná docházet k častým třenicím. Domnívám se, že situaci odstartoval vztah jedné žákyně (MK), na který spolužačky žárlí. Matka této žákyně 14. 11. navštívila školu a ukázala nám výpis z Facebooku dívky, kde jí spolužačky vulgárně nadávají a vyhrožují. Potřebujeme proto zjistit, jak je situace vážná a jak můžeme s třídou dále pracovat.</i>

Z ukázek je mimo jiné jasné, že by informace měl vždy podávat člověk, který je se situací nejlépe obeznámen. Časové údaje paní učitelky velmi zjednodušují orientaci v problému, stejně jako zmínka o Facebooku, který diagnostikovi naznačuje, že musí rozšířit šetření i na dění mimo prostory třídy.

- **Možnost setkání se zadavatelem zakázky a s třídním učitelem před šetřením ve škole** – aby si diagnostik mohl doplnit informace, které potřebuje, vysvětlil škole, jak bude postupovat, a aby měl možnost zkoordinovat svoji představu šetření s potřebami a možnostmi školy.

Před zahájením diagnostického šetření musí vedení školy **zajistit, aby měla osoba, která šetření provádí, možnost si v klidu promluvit s vyučujícími v dané třídě**. Od učitele, který na nás má čas pět minut o přestávce, se mnoho informací nedozvíme a tyto okolnosti mnohdy diagnostický proces značně znehodnocují.

To, v jakém časovém horizontu budeme informace sbírat, závisí na účelu diagnostiky. Zda nás zajímá aktuální stav, jeho proměny po dobu intervence nebo něco jiného. Některé typy informací je výhodnější získávat v určitém období školního roku. Například diagnostiku vztahů ve třídě nejspíše nebudeme realizovat na začátku září nebo v červnu.

Jaké metody použijeme? Aplikace některých metod vyžaduje odborné proškolení učitele a s některými může pracovat pouze psycholog. Pokud chceme nějakou metodu použít, musíme si být jisti, že zvládneme její výsledky správně interpretovat. Pokud si zveme odborníky, kteří ve škole přímo nepracují, vždy se zajímáme, jaké metody při naplňování naší zakázky použijí a co budou od nás potřebovat.

S tím často souvisí i otázka, **kde budeme diagnostiku realizovat** a jak ji zorganizujeme. Pro některé metody (např. elektronickou verzi SO-RA-D) budeme potřebovat počítačovou učebnu s propojenou sítí, kde si ale děti nesmí vidět vzájemně na monitory. Rozbor výsledků zase nemůžeme provádět ve sborovně, kam si budou kolegové chodit pro věci.

Jakákoli diagnostika se musí vždy řídit aktuálně platnou legislativou. Pokud bude ve škole probíhat jakékoli diagnostické šetření, musí o tom vědět vedení školy. Standardizované metody můžeme dětem zadávat pouze oproti informovanému souhlasu zákonných zástupců. Zajištění takového souhlasu je přitom někdy provázeno množstvím komplikací. Víme-li, že je ve třídě žák, jehož rodiče mohou spolupráci se školou v tomto smyslu odmítnout, rozmyslíme si, jak budeme postupovat. Vyzkoušíme například osobní pohovor, při němž účel diagnostiky detailně s rodinou probereme a zdůrazníme pozitiva pro žáka i ochranu jeho soukromí. Pokud je rodina v kolizi se školou a diagnostiku provádí externí odborník, bývá užitečné tento rozhovor vést mimo prostory školy tak, aby rodič pochopil neutralitu diagnostického šetření. Pracujeme-li s citlivými údaji, musíme je dostatečně chránit proti zneužití a zvažovat způsob jejich archivace. Všem účastníkům diagnostiky potřebujeme zajistit pocit bezpečí – zejména tam, kde nepracujeme s anonymními informacemi. Dopředu se s vedením školy domlouváme na tom, které informace dostane k dispozici a ke kterým mít přístup nebude.

Příklad plánování šetření ve třídě:

Reagujeme na stížnost rodičů ohledně přehlížení šikany ve třídě třídním učitelem.

- Zamyslíme se nad účelem diagnostiky – chceme bezpochyby vědět dvě věci:
 - ▶ Probíhá-li ve třídě šikana.
 - ▶ Jak učitel řeší konflikty mezi dětmi a proč má daný žák pocit, že mu učitel v kolektivu nepomáhá. Mají podobný pocit i ostatní žáci ve třídě?
- Protože stížnost byla podána na učitele, musí diagnostiku zpracovat někdo jiný. Zvládne to například školní metodik prevence? Nebo přizveme nějakého externího odborníka?
- Budeme muset zajistit bezpečí žáků (žáci musí mít garanci, že učitel neuvidí jejich vzkazy přímo – tedy že nepozná jejich pisatele třeba podle písma nebo stylu vyjadřování; dále potřebují vědět, že se na ně učitel nebude za jejich názory zlobit), ale i učitele samotného (aby se zjištění nedostala k jeho kolegům nebo nebyla zneužita proti němu ze strany vedení školy či rodičů).
- Promyslíme, co bude následovat po diagnostice. Co když zjistíme, že učitel potřebuje podpořit v tom, aby např. zkvalitnil svoji komunikaci s rodiči a žáky? Nebo pokud odhalíme, že se v kolektivu třídy skutečně něco nezdravého děje? Co budeme potřebovat pro případnou intervenci a kdo by ji mohl ve škole zajistit?
- Zamyslíme se, komu budeme sdělovat výsledky šetření, kdo je sdělí a v jaké podobě:
 - ▶ Zakázku podávali rodiče – proto jim závěry musíme sdělit. Nejspíše si je pozve ředitel na osobní pohovor.
 - ▶ Budeme dělat šetření vztahů ve třídě – proto musí být informováni i ostatní rodiče a děti a i jim by měla posléze být podána nějaká zpětná vazba o zjištěních. Rodičům je sdělí ten, kdo diagnostiku realizoval, cestou třídní schůzky, dětem na třídnické hodině (pokud by však výsledky signalizovaly vážnější problémy, zvolíme raději cestu individuálních pohovorů).
 - ▶ Jedná se o stížnost – proto musí být o výsledcích informováno vedení školy. Podklady k řešení stížností musí být písemně dokladovány – ředitel bude tedy potřebovat písemný výstup. Jaké informace do takového podkladu potřebuje?
 - ▶ Cílem stížnosti je učitel – proto výsledky potřebuje slyšet také. Probereme je s ním při pohovoru. Bude u něj chtít být i vedení školy?
 - ▶ Následnou intervenci může dělat jiná osoba než člověk, který prováděl diagnostiku – jaké informace pro ni bude potřebovat?

SBĚR DAT A PRÁCE S NIMI

Pokud diagnostický proces dobře naplánujeme, přistoupíme ke sběru diagnostických údajů pomocí připravených diagnostických metod. Používáme například:

POZOROVÁNÍ

Pozorujeme dění ve třídě v přirozených situacích a zjištění, která upoutají naši pozornost, si zaznamenáváme (ideálně s datem události). Z analýzy takto získaných informací mnohdy postupně vytipujeme, které jevy ve třídě nás zajímají detailněji a na ty se pak v pozorování zaměříme. Výhodou je pak například opakované použití stejné kostry záznamů nebo nějakého připraveného záznamového archu. Pozorováním typicky doplňujeme všechny ostatní metody.

ROZHOVOR

Děti se učiteli často svěřují s cennými informacemi z dění ve škole, ale i mimo ni. Nejčastěji používáme rozhovor nestrukturovaný, někdy polostrukturovaný (kdy máme připravená témata k rozhovoru) nebo strukturovaný (mluvená obdoba dotazníku). Polostrukturovaná skupinová diskuze nad tématy, relevantními ke klimatu třídy, může být informačně velmi nosným materiálem.

DOTAZNÍK

Respondenti zapisují své odpovědi podle připravených otázek nebo vybírají z odpovědí předem připravených. Výhodou je získání mnoha údajů v krátkém časovém úseku, nevýhodou je ale možnost jejich zkreslení. Mnoho žáků nemá dotazníky rádo, a pokud není zpočátku motivováno k jejich pečlivému vyplnění, zaškrťává odpovědi bez náležitého přečtení otázky. Pokud jsou ve třídě žáci, kteří jsou pomalejší, hůře čtou nebo mají nízkou slovní zásobu, je vhodné udávat tempo práce čtením otázek nahlas při vyplňování třídou a otázky upřesnit komentářem (týká se hlavně dotazníků, kde si žák vybírá z připravených odpovědí).

Pokud si dotazník konstruuje sami, dáváme si pozor na volbu srozumitelného jazyka. Často na jednoduchost formulací myslíme při přípravě materiálů pro děti, ale měli bychom tento princip zachovávat i při přípravě materiálů pro rodiče. U těch se také zásadně snažíme vyhnout dlouhým dotazníkům, protože mívají velmi nízkou návratnost.

Rovněž se při konstrukci dotazníku snažíme vyhýbat nejasným záporům, které mnohdy matou (Nemám rád bramborovou polévku: ANO – míněno nemám; NE – míněno mám).

Použití dotazníků předpokládá určitou úroveň čtenářských dovedností, proto je u menších dětí používáme velmi výjimečně.

HODNOTÍCÍ A POSTOJOVÉ ŠKÁLY

V postojových škálách se respondenti vyjadřují k nějakému tématu, které mají hodnotit na předem stanovené škále. Pro děti bývá srozumitelná obdoba známkování, používání smajlíků nebo různé grafické znázorňování škál.

Lze ale upravit také do podoby hry, kdy děti např. ukazují svůj postoj výškou zvednuté paže, postavením se na určité místo ve třídě apod. Takové hry děti baví, ale pro učitele je

velmi těžké průběžně zaznamenávat zjištěné údaje (a to i pokud pracuje ve dvojici s někým dalším). Hodí se proto spíše tehdy, kdy nám jde o zjištění celkového naladění třídy, nebo pokud sledujeme názor vybraného žáka – jinak je výhodnější volit podobu písemnou.

Pro zjišťování struktury hodnotové orientace dětí se hodí třeba řazení připravených vlastností/jevů podle stupně důležitosti pro žáka. Větší žáci mohou očíslovat pořadí důležitosti v seznamu. Pro menší děti je vhodnější pracovat např. formou řazení kartiček, protože jim kapacita pracovní paměti mnohdy neumožňuje pracovat současně s více než dvěma položkami. Dítě pak začíná porovnáním dvou kartiček a pak přidává po jedné do struktury další. Pro archivaci této aktivity je vhodné na konci sestavenou hierarchii nalepit na papír nebo vyfotit.

Hodnotící a postojové škály jsou také výbornou pomůckou při reflexi aktivit či sebehodnocení žáka. Pro zjišťování vybraných aspektů klimatu třídy se výborně hodí i u menších dětí, které ještě nemohou pracovat s dotazníky.

SOCIOMETRIE

Jedná se o techniky a metody dovolující hlubší vhled do vztahů ve skupině a do její struktury. Typicky se děti vyjadřují jmenovitě k ostatním spolužákům ve třídě a označují ty, kteří jsou jim sympatičtí/nesympatičtí, a ty, kteří dění ve třídě významně ovlivňují. Případně hodnotí a vybírají preferované spolužáky podle jiných předem stanovených kritérií. V nejklassičtější úpravě má sociometrie formu dotazníku (např. SO-RA-D). Pro menší děti lze upravit tak, že v rámci soukromého rozhovoru s učitelem dítě vybírá z připravených fotografií spolužáků a doplňuje o komentář podle připravených dotazů učitele.

Výsledkem sociometrie by měla být informace o pozicích jednotlivých žáků ve třídě, o tom, jaké se vytváří ve skupině podskupinky, apod. Většina technik ale umožňuje zjistit něco málo „navíc“ v porovnání s technikami jinými. Proto je vhodné skutečně dobře formulovat ještě před volbou metody, co za informaci chci její pomocí získat.

Sociometrii lze upravit také do podoby hry (Židličky si vymění ti, kdo..., Dotkni se toho, kdo...). Tuto formu sociometrie musíme ale velmi dobře naplánovat a na některé typy otázek se v ní ptát nemůžeme (mohlo by to vést ke zranění některých účastníků skupinových aktivit). Zejména u kolektivů s výrazně problémovými žáky nebo s náznaky šikany není příliš vhodná, protože se může snadno přehoupnout k vyměňování nenávistných komentářů a ke zkomplikování pozic některých žáků ve třídě.

KRESEBNÉ A PROJEKTIVNÍ TECHNIKY

Především u menších dětí bývají poměrně oblíbené. V principu v nich zjišťujeme „skryté“ obsahy mysli a názory pomocí podnětového materiálu, který snižuje vnitřní psychické obrany člověka. Dítě pak snáze nakreslí nebo doplní informaci, kterou by při běžném rozhovoru mohlo mít problém říci nahlas. Dítě by proto před použitím techniky nemělo tak úplně tušit, kterou informaci se od něj snažíme získat. Velmi důležitá je tedy instrukce, kterou k aktivitě dostává. V prostředí školy saháme spíše po technikách, které „nejdou

do hloubky“. Protože se jedná o metody s potenciálem k oslovení hluboce soukromých myšlenek, dáváme si velký pozor při rozhovoru s dítětem o tom, co vytvořilo, abychom ho nevědomky nezranili. V žádném případě nesdělujeme své interpretace před třídou! Starší žáci u některých aktivit již dopředu dobře „prohlédnou“, co je jejich skutečným cílem, proto některé z nich mívají tendenci subjektivně ohrožující aktivity bojkotovat.

ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ A NÁVRH OPATŘENÍ

Sesbírané údaje vyhodnocujeme buď kvantitativně, kvalitativně, nebo kombinujeme oba způsoby. Dáváme si velký pozor, abychom data nezkreslili vlastními předpoklady a názory na dění ve třídě. Formulujeme diagnózu (nález), prognózu (další předpokládaný vývoj situace) a návrh pedagogických opatření.

Sdělíme naše závěry relevantním osobám způsobem respektujícím etiku pedagogické práce a míru citlivosti údajů, se kterými pracujeme.

Nezapomínáme, že zjištění diagnostických šetření klimatu školní třídy (pokud jsme je tedy realizovali „oficiálně“) by měla být školou archivována. Upravené výstupy bez jakýchkoli citlivých informací nebo alespoň informace o proběhlém šetření by se měly objevit ve výroční zprávě školy.

UČITELÉ A JEJICH PODÍL NA UTVÁŘENÍ SOCIÁLNÍHO KLIMATU TŘÍDY

Pedagog (či asistent pedagoga) má nelehkou roli. Nesmí být jen soudcem, který rozhoduje či dozorcem (někdy je to ale nezbytné). Pokud se tak děje příliš často, děti chápou učitele jako hlídače pravidel a případně jako toho, kdo trestá. Učitel by měl umět ukázat také roli partnera a hájit žáky či se jich umět zastat a laskavě jednat. Bývá žákům sociálním vzorem a ti velmi dobře vycítí, kdy učitel ze situací „utíká“, kdy předstírá, že je nevidí, přehlíží je nebo neví, jak situaci řešit, a nepřizná to. Pro podporu pozitivního sociálního klimatu je vhodné využívat třídnických hodin. Třídnické hodiny a jejich smysluplná náplň jsou jedním z účinných nástrojů pro zlepšení sociálního klimatu třídy.

SOCIÁLNÍ PERCEPCE, JEJÍ VLIV A VÝZNAM

(aneb jak pedagog může – nevědomky – negativně ovlivnit klima třídy)

Klima třídy je výrazně ovlivňováno třídním učitelem, asistentem pedagoga a dalšími pedagogickými pracovníky, kteří ve třídě působí. Při sociální percepci (**sociálním vnímání**) jde vlastně o to, jakým způsobem vnímáme ostatní osoby a jaké „teorie“ si o nich utváříme. Sociální vnímání podléhá určitým zákonitostem. Máme tendenci uvažovat o ostatních v určitých kategoriích, stereotypech a schématech a často hodně spoléháme na „první dojem“. Tyto „mentální zkratky“ slouží jako „ekonomická opatření“, která nám umožňují „udělat si o někom obrázek“ bez dlouhých úvah a přispívají ke snadnější orientaci v sociálním

prostředí. Zásadní je zde vliv sympatie, antipatie, předsudků, stereotypizací, analogií, tzv. hotových teorií osobnosti a přejímání názorů kolegů. Učitel, resp. každý odborník pracující s lidmi by si měl být dobře vědom problematiky sociálního vnímání, co s námi naše sociální percepce dělá a jak nás ovlivňuje.

Nejčastější chyby v sociální percepci, ke kterým má každý z nás v určitých situacích velmi blízko a máme tendenci jim podléhat:

- **Soukromé teorie osobnosti** – např.: *Komu nejde čeština, nerad čte. Komu nejde fyzika, nejde mu ani matematika.* Na základě jedné informace automaticky dedukujeme druhou.
- **Sebenaplňující předpověď (Pygmalion efekt, Golemův efekt, Rosenthalův efekt)** – učitel pronese o žákovi určitý soud, výrok, který dítě a jeho okolí ovlivní tak, že se pak často vyvíjí tímto směrem (*„Jirko, ty se snad tu matiku nenaučíš... Prosím tě, co tobě jde? Snad jen to běhání a zlobení! Pavlíku, máš opět nejhorší obrázek ze třídy!“*).
- **Haló efekt** – ještě než člověka poznám, než promluví, vím, jaký je a co si o něm mám myslet. Často nějaký dominující znak, který vnímáme jako první, pak ovlivní celek (*např. vidíme, že dítě je z romské rodiny*).
- **Projekce** – přisuzujeme jedinci své vlastnosti či vlastnosti určité skupiny (motivy, zájmy, postoje, názory).
- **Předem determinovaná odpověď** – hledáme a registrujeme ty informace, které nám potvrzují, že náš odhad či předpoklad byl správný (*např. U Honzy, kterého jsem označila za zlobivé dítě, si všímám více situací, které mi tuto hypotézu potvrzují jako správnou. Zkuste mě pak přesvědčit o opaku... Nepůjde to.*).
- **Přejímání názorů** od kolegů a přejímání jejich postojů a vzorců chování k některým dětem, aniž bychom měli vlastní zkušenosti.
- **Stereotypizace a analogizace** – dojem na základě mechanicky přijatých zkušeností z minulosti (všichni chlapci, kteří hrají fotbal, jsou agresivní; všechny holčičky v 1. třídě jsou hodnější než chlapci).

Přístupy, které mohou být prevencí tvoření nepravdivých a unáhlených soudů o druhých:

- vycházet z co největšího množství informací,
- nepodílet se na skupinovém myšlení, byť je to hodně těžké a často to vyžaduje osobní odvalu,
- rozlišovat mezi fakty a domněnkami,
- zkusit si některé závěry ověřovat (pochopitelně s mírou a citlivě; musíme být také připraveni často na tento postup rezignovat, ale někdy může být užitečný).

Dalšími aspekty, které ze strany pedagoga mají jednoznačně **negativní dopad na sociální klima**, jsou:

- nevhodné, neuctivé a netaktní chování k žákovi,
- špatně řešené konfrontační situace, nevhodně uplatňovaná kritika, sarkasmus, ironie, nevhodné zesměšňující poznámky, neschopnost motivovat žáky nepřiměřeně, převážně negativní hodnocení (pak jako důsledek hrozí snižování sebevědomí žáka),

- necitlivost či záměrné zvyšování trémy – náročné situace pro žáka vzbuzující opakovaně sociální úzkost (může být i příčinou vážných dětských neuróz).

PRÁCE S OCENĚNÍM ČI POCHVALOU

- Ocenění a pochvala není zcela totéž. Velmi jednoduše řečeno – chválíme za vykonanou práci, za splnění úkolů, které jsme uložili. Ocenění na rozdíl od pochvaly směřuje více k osobnosti dítěte, k jeho schopnostem a dovednostem. Zkusme tedy „*Chválím tě...*“ občas nahradit „*Oceňuji na tobě, že jsi na to nezapomněl, že ses snažil...*“. Pro děti je také důležité, pokud dovedeme konkrétně a jasně vyjádřit své emoce: „*Potěšilo mě... Měl/a jsem radost z...*“ místo „*No vidíš, že to jde, když chceš*“ nebo „*Dneska jsi to tedy udělal, tak jsem zvědavý, jak to bude zítra*“.
- Nezapomínejme na oceňování dítěte před kolektivem (nejen za dobrou známku, ale i za pomoc učiteli, za pomoc mladšímu sourozenci ve škole apod.). Učitel musí najít něco, co může u dítěte ocenit či pochválit.
- Oceňujme zcela konkrétní věci, skutky, dílčí úspěchy apod.
- Pozor, dítě někdy pochvaly za snahu nerozumí. Je potřeba zjistit, jak pro dítě ocenění či pochvala zní. Je dobré se ptát: „*Jak poznáš, že se ti něco povedlo?*“ Někdy se můžeme dozvědět i to, že dítě neví, jak takovou věc pozná, nebo že ho vlastně nikdo nechválí. Sociálně znevýhodněné děti velmi často pochvalu ani ocenění z domova příliš neznají. Pak se můžeme ptát: „*Co bys vlastně chtěl slyšet, aby tě to potěšilo? Co rád posloucháš, když se o tobě říká?*“ apod. Zkusme docenovat 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).
- Vyvažovat ocenění a pochvaly v třídním kolektivu není jednoduché. Na jednu stranu je potřeba u každého dítěte něco „vymyslet“, na druhou stranu nemohou být ocenění a pochvaly „laciné“, pak dítěti hrozí spíše posměch ostatních spolužáků. Oceňování by nemělo být automatické, ale vyplývat z dobré znalosti dítěte a pozorného sledování jeho výkonů.

VYBRANÉ TYPICKÉ ZAKÁZKY A PRÁCE S NIMI

DIAGNOSTIKA VZTAHŮ VE TŘÍDĚ

Bývá velmi častou zakázkou škol, která s klimatem školní třídy přímo souvisí. Tomu odpovídá i poměrně bohatý rejstřík dostupných metod pro diagnostiku i návodů, jak takové měření vztahů ve třídě zrealizovat.

Průběžně vztahy ve třídě monitorujeme spontánně pomocí **pozorování a rozhovorů se žáky**. Všímáme si vzájemné komunikace při běžných sociálních situacích ve třídě, ale také mimo ni (např. před školou, v jídelně apod.) – kdo se s kým druží, kdo se komu vyhýbá, mezi kým panuje nevraživost, kdo ve třídě vystupuje v jaké roli, kdo stojí zcela stranou. Soustředíme se nejen na vztahy a hierarchii postavení jednotlivých dětí ve třídě, ale také

na způsob, jakým v sociálním kontextu komunikují, a na hodnoty, které skrze svoji komunikaci žáci prosazují.

Mimořádně informačně výživné jsou v tomto smyslu mimoškolní akce s dětmi, při nichž se atmosféra uvolní a interakce mezi dětmi získávají více spontánní a autentický charakter. Stejně tak i jiné situace, při nichž děti nemají pocit dohledu učitele – třeba přestávky.

Zvláště cennými momenty pro odhalení skutečných vztahů ve třídě jsou také chvíle, kdy se některý ze spolužáků ocitne v úzkých (třeba při zkoušení před tabulí nezná odpověď nebo se mu nedaří v tělocviku před ostatními předvést požadovaný cvik). To, zda třída spontánně nabídne pomoc a podporu, nebo si začne ze spolužáka nepěkně „utahovat“, nám hodně napoví o charakteru interakcí mezi dětmi. Způsoby, jimiž děti řeší vzájemné konflikty, jsou dalším důležitým ukazatelem vztahů ve třídě a stupně kultivace sociálně-komunikačních dovedností ve třídě.

V neposlední řadě se můžeme o stupni koheze ve třídě hodně dozvědět v situacích, kdy se musí děti na něčem společně domluvit – třeba na organizaci vánoční besídky.

Pokud je ve třídě mezi dětmi nějaký problém, většinou se jej nám děti snaží signalizovat (přestože ne vždy přímo řeknou, co je trápí). Je proto důležité nepodceňovat drobné náznaky, či dokonce přímou žádost o pomoc od dítěte.

Při rozhovorech s dětmi máme na paměti, že ne vše je vhodné rozebírat před celou třídou. Dále dbáme na to, abychom důležité věci řešili s dětmi v klidu a věnovali jim při rozhovoru pozornost. Způsob, jakým se k řešení podnětů dětí postavíme, často určí, zda s námi budou děti ochotné komunikovat své potíže i do budoucna, nebo zda na spolupráci s námi rezignují.

Pokud potřebujeme zmonitorovat vztahy ve třídě podrobněji, **saháme buď po standardizovaných dotaznících, nebo zařazujeme různé projektivní či hravé techniky.**

Pak je **vhodné pracovat ve dvojici**. Ten, kdo právě aktivně „řídí“ práci s kolektivem třídy, se stává po dobu aktivity jeho součástí. Zaangažovanost na společné činnosti mu lépe pomůže nahlížet na některé interakce ve skupině, zároveň však vyžaduje zacílení pozornosti jen na určitý výsek toho, co se ve třídě děje. Kolega, který je ve skupinových aktivitách v pasivnější roli, přitom může často nerušeně pozorovat dění ve třídě v širším rámci a vnímat i dění mimo ohnisko aktuální aktivity. Pokud hovoříme o pasivnější roli, znamená to, že se tento člověk účastní společných aktivit v roli „pomocníka“, který aktivitu neřídí. Může ale do interakce dětí aktivně zasahovat a podporovat vytváření situací, ve kterých potřebuje děti pozorovat. Je mnohdy výhodnější, pokud je v pasivnější roli zkušenější diagnostik ze dvojice. Dva lidé se takto výborně doplňují a mohou vytěžit z diagnostického procesu více, než kdyby se skupinou pracoval jen jeden z nich.

Aktivnější roli ve dvojici můžeme přitom svěřit například třídnímu učiteli. Ne vždy je však jeho přítomnost při zjišťování vztahů ve třídě žádoucí. Pokud zaznamenané signály pocitu ohrožení od dětí, je vhodné provádět diagnostiku v jeho nepřítomnosti.

Standardizované metody zjišťování vztahů ve třídě volíme především tam, kde potřebujeme znát vliv každého jednotlivého žáka na dění ve třídě, resp. jeho pozici ve třídě. Většina těchto metod je vázaná na použití vyškoleným odborníkem (nebo je to alespoň vhodné). Metody umožňují počítačové zpracování výsledků:

- **SO-RA-D** (Hrabal, IPPP, 2005). Učitel vysvětlí žákům účel dotazníku. V PC programu připraví jmenný seznam žáků třídy. Děti vedle ve dvou sloupcích hodnotí vliv a sympatii na škále od 1 do 5 a mohou do volného prostoru napsat odůvodnění či nějaký vzkaz jednotlivým spolužákům.
- **Dotazník B-4** (Braun, Audendo, 1997). Vhodný pro 2.–3. třídy ZŠ. Ptá se žáka, kteří spolužáci jsou mu ve třídě nejsympatičtější a kteří mu sympatičtí nejsou. Žák potom nominuje typické představitele třídy v šesti vlastnostech a vyjadřuje se k vlastní spokojenosti se třídou.
- **Dotazník B-3** (Braun, Audendo, 1998) je dotazník vhodný od 4. třídy ZŠ po středoškoly. Má podobnou konstrukci jako B-4, přidává však hodnotící škálu, na které dítě uvádí, jak se ve třídě cítí v bezpečí, jak vidí spolupráci, přátelství a toleranci ve třídě. PC vyhodnocení lze sehnat např. na www.diagnostikaskol.cz.
- **Dotazník D-1** (Doležel) je určen pro děti od 11 let. Rozpracovává více role žáků ve třídě, je proto o něco delší a složitější než dotazníky předchozí. Manuál i dotazník je možné zhlédnout na <http://pppkhkrychnov.sweb.cz/WWW/d1.htm>.
- **SOCIOKLIMA** je soubor online metod pro mapování vztahů ve třídě. Informace lze najít na <http://www.socioklima.eu/>. Mimo jiné je zde i zpracovaný informovaný souhlas se sociometrií ve třídě, který lze upravit i pro ostatní metody.

Pokud saháme po takto důkladné diagnostice, musíme si být vědomi, že ji **nelze provádět anonymně**. Ve standardizovaných metodách děti uvádějí své jméno i jména spolužáků, o kterých se nějakým způsobem vyjadřují. Sdělují např., jak je jim daný spolužák sympatický nebo nesympatický a proč. Získaná data jsou proto velmi citlivá a v nesprávných rukách dokážou značně ublížit. Proto je používání standardizovaných metod **vždy podmíněno informovaným souhlasem rodiče**. Ten musí donést nejen žák, který bude dotazník vyplňovat, ale i žák, o kterém se budou děti v dotazníku vyjadřovat (u metod, které pracují s připraveným seznamem žáků – např. u metody SO-RA-D). Pokud rodiče jednoho ze žáků tedy nedají k použití metody souhlas, měl by být tento spolužák zproštěn nejen její administrace, ale neměl by být ani učitelem uváděn v seznamu dětí ze třídy, ke kterým se mají ostatní žáci vyjadřovat. To samozřejmě často použití těchto metod značně limituje. Pokud se sociometrického šetření neúčastní alespoň 80 % dětí ve třídě, považujeme jeho výsledky za prakticky nehodnotitelné. V takovém případě se nedoporučuje šetření provádět.

Pokud se žáci adresně vyjadřují ke spolužákům, musíme zajistit, aby si skutečně nemohli přečíst, co píše spolužák vedle. Organizace sociometrického šetření je proto celkově náročnější i na prostorové uspořádání třídy. Tu většinou rozdělujeme na poloviny, je-li početnější – ale měli bychom zajistit, aby si skupinky po dobu celé administrace testů nemohly vzájemně vyměňovat informace. Zejména šetříme-li podezření na šikanu.

V případě, že ve třídě v nedávné době zasahovala policie nebo jsou vztahy mezi dětmi narušeny tak, že se podobný zásah plánuje (resp. máme-li podezření na spáchání trestného činu), vždy konzultujeme vhodnost použití dané metody nejprve s vyšetřovatelem, který se školou na řešení situace spolupracuje. Stejně postupujeme, pokud ve třídě probíhá jiná forma intervenční činnosti ve spolupráci s externími odborníky. Můžeme totiž velmi snadno práci policie či odborníků minimálně výrazně zkomplikovat.

ŠETŘENÍ PŘI ŘEŠENÍ STÍŽNOSTÍ NA JEDNÁNÍ UČITELE

Jedná se o velmi nepříjemné, ale bohužel časté typy zakázek. Osvícené školy pracují cestou intervizí na prevenci podobných konfliktů, nicméně v mnoha školách stále ještě převažuje spíše soustředění se na rovinu výkonovou a rovina vztahová za ní výrazně zaostává. V rámci intervizí saháme především po metodě analýzy interakce učitele a žáků ve třídě. K ní potřebujeme objektivní strukturované pozorování. Při vyhodnocení situace však musíme mít na paměti, že pod dojmem pocitu ohrožení a v situaci „vyšetřování“ bude učitel v interakci s žáky fungovat trochu jinak, než jak se projevuje běžně. Při následném rozhovoru vedení školy s dítětem a s jeho rodiči slyšíme argument o neobjektivnosti vyhodnocení situace poměrně často.

Někdy se proto vyplácí zjistit postoje žáků k učiteli v celé třídě. Jednou z novějších standardizovaných metod je např. **interakce učitele a žáků** (podrobnější informace jsou na http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/18_Interakce_ucitele_a_zaka.pdf) autorem Ilony Gillernové a Lenky Krejčové, která je určena pro žáky od 2. stupně ZŠ až po středoškoláky.

Často saháme i po různých svépomocích vyrobených **postojových škálách**, kde se žáci vyjadřují k vybraným charakteristikám učitele s použitím hodnotící stupnice (třeba 1 až 5). Mnoho informací můžeme také vytěžit z **anket oblíbenosti**. Například vypíšeme na tabuli vyučovací předměty a vedle nich vyučující, kteří je vyučují. Necháme každého žáka seřadit na papír do sloupce nejprve vyučovací předměty (od toho, který má nejradši) a pod to podle stejného principu učitele. Pak necháme žáky do volného prostoru vedle každého předmětu a jména učitele napsat, co by se na nich dalo zlepšit. Právě dotazy směřující na potřeby žáků (např. co žák potřebuje, aby učitel změnil) jsou následně často nejcenějším zdrojem informací pro další řešení situace.

Máme na paměti, že v tomto případě není vhodné žákům detailně sdělovat pravý účel a cíl šetření – neměly by si je spojit s konfliktem mezi učitelem a spolužákem. Je nepřijatelné narušovat kolegům učitelům jejich autoritu před žáky, stejně tak můžeme ztížit pozici danému dítěti. Rovněž bychom mohli nevhodnou poznámkou výrazně zkreslit výsledky diagnostiky, protože zejména v určitém věku se žáci velmi rychle přidávají k odsuzování autorit i při prvním připomenutí možné nespravedlnosti. Pokud je to nutné, „zamaskujeme“ šetření přidáním dalších, nesouvisejících otázek, jimiž celé šetření zdůvodníme (např. se zeptáme žáků, jak jsou spokojení s materiálním vybavením školy a s pomůckami v jednotlivých předmětech, nebo zdůvodníme anketou o nejoblíbenějšího učitele a vyučovací předmět).

Opět máme na paměti zajištění bezpečnosti pro všechny účastníky evaluace i po ukončení snímání údajů – nenecháváme vyplněné dotazníky bez dozoru ve sborovně apod.

Někdy z výsledků šetření zjistíme, že mezi učitelem a žáky vztahové potíže navzdory špatnému dojmu rodičů nejsou. Pak je ale namísto uvažovat, zda není potíže spíše v rovině komunikace mezi školou a rodiči.

Na formální stránku vyřizování písemných stížností rodičů, které se doručí do školy, se vztahují jasná pravidla. Ze závěrů šetření i z případného pohovoru vedení školy s rodiči by měl být pořizován záznam, rodič by měl dostat k dispozici jeho kopii. V závěrech šetření,

kteře budeme rodičům sdělovat nebo písemně předávat, se vyhýbáme neetickým informacím a nesmíme v nich operovat citlivými údaji o učitelích.

DIAGNOSTIKA INTERAKCE MEZI UČITELEM A TŘÍDOU/ŽÁKEM

Někdy bývá zadavatel zakázky sám učitel, který signalizuje potřebu zvýšení výukové a komunikační efektivity v práci s kolektivem třídy nebo s jedním konkrétním žákem (většinou se jedná o žáka s náročným chováním nebo s komunikačním problémem). Výbornou metodou je zde již zmíněné strukturované pozorování v přirozených výukových situacích, které umožňuje vytipovat silné stránky konkrétního učitele a sledovat efektivitu opatření z jeho strany.

To můžeme ještě více zefektivnit použitím kamery ve třídě – např. při použití metody videotréninku interakcí. Ta umožňuje podrobně identifikovat ty komunikační prvky, které napomáhají spolupráci učitele a žáků. Propojuje tak diagnostiku orientovanou na „silné stránky“ s okamžitou intervencí.

Před použitím kamery by měli být obeznámeni zákonní zástupci žáků s tím, co se bude ve třídě odehrávat a proč. Většina rodičů po podrobném seznámení s metodologií práce a se skutečností, že cílem je zlepšit výuku pro jejich děti, nemá s kamerou ve třídě problém. Je nutné rodičům vysvětlit, že natáčen bude učitel, nikoli primárně žáci. Opět je namístě detailně ošetřit bezpečnost všech zúčastněných, záběry ze třídy nelze bez písemného souhlasu všech zúčastněných dále šířit.

Pokud se v tomto typu šetření nesoustředíme na podporu a pomoc učitelích, ale pouze na popis aktuálního stavu, mohou výsledky působit jako zdroj stresu a demotivace.

Na druhou stranu takové snažení mnohdy zatáhne do spolupráce celý žákovský kolektiv a může významně napomoci zlepšení celkového klimatu třídy.

PRŮBĚŽNÁ EVALUACE KLIMATU TŘÍDY JAKO VÝCHODISKO K PLÁNOVÁNÍ SLUŽEB ŠKOLY

Jak bylo v úvodu naznačeno, zde je potřeba si stanovit jasné priority, co nás z širokého spektra faktorů, které klima třídy zahrnuje, zajímá a které informace potřebujeme. Protože u těchto zakázek potřebujeme zjistit velké množství údajů, nejčastěji využíváme dotazníky a rozhovory. Zajímá nás přitom nejen aktuální stav, ale zejména potřeby a preference účastníků šetření do budoucna.

V poslední době se objevuje velké množství nových (nebo nově revidovaných) metod, které mají k podobnému účelu sloužit a které jsou volně dostupné na internetu. Např.:

- **Klima školní třídy** (http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf)
- **Naše třída** (http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf) – existuje ve více verzích

- **Klima školy** (<http://www.nuv.cz/ae/klima-skoly>) – tvořený dotazníky pro žáky, učitele a rodiče
- **Sociální klima třídy** (NÚV, 2013 Jan Širůček, <http://www.nuv.cz/cinnosti/ppp/diagnostika/nabizene-diagnosticke-metody>)
- **Dotazníky KLIT a CCQ** (Lašek, <http://www.prevence-praha.cz/ke-stazeni/klima-skoly-a-tridy/10-sociln-klimaklitccqlaek>).
- Metody na <http://www.nuv.cz/ae/manualy-evaluacnich-nastroju> – **portál manuálů evaluačních nástrojů** s dotazníky pro zjištění postoje žáků ke škole, motivace žáků, interakce učitele a žáků, klimatu učitelského sboru, anketami pro rodiče aj.

Národní ústav pro vzdělávání na svých stránkách sdružuje také příklady dobré praxe při autoevaluaci škol, z nichž lze čerpat inspiraci i pro plánování hodnocení klimatu školní třídy.

KOMUNIKACE A ZPĚTNÁ VAZBA ŽÁKŮM PŘI PRÁCI S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM

Níže jsou uvedena některá doporučení pro efektivní komunikaci s žáky při průběžné práci s třídním kolektivem, která by měla být běžnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu, případně se na ni systematictěji zaměříme po diagnostice výše uvedených oblastí.

- **Ptejte se žáků na jejich hypotézy.** *„Děti, jaká je vaše hypotéza o příčinách takového chování?“* – takhle zcela jistě ne. Zkuste klidně role prohodit... *„Kdybych byl jedním z vaší třídy, co bych si myslel o tom, že Pepa má přezdítku ‚opice‘. Přišlo by mi to spíše zábavné a legrační, nebo bych mu tak vlastně říkat spíše nechtěl... Co by mě napadalo k tomu, proč tu přezdítku tak rychle získal?“*
- **Nehodnoťte.** Hodnocení chování žáků jako „dobré, špatné, lepší, horší“ většinou nikam nevede. *„To od tebe nebylo pěkné! Jak tě něco takového mohlo napadnout! Co kdyby to někdo udělal tobě!“* Tyto věty si mohou dovolit říkat rodiče, v programu s kolektivem to však nedělejme.
- **Popisujte situaci.** *„Vidím, že jsi, Jirko, udeřil Petra. Petr stál proti tobě s Tomášem. Běžně jen tak z ničeho nic druhého nepraštíme. Často se to stává, když jsme k tomu nějak vyprovokováni. Pak se ti to snažil oplatit Tomáš, ale to už mě viděl. Podle toho, co jsem viděla, bych si mohla myslet, že dva se snažili praštit jednoho a jeden se snažil praštit dva.“* Pak můžete situaci překlopit do třídy... *„Jak často se vám stává, že vídáte podobné situace, kdy proti sobě stojí dva a jeden? Je to běžné, je to výjimka...“* *„Co myslíte, jak vypadá situace před tím, než se jeden opravdu naštve a chce toho druhého praštit?“*
- **Naslouchejte!** Pokud chce někdo z žáků něco říci, mějte dobrou vůli mu naslouchat (tím se nemyslí hromadné přerušování a dohadování – zde musíme zjednat řád z pozice autority). Naslouchejte i výrokům žáků, se kterými vnitřně nesouhlasíte. A naslouchejte především těm žákům, kteří mají slabou pozici ve třídě, obvykle je nikdo neposlouchá, jejich nápady nejsou originální a je vlastně normou, že ostatní jim skáčou do řeči. Je naším úkolem zajistit takovým žákům prostor pro vyjádření – jako autority bychom jim měli naslouchat a měli bychom jim vždy poděkovat za jejich názor a mínění. *Anička: „Já*

jsem chtěla říct, že bychom se ve třídě neměli hádat a nadávat si.“ Petr: „... dyť to už jsme říkali... proč to opakuješ?“ Učitel: „Děkuju, Aničko, žes to tady v kruhu mohla říct sama za sebe, co je pro tebe důležité – že byste se neměli hádat a nadávat si. Jsem moc ráda, žes to zopakovala, protože některé věci se musí opakovat často a dokola, protože jsou důležité a neměli bychom na ně zapomínat. Kdybys to nezopakovala ty, musela bych to udělat nakonec stejně já.“

- **Není pak potřeba se například vyjadřovat k Petrově poznámce, on to jistě pochopil a ostatní ve třídě také.** Anička, která poprvé zvedla svůj hlas, tak dostala podporu promluvit i příště.
- **Zrcadlete!** Právě jsme to udělali u Aničky! Zrcadlení znamená, že opakujeme důležité části hovoru, které říká ten druhý.
- **Parafrázujte!** To znamená, že říkáme svými slovy to, co řekl ten druhý. *Martin: „No, jako že to tu je dusný, jako že se na sebe lidi tady řvou, tak mě to taky hrozně naštvě...“ Učitel: „Martine, tobě se nelíbí, že ve třídě je často divná atmosféra a že se vám nedaří se k sobě chovat hezky. Zdá se, že tě to mrzí a kazí ti to často náladu. Asi bys chtěl, aby některé věci byly ve třídě jinak...“*
- **Oceňujte žáky!** Nenechávejte si pro sebe myšlenky typu *„ta je ale aktivní, takhle ji neznám... hmm, to Petr řekl docela dobře, to mě překvapilo, jaký má postřeh... dnes byl David docela klidný, asi ho to bavilo...“* Tyto myšlenky „chytte“ a říkejte je klidně nahlas. Vyjadřujte oceňování žákům za odvalu, že si všimnou maličkosti, za poznámku, kterou řekli před třídou... Na konci programu nezapomínejte ocenit třídu jako kolektiv za něco konkrétního.

Jak to nedělat: *„Chválím vás, třído, dneska to šlo, tak uvidíme příště.“*

Jak ano: *„Ráda bych vás jako třídu ocenila, za to, že i když to bylo někdy těžké, dokázali jste si vzájemně dát podporu. Pro mě bylo moc příjemné, když jsme se mohli společně spolu zasmát při druhé hře. Vypadá to, že si společnou legraci ve třídě taky rádi užíváte, to je dobré znamení.“*

Na jednu stranu nemůžeme oceňovat bez důvodu, na druhou stranu někdy prostě musíme najít alespoň nějakou drobnost, kterou bychom mohli říct nahlas a stát si za tím.

NABÍDKA POMOCI A KONTAKTU

- Dítě by mělo konkrétně vědět, jak si komu říci o pomoc. Mluvme s dítětem o tom, že není v pořádku, když se mu ostatní posmívají, nadávají mu či ho urážejí.
- Ujistěme děti, že o takových věcech s vámi mohou mluvit, svěřit se vám a říci si o pomoc.
- Zkusme používat nezahlcující řeč, ale jasná sdělení a informace. Dítě nemusí znát význam běžných pojmů, a nemusí proto rozumět sdělení, příkladu apod. Porozumění je také ovlivněno mírou znalosti češtiny.
- Výhodou v kontaktu s dítětem je i znalost či základní představa o jeho životních podmínkách.

ZÁVĚR

Optimální klima školní třídy je takové, kde se žáci i učitelé cítí po většinu doby spokojeně a kde mají prostor pro efektivní výuku i kultivaci sociálního a osobnostního rozvoje. K účelnému plánování pedagogických intervencí do této oblasti potřebujeme důkladně rozumět tomu, co vše a v jaké míře na klima školní třídy působí a jaké potřeby jednotliví účastníci edukačního procesu v dané chvíli signalizují. Dobře naplánovaná diagnostika nám v tomto může významně pomoci.



DOPORUČENÉ A POUŽITÉ INFORMAČNÍ ZDROJE

- Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Praha: IPPP.
- Ježek, S. (ed.). (2003–2005). *Sociální klima školy I., II., III.* Brno.
- Braun, R. (2005–2006). *Školní třída, její vedení a diagnostika. Diagnostika vztahů ve školní třídě. Práce školního psychologa se třídou*. Studijní materiál ŠPC. Praha: IPPP.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- www.adiktologie.cz
- <http://www.prevence-praha.cz>
- <http://www.nuv.cz>
- http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/
- www.diagnostikaskol.cz
- <http://ppphkrychnov.sweb.cz/WWW/d1.htm>
- www.spin-vti.cz



POSUZOVACÍ SCHÉMA

KOLEKTIV AUTORŮ

předkládané posuzovací schéma je podpůrným nástrojem pro práci s *Katalogem podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Schéma je určeno pedagogickým pracovníkům škol a školských poradenských zařízení k identifikaci vhodné podpory pro tyto žáky. V posuzovacím schématu jsou popsány projevy žáků, které mohou mít příčiny v různých aspektech sociálního znevýhodnění. Pro větší přehlednost jsou jednotlivé projevy rozděleny do pěti oblastí – *Materiální podmínky vzdělávání žáka, Indikátory spojené s rodinou žáka a jejím sociokulturním statutem, Indikátory popisující interpersonální charakteristiky žáka, Indikátory popisující intrapersonální a osobnostní charakteristiky žáka a Školní připravenost v období prvních let docházky do školy*. Záměrně byly zvoleny projevy, které učitelé mohou pozorovat ve škole, nikoliv projevy vztahující se k situaci v rodině žáka.

Projevy v jednotlivých oblastech jsou diferencovány dle míry závažnosti – od projevů vyžadujících aplikaci podpůrných opatření ve stupni 1 až po závažné projevy, jejichž řešení vyžaduje spolupráci s dalšími subjekty (školským poradenským zařízením, orgánem sociálně-právní ochrany dětí) a aplikaci podpůrných opatření ve stupni 3. U každého projevu je zároveň popsán optimální stav.

Primárním účelem posuzovacího schématu je pomoci učiteli, resp. řediteli školy rozhodnout, zda je řešení situace žáka v kompetenci školy (aplikace podpůrných opatření ve stupni 1 reagující na pozorované projevy žáka ve stupni 1), nebo je již nezbytné zapojení školského poradenského zařízení (opatření ve stupni 2 až 3 reagující na pozorované projevy žáka v těchto stupních). V případě některých projevů je též nezbytná spolupráce s orgány sociálně-právní ochrany dětí.

K jednotlivým projevům jsou uvedena podpůrná opatření, které mohou napomoci žákovi situaci řešit. Uživatel schématu tak má okamžitý přehled o tom, jaké opatření lze k podpoře žáka využít. Je důležité zdůraznit, že některé uváděné projevy se občas týkají většiny žáků, podpůrná opatření jsou využívána tehdy, pokud tyto projevy mají dopad do vzdělávání žáka (ať již dlouhodobý – např. snížená schopnost koncentrace pozornosti, či časově omezený – např. změna v chování žáka v důsledku rozvodu rodičů).

Některé projevy mohou mít různé příčiny, proto je při rozhodování o vhodné podpoře žáka třeba vycházet z komplexního posouzení projevů a vztahů mezi nimi. **K podpoře žáka lze zvolit i další opatření než ta, která jsou doporučena pro jednotlivé projevy uvedené níže.**

Posuzovací schéma bylo ověřeno na vzorku 4 433 žáků základních škol.

Věříme, že se vám toto posuzovací schéma stane užitečným pomocníkem při zjišťování potřeb žáků, kteří vyžadují podporu v důsledku nezdravotních překážek v učení, a také vám usnadní práci s katalogem podpůrných opatření určeným těmto žákům. Včasná identifikace potřeby podpory může těmto žákům velmi pomoci při překonávání obtíží ve vzdělávání a zapojení v kolektivu.

PROJEVY ŽÁKA A DOPORUČENÁ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Níže jsou uvedeny jednotlivé oblasti projevů žáka a doporučená podpůrná opatření, která na tyto projevy reagují.

1. INDIKÁTORY SPOJENÉ S RODINOU ŽÁKA A JEJÍM SOCIOKULTURNÍM STATUSEM

V této kategorii indikátorů jsou uvedeny projevy, které mají také dopad do vzdělávání žáka a jeho zapojení v kolektivu. Spolupráce s rodinou je důležitou součástí komplexní podpory vzdělávání žáka, zejména pak žáka z odlišného sociokulturního prostředí. Projevy v této oblasti nesledujeme přímo u žáka samotného, ale v situacích, kdy dochází (nebo by mělo docházet) ke kontaktu s jeho rodiči (zákonnými zástupci). Nízká míra spolupráce či nespolupráce rodičů žáka se školou může mít různé příčiny (jazyková bariéra, nedostatečné kompetence rodičů při podpoře žáka, konflikt s některým z pedagogů, nezájem o vzdělávání žáka apod.). Odhalení příčiny tohoto stavu je zásadní pro volbu postupu při aplikaci podpůrných opatření. Další dva uvedené projevy již pozorujeme u žáka samotného, přesto i v jejich případě je komunikace a užší spolupráce s rodiči žáka pro efektivní řešení situace a potřeb žáka nezbytná.

- **1.1 Spolupráce s rodinou** – podpůrné opatření 3.1, 7.1, 8.4
- **1.2 Absence ve výuce** – podpůrné opatření 3.1, 5.4, 8.4
- **1.3 Omezení ve výuce z důvodu kulturní odlišnosti** – podpůrné opatření 5.1, 5.5, 9.1.6, 9.1.7

2. INDIKÁTORY POPISUJÍCÍ INTERPERSONÁLNÍ CHARAKTERISTIKY ŽÁKA

Indikátory uvedené v této oblasti se projevují v interakci s dalšími osobami – spolužáky ve třídě či dalšími žáky školy a učiteli. Projevy v této oblasti mohou v různé míře narušovat chod výuky i vztahy v kolektivu žáků. Velkou pozornost věnujeme **zjištění příčin problémů v chování žáka a interakci s vrstevníky a učiteli**. Ty totiž zásadním způsobem ovlivňují volbu podpůrných opatření (jinak budeme postupovat, pokud zjistíme, že nápadné chování žáka je způsobeno šikanou ze strany spolužáků, týráním či zneužíváním v domácím prostředí žáka, syndromem ADHD či dlouhodobým neřešeným konfliktem mezi žákem a některým z učitelů). Pro efektivní řešení situace žáka je nezřídka nezbytné přizvat externí odborníky.

- **2.1 Jednání a chování žáka ve škole** – podpůrné opatření 1.2, 1.6, 1.7, 2.4, 3.3, 3.7, 3.8
- **2.2 Vztah k autoritě** – podpůrné opatření 1.4, 1.7, 2.4, 3.3, 3.7, 3.8, 9.1
- **2.3 Začlenění do kolektivu** – podpůrné opatření 1.8, 2.1.1, 1.4, 1.7, 2.4, 3.3, 3.7, 3.8, 5.5, 9.1

3 INDIKÁTORY POPISUJÍCÍ INTRAPERSONÁLNÍ A OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY ŽÁKA

Tato kategorie zahrnuje projevy, které mají velmi významný dopad na vzdělávací pokrok žáka, jeho aktivitu ve výuce a úspěšnost při dosahování vzdělávacích cílů. Včasným odhalením příčin obtíží žáka a započítáním poskytování podpůrných opatření můžeme předejít závažným dopadům do vzdělávání, jejichž krajní variantou je nenaplnění vzdělávacího potenciálu žáka a jeho předčasné ukončení vzdělávání.

- **3.1 Sebepojetí** – podpůrné opatření 2.1.3, 2.7, 3.3, 3.7.1, 6.1.1, 6.2.2, 9.1.9
- **3.2 Motivace ke vzdělávání** – podpůrné opatření 2.1.1, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 5.2, 6.1, 6.1.1, 6.2, 6.2.1, 6.2.2, 6.3, 8.4
- **3.3 Únava** – podpůrné opatření 1.1.3, 1.2, 3.1, 8.4, 10.1
- **3.4 Pracovní tempo** – podpůrné opatření 1.1.3, 1.2, 2.2, 2.2.1, 5.2, 6.1, 6.2.1
- **3.5 Znalost vyučovacího jazyka** – podpůrné opatření 1.2, 1.4, 2.1, 2.2, 2.2.1, 2.3, 2.4.1, 2.9, 3.2, 3.2.6, 3.4, 4.1.1, 5.1.1, 5.2, 5.5, 6.1, 6.1.1, 6.2, 6.3
- **3.6 Pracovní návyky a samostatnost ve výuce** – podpůrné opatření 2.2.1, 2.3, 3.5.8
- **3.7 Pozornost** – podpůrné opatření 1.1.3, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2.1, 2.2, 2.2.1, 2.3, 2.8, 2.9, 3.5.8, 5.2, 6.1.1
- **3.8 Kognitivní výkon** – podpůrné opatření 1.1.3, 1.2, 1.4, 1.5, 2.1, 2.2, 2.2.1, 2.3, 2.4, 2.4.1, 2.5, 2.7, 2.9, 3.5, 3.5.8, 5.2, 5.4, 6.1, 6.1.1, 6.2, 6.2.2, 6.3

4 MATERIÁLNÍ PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA

Indikátory uvedené v této kategorii jsou úzce spojeny s ekonomickou situací rodiny. Škola má k jejich řešení jen omezené prostředky, které spočívají v komunikaci s rodinou žáka, a v závažnějších případech i s poskytovateli externích služeb včetně orgánu sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Přesto jsou tyto indikátory uvedeny, protože mají přímý dopad na vzdělávání žáka i jeho zapojení v kolektivu (žák, který při pobytu ve škole hladoví, se nedokáže dostatečně soustředit na učební látku a dění ve výuce; žák, který chodí v oblečení, které zapáchá, může být odmítán spolužáky apod.). Úlohou školy je zmírňování dopadů nepříznivé situace v domácím prostředí žáka do jeho vzdělávání a vztahů se spolužáky. Zároveň je to mnohdy právě škola, kdo iniciuje podporu žáka ze strany OSPOD v případě podezření na závažné zanedbávání ze strany rodiny, neboť má v těchto záležitostech uloženu oznamovací povinnost.

- **4.1 Výživa** – podpůrné opatření 3.1, 8.2, 8.4.
- **4.2 Ošacení** – podpůrné opatření 3.1, 8.4.
- **4.3 Hygiena** – podpůrné opatření 3.1, 8.4.
- **4.4 Pomůcky** – podpůrné opatření 3.1, 4.1, 4.2, 8.4.

5 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST V OBDOBÍ PRVNÍCH LET DOCHÁZKY DO ŠKOLY

Indikátory zařazené v této oblasti jsou úzce spojeny s prvními roky povinné školní docházky. Často jsou to právě níže uvedené projevy, které registrujeme od prvních dnů docházky dítěte do školy a které, pokud zůstanou neřešené, vedou k pozdějším závažným obtížím ve vzdělávání. Zde je klíčové včasné zahájení podpory bezprostředně po registraci prvních projevů obtíží v níže uvedených oblastech.

- **5.1 Připravenost na školní docházku - sebeobsluha a samostatnost ve výuce – podpůrné opatření 2.3, 3.2, 3.5.8, 3.6, 3.7.2**
- **5.2 Připravenost na školní docházku – dílčí funkce – podpůrné opatření 3.5.2, 5.2, 6.1**
- **5.3 Připravenost na školní docházku – zvládání myšlenkových operací – podpůrné opatření 2.2, 1.2, 3.5.2, 3.5.3, 5.2, 6.1**

4.1 INDIKÁTORY SPOJENÉ S RODINOU ŽÁKA A JEJÍM SOCIOKULTURNÍM STATUSEM

4.1.1 SPOLUPRÁCE S RODINOU

OPTIMÁLNÍ STAV

Rodiče se školou spolupracují podle nastavených pravidel a motivují k takové spolupráci i své dítě. Docházejí na třídní schůzky, reagují na výzvy pedagoga, pravidelně kontrolují žákovskou knížku, řádně omlouvají absence svého dítěte ve škole a v rámci svých možností pravidelně zajišťují adekvátní domácí přípravu žáka. Svoji případnou neúčast na třídních schůzkách a jiných setkáních se zástupci školy omlouvají a o průběhu a výsledcích vzdělávání žáka se informují jinou formou.

Žák má obvykle splněné domácí úkoly v souladu s požadavky učitele, má potřebné pomůcky, učebnice a sešity podle svého rozvrhu. Rodiče chápou domácí přípravu jako důležitou podporu úspěchu dítěte ve škole.

STUPEŇ 1

Nižší kvalita spolupráce rodičů se školou vede u žáka k méně závažným rozporům s požadavky učitele nebo školního řádu (např. častěji nenosí vypracované úkoly, rodiče nezajišťují kvalitní domácí přípravu, neinformují se o prospěchu žáka, nezajímají se o drobné kázeňské potíže svého dítěte apod.). Důvody nižší spolupráce rodiny mohou mít objektivně

pochopitelnou příčinu (časové vytížení, nízké výchovně-vzdělávací kompetence jinak pečujících rodičů, vztahové problémy mezi rodiči, dlouhodobá nemoc rodiče apod.), ale také nemusejí. Při motivaci školou jsou rodiče ochotni ke spolupráci, ale většinou s krátkodobým dopadem nebo s potřebou průběžného metodického vedení učitelem, protože si se situací sami poradit neumějí. Na řešení závažnějších potíží dítěte rodiče mají zájem a vždy se na nich v rámci svých možností podílejí.

STUPEŇ 2

Nízká kvalita spolupráce rodičů se školou vede u žáka k závažnějším rozporům s požadavky učitele nebo školního řádu (žák např. nemá několikrát do týdne vypracovaný úkol, je zanedbáváno doplnění zameškaného učiva provázející dlouhodobé zdravotní potíže žáka, dochází ke krytí občasných absencí ze strany rodiny apod.). Bez kompenzace podpory rodiny jinou osobou nebo institucí hrozí u žáka významný propad ve školních výsledcích nebo v chování, a to prokazatelně právě z důvodu nedostatečné podpory žáka rodinou. Rodina je však ochotná přijmout školou nabízená alternativní řešení situace, nebo alespoň nepodniká kroky proti nim. Na řešení závažnějších kázeňských problémů svého dítěte rodina alespoň formálně spolupracuje.

STUPEŇ 3

Žákovi se doma nedostává pravidelné nebo účelné pomoci od rodičů v oblasti přípravy na výuku. Nespolupráce rodiny se školou vede u žáka k dlouhodobým nebo velmi závažným potížím v oblasti vzdělávací nebo kázeňské. Rodiče přitom neprojevují zájem o řešení situace či negují nabízená opatření ze strany školy.

4.1.2 ABSENCE VE VÝUCE

OPTIMÁLNÍ STAV

Žákova docházka do školy je bezproblémová, případná absence žáka ve výuce má relevantní (nejčastěji zdravotní) příčiny a je rodiči řádně omluvena.

STUPEŇ 1

Žák vykazuje vysoký počet hodin omluvené absence a/nebo se objevuje ojedinělá neomluvená absence v nižším rozsahu (do deseti hodin za pololetí u žáků plnících povinnou školní docházku). Absence žáka ve škole zjevně negativně ovlivňují žákovy školní výsledky, ale žák je při intenzivnější spolupráci se školou (případně rodinou) schopen postupně pracovat přibližně v souladu se svými předpoklady. Do tohoto stupně zařazujeme i žáky, kteří ve škole chybí minimálně třikrát do měsíce z důvodu účasti na různých akcích či soutěžích

(např. sportovních, hudebních aj.). Rodina na řešení důsledků absence v převažující míře spolupracuje.

STUPEŇ 2

Žák vykazuje vysoký počet hodin omluvené absence, případně se objevuje neomluvená absence v rozsahu od 10 do 20 hodin za pololetí u žáků plnících povinnou školní docházku. Vysoká míra absence je prokazatelně jednou z příčin závažnějších výukových obtíží alespoň v jednom vyučovacím předmětu, případně je zdrojem adaptačních nebo kázeňských problémů žáka. Rodina samotná nezajišťuje nebo není schopná zajistit přiměřené řešení situace, je však ochotná přijmout řešení nabízená školou (vč. např. zajištění bezplatného doučování apod.), případně se jich účastní alespoň formálně.

STUPEŇ 3

Žák vykazuje vysoké počty omluvených a/nebo neomluvených hodin (nad 20 hodin za pololetí u žáků plnících povinnou školní docházku). Rodina se školou na řešení absence:

- a) nespolupracuje,
- b) nebo spolupracuje pouze pod vnějším tlakem,
- c) nebo její snaha o spolupráci není přijímaná žákem samotným (u žáků se známkami závažnějších adaptačních nebo kázeňských potíží, které se rodičům dlouhodobě nedaří řešit).

Absence na výuce přitom zásadně negativně ovlivňuje žákovy studijní výsledky ve více než dvou předmětech a/nebo jeho začlenění do skupiny vrstevníků ve třídě.

4.1.3 OMEZENÍ VE VÝUCE Z DŮVODU KULTURNÍ ODLIŠNOSTI

VYMEZENÍ NORMY

Žák se účastní veškerých vzdělávacích aktivit. Nejeví známky výrazně zvýšené nepohody v souvislosti s kulturně citlivými tématy v rámci probíraného učiva ve škole.

STUPEŇ 1

Žák v souvislosti s některými tématy výuky vyžaduje z důvodu kulturních a náboženských specifik omezení účasti na některých aktivitách v rámci výuky (např. při probírání tématu zodpovědného sexuálního chování v rámci výchovy ke zdraví apod.) nebo odlišnou činnost (např. v rámci výtvarné výchovy vyloučení námětu lidské postavy apod.).

STUPEŇ 2

Žák se nezúčastňuje výuky jednoho předmětu (například sexuální výchovy z náboženských důvodů). Je nutné zajistit náhradní činnost a dohled během výuky tohoto předmětu (např. umístěním žáka do jiné třídy či povolení samostudia v knihovně apod.).

STUPEŇ 3

Žák se z důvodu kulturních či náboženských specifíků neúčastní výuky více než jednoho předmětu.

4.2 INDIKÁTORY POPISUJÍCÍ INTERPERSONÁLNÍ CHARAKTERISTIKY ŽÁKA

4.2.1 JEDNÁNÍ A CHOVÁNÍ ŽÁKA VE ŠKOLE

OPTIMÁLNÍ STAV

Žák jedná v souladu se stanovenými pravidly instituce (školy, třídy, místa mimoškolního pobytu...), v jednání je stabilní, vystupuje slušně a přátelsky, s respektem k ostatním a volí věku přiměřené sociální a komunikační strategie. Pokud se v jeho chování objeví výkyvy, jsou v souladu s realitou, ve které se žák aktuálně nachází, jsou krátkodobé a žák si je uvědomuje.

STUPEŇ 1

V chování žáka se častěji objevují nestandardní projevy, které působí rušivě nebo vyžadují zvýšenou pozornost pedagoga. Žák např. opakovaně porušuje nastavená pravidla, objevují se u něj drobné prvky agresivního chování, úzkostnosti, negativismu, situaci neodpovídajících reakcí (např. stavy afektu) apod. Nestandardní projevy se v jednání žáka vyskytují zejm. v situacích zvýšené zátěže nebo průběžně v souvislosti s odlišným hodnotovým prostředím, ve kterém se žák pohybuje mimo školu. S podporou pedagoga je však žák schopný neadekvátní reakce utlumit a zmírnit jejich dopad jak do oblasti vztahů se spolužáky, tak do svých studijních výsledků.

STUPEŇ 2

V jednání žáka pravidelně sledujeme rušivé zvýšení nebo snížení aktivity, dráždivost, přecitlivělost, denní snění nebo jiné nestandardní projevy nepřiměřené situaci a věku žáka. Žák se např. nezapojuje do činností bez opakované pobídky učitele, není ochoten spolupracovat se spolužáky, jedná v rozporu s pravidly chování ve škole (školním řádem), v krizových situacích se uchyluje k agresi.

Jednání žáka je usměrnitelné spíše dočasně pod přímým dohledem dospělého a má zjevný dopad do oblasti vztahů s okolím nebo do jeho výsledků vzdělávání. Cílenou spoluprací pedagogických pracovníků školy se převážně daří žáka zapojovat do kolektivu vrstevníků a částečně i kompenzovat výkyvy ve studijních výsledcích.

STUPEŇ 3

Jednání a chování žáka:

- a) má dlouhodobě asociální až antisociální charakter, závažným způsobem porušuje domluvená pravidla a narušuje výchovně-vzdělávací proces,
- b) nebo jakkoli jinak vybočuje svým charakterem, a to do takové míry, že žákovi brání v samostatném vzdělávání nebo v samostatném pobytu ve vrstevnické skupině (např. děti se sociálními fobiemi, s traumatickými zážitky, s těžkými poruchami chování apod.).

4.2.2 VZTAH K AUTORITĚ

VYMEZENÍ NORMY

Žák respektuje autoritu učitele, v rámci svých možností plní jím zadané úkoly. Nevymezuje se vůči pedagogovi negativně, případné drobné konflikty jsou sporadické a souvisejí zpravidla s přirozenými projevy dospívání, osobnostního zrání apod. Případný nesouhlas s postupem autority je žák většinou schopen formulovat adekvátně svému věku a situaci.

STUPEŇ 1

Žák vykazuje častější problémy s respektováním autority pedagoga. Objevuje se u něj vzdor, nekázeň či odmítání plnění zadaných úkolů. Nevhodné projevy žáka ve vztahu k autoritě působí ve třídě rušivě, ale nepřerůstají v závažnější konflikty s pedagogem, po opakovaném upozornění žák svůj přístup zpravidla koriguje. Mohou souviset se specifickým sociokulturním zázemím žáka (např. omezené respektování autority ženy u výrazně patriarchálních kultur), s nedůvěrou k danému pedagogovi, s nezvládnutím míry zátěže v konkrétní situaci a podobnými faktory.

STUPEŇ 2

U žáka se opakovaně objevují závažné projevy nerespektování autority pedagoga a konflikty s pedagogy (až po odmítání komunikace s určitým pedagogem nebo odmítání účasti na určitých předmětech). Jsou zpravidla výraznější u některých pedagogů či v určitých situacích. Žák je přitom v nezáťažových situacích schopen autoritu některých dospělých ve škole akceptovat bez větších problémů.

Odmítání plnění úkolů či konflikty s pedagogy nejsou ze strany žáka provázeny zjevnými prvky agrese vůči pedagogům. Chování žáka ale narušuje atmosféru ve třídě nebo opakovaně výrazněji zdržuje výuku a má zjevné dopady do jeho školních výsledků nebo do kvality jeho přijetí kolektivem vrstevníků ve škole.

STUPEŇ 3

Žák se aktivně vymezuje proti autoritě pedagogických pracovníků školy, a to v delším časovém horizontu. Odmítá plnit zadané úkoly, má s pedagogy časté a závažné konflikty. Opakovaně přitom volí věku nepřiměřené způsoby komunikace s dospělým, vč. možného používání vulgarismů a prvků slovní i fyzické agrese. Chování žáka zásadním způsobem narušuje průběh výuky a ohrožuje autoritu pedagogů v rámci výuky, případně přímo ohrožuje bezpečnost učitele ve třídě.

4.2.3 ZAČLENĚNÍ DO KOLEKTIVU

OPTIMÁLNÍ STAV

Žák je ve skupině vrstevníků dobře začleněný, se spolužáky má přátelské vztahy, s výjimkou běžných krátkodobých rozepří. Běžné konflikty se spolužáky je schopný řešit sám, příp. se obrátí na dospělého. Úměrně svému věku navazuje nové kontakty. Může se jednat i o žáka se samotářskou povahou, který se do kolektivu méně zapojuje záměrně, ale v situaci potřeby dokáže navázat a udržovat uspokojivé vztahy s vrstevníky i bez dopomoci učitele.

STUPEŇ 1

Žák se ve skupině odlišuje (mateřským jazykem, chováním, názory, oblečením), ale s podporou pedagoga je vrstevnickou skupinou celkově spíše přijímaný. S dopomocí učitele se úspěšně zapojuje do skupinových činností a navazuje a udržuje kontakty s většinou spolužáků, ač mu to bez této dopomoci může činit mírné obtíže (např. z důvodů povahových zvláštností, pro jinou hodnotovou orientaci, snížené sociální dovednosti, odlišnou normu chování, kterou si přináší z domova, nebo z důvodu „nepřitažlivosti“ pro vrstevnickou skupinu – např. při snížené hygieně).

STUPEŇ 2

Žák je v některých situacích pravidelně vyloučený (nebo se sám vyčleňuje) z kolektivu nebo je dlouhodobě přijímán jen několika spolužáky. Některé sociální – především pak konfliktní – situace opakovaně nedokáže řešit adekvátními prostředky (např. domluvou). Kontakt s některými spolužáky udržuje jen formálně v přítomnosti dospělého, případně s jeho pomocí. Obtíže v začlenění do kolektivu žáka omezují a mají zjevný negativní dopad na jeho sebepojetí nebo na jeho chování, případně na jeho studijní výsledky.

STUPEŇ 3

Žák se v průběhu většiny času stráveného ve škole nezapojuje věku a situaci přiměřeným způsobem do kolektivu. Se spolužáky komunikuje minimálně (zejména při aktivitách řízených učitelem), výrazně neobratně nebo z nadřazené či podřízené pozice. Při skupinové práci je žák odmítaný (nebo skupinu sám aktivně odmítá). Může se cítit izolovaný, ale také na situaci nemusí mít náhled. Obtíže v začlenění do kolektivu se závažným způsobem promítají do chování (např. únikovými nebo agresivními projevy, nevhodně volenými pokusy získat si pozornost za každou cenu apod.) nebo do studijních výsledků žáka a snižují jeho motivaci účastnit se procesu vzdělávání.

4.3 INDIKÁTORY POPISUJÍCÍ INTRAPERSONÁLNÍ A OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY ŽÁKA

4.3.1 SEBEPOJETÍ

OPTIMÁLNÍ STAV

Žák vykazuje přiměřené sebevědomí, přiměřeně věku přijímá sebe sama s vědomím svých předností i nedostatků. Má věku přiměřený náhled na své schopnosti, znalosti, dovednosti a místo ve skupině (vrstevníci, rodina aj.). Přiměřeně reaguje na svůj úspěch i neúspěch a na běžné sociální situace.

STUPEŇ 1

U žáka je dlouhodobě zvýrazněn některý z následujících projevů:

- nadhodnocuje či podceňuje svoje možnosti, znalosti, schopnosti,
- snaží se získat pozornost okolí za každou cenu, nebo se naopak pozornosti ostatních nápadně vyhýbá,

- zejména v zátěži reaguje nepřiměřeně situaci: pláče, lituje se, má zvýšené obavy, reaguje vztahovačně, vehementně se brání zodpovědnosti za podíl na situaci – útokem, lhaním, negativismem, nebo se stahuje do sebe apod.

Tyto projevy pozorujeme spíše v opakujičích se, jasně rozpoznatelných situacích a žák s pomocí zvýšené podpory učitele dokáže do značné míry jejich negativní dopady v konkrétních situacích překonat.

STUPEŇ 2

Projevy u stupně 1 se objevují u žáka opakovaně i několikrát týdně či denně a žák je v některých situacích nedokáže ani s podporou učitele úspěšně korigovat. Proto tyto projevy žáka limitují při dosahování jeho vzdělávacího maxima a komplikují mu navazování a udržování kvalitních vztahů ve skupině. Jedná se např. o výraznou trému, dlouhé úzkostné váhání před zahájením činnosti (vedoucí k selhávání v časově limitovaných úkolech), nezvládání konfliktů a zátěže s následným prudkým emočním doprovodem nebo také např. o velmi sníženou schopnost odhadnout rizikovost vlastního jednání a potíže s přijetím zodpovědnosti za něj.

STUPEŇ 3

Žák dlouhodobě natolik výrazně přeceňuje nebo podceňuje své možnosti, schopnosti a dovednosti, že není schopen zúčastnit se některých (případně většiny) školních činností bez přímého dozoru či dopomoci dospělého, případně není schopen se některých aktivit zúčastnit vůbec. Ve většině případů máme důvodné podezření na závažné psychické potíže, jejichž řešení přesahuje rámec možností školy a vyžaduje proto mezioborovou spolupráci. Může se jednat i o dočasnou silnou reakci na vysoce zátěžovou životní situaci – např. na těžký rozvod rodičů, úmrtí v rodině nebo znásilnění. Pro zařazení do stupně 3 v takových situacích předpokládáme vyrovnávání se s následky delší než 3 měsíce, jinak zařazujeme do stupně 2.

4.3.2 MOTIVACE KE VZDĚLÁVÁNÍ

OPTIMÁLNÍ STAV

Žák je bez výraznějších výkyvů přiměřeně věku motivován ke vzdělávání a k aktivní účasti ve výuce.

STUPEŇ 1

Žák opakovaně dává najevo nezájem o svůj prospěch či nechuť k učení a ke škole, případně se opakovaně brání účasti na některých (většinou subjektivně náročnějších nebo neatraktivních) dílčích činnostech nebo se jich účastní jen formálně (zabývá se např. něčím jiným, než je výklad či psaní poznámek). Nezájem žáka o učení nebo výkyvy v něm jsou přitom zjevné

v porovnání s většinou spolužáků ze třídy a vede k dosahování mírně nižších studijních výsledků, nikoli však k závažnému výukovému selhávání. Školu žák navštěvuje a ve většině případů jej lze k zapojení do výuky povzbudit, byť s dočasným efektem.

STUPEŇ 2

Opakovaně demonstrováný nezáměr či nechť žaka k zapojení do některých školních aktivit:

- a) výrazněji limituje jeho studijní výsledky alespoň ve dvou vyučovacích předmětech,
- b) nebo vede k riziku záškoláctví (vč. záškoláctví krytého rodinou).

Může být patrný vliv tlaku rodiny na upřednostnění naplnění očekávané sociální role před vzděláváním (mateřství či péče o mladší sourozence u dívek, brzký nástup k manuální práci u chlapců, motivace rodiny k využívání sociálních transferů apod.). Může se také jednat o opakované epizody obav z pobytu ve škole např. kvůli šikaně či adaptačním obtížím apod.

Žák ale zároveň ve výuce vykazuje zaujetí pro ty činnosti, které jej zajímají nebo ve kterých je dobrý. Systémovější opatření školy vedou ke zlepšení situace, byť s kolísavým efektem.

STUPEŇ 3

Žák dlouhodobě odmítá účast na činnostech v několika předmětech či na výuce jako takové nebo se výuky ve více předmětech účastní pouze formálně. Zároveň se opakovaně objevuje:

- a) záškoláctví (vč. záškoláctví krytého rodinou),
- b) nebo významný prospěchový propad ve více předmětech.

Žák je při setrvání stavu potenciálně do budoucna v riziku předčasného odchodu ze vzdělávání. Spolupráci se daří udržet jen pod přímým dohledem dospělého nebo se ji udržet nedaří.

Může se jednat např. o děti z rodin, kde není vzdělávání vnímáno jako užitečné, nebo kde je dokonce rodinou zakazováno (zejména u sekundárního vzdělávání), o žáky pod vlivem party, žáky zneužívající návykové látky nebo o žáky v náročných životních situacích apod.

4.3.3 ÚNAVA

OPTIMÁLNÍ STAV

Žák přichází do školy odpočatý a v celkové fyzické i psychické pohodě. Nejsou u něj viditelné známky nadměrné únavy ráno ani v průběhu vyučování. U žáka se projevují běžné známky únavy spojené s jeho biorytmem. Zvýšenou únavu u žáka lze pozorovat jen výjimečně a měla by být logicky zdůvodnitelná (např. žák je po nemoci, účastnil se rodinné oslavy, návštěvy kina apod.).

STUPEŇ 1

Únava není u žáka výjimečná a svojí intenzitou nebo frekvencí výskytu je nápadná ve skupině vrstevníků. Objevuje se:

- a) intenzivněji několikrát do měsíce jako důsledek srozumitelné příčiny – např. méně závažné zdravotní potíže, změny domácího prostředí žáka ve střídavé péči rodičů, apod.,
- b) pravidelně, ale v mírnější podobě – např. jako trvalejší charakteristika žáka, který musí vynakládat zvýšené úsilí na činnosti vyžadující koncentraci pozornosti.

Změna stavu je na žákovi jasně patrná a dočasně způsobuje snížení žákova výkonu, nicméně z dlouhodobého hlediska vzdělávání žáka neohrožuje.

STUPEŇ 2

Žák je unavený nadpoloviční počet dnů v měsíci. Vzhledem k tomu, že se v některých obdobích únava může stát standardním stavem žáka, nemusí být na první pohled snadno rozpoznatelná. Významně však ovlivňuje možnosti smysluplné práce žáka a z dlouhodobého hlediska snižuje kvalitu jeho vzdělávání. Může být důsledkem např. nevhodného denního režimu (pravidelné ponocování) či nestandardních domácích podmínek (žák nemá podmínky pro klidný spánek).

STUPEŇ 3

Žák je každý nebo téměř každý den prokazatelně unavený, a to po celou dobu výuky. Míra únavy během výuky nedovoluje žákovi soustředit se na výuku ve většině předmětů. Žák může také v důsledku dlouhodobé únavy neadekvátně reagovat na některé situace – od apatie a zpomalených reakcí až po podrážděné a ukvapené jednání. Únava významně limituje efektivní vzdělávání žáka.

4.3.4 PRACOVNÍ TEMPO

OPTIMÁLNÍ STAV

Žák potřebuje na sledování výkladu a vykonání zadaných činností přibližně stejné množství času jako ostatní žáci ve třídě. Přitom nemusí v souvislosti s přizpůsobením osobního tempa požadavkům školy pravidelně vynakládat zvýšené úsilí, které by významněji zasahovalo do kvantity nebo kvality odvedené práce. Samostatnou práci nedokončuje ani významně pomaleji, ani významně v předstihu před zbytkem třídy.

STUPEŇ 1

Žák musí při sledování výkladu či při plnění některých učitelem zadaných činností opakovaně vynakládat zvýšené úsilí, aby sladil své pracovní tempo s ostatními žáky ve třídě. Častěji proto chybí v činnostech citlivých na pracovní tempo a na míru soustředění u práce (jako jsou písemné testy). Zpravidla u takového žáka pozorujeme opakované výkyvy v kvalitě odváděné školní práce. Jsou snadno řešitelné dopomocí učitele, jako je zopakování pokynu, ústní přezkoušení s ponecháním více času na odpověď apod.

STUPEŇ 2

Žák má dlouhodobě výraznější problémy ve sladění pracovního tempa s požadavky školy v jedné nebo více činnostech a to se již významněji promítá do některých jeho školních výsledků. Nesoulad tempa práce žáka se zbytkem třídy je však zpravidla dobře řešitelný úpravou požadavků na výkon v konkrétních školních činnostech (rozsahu požadované samostatné práce, množství úkonů apod.). Do tohoto stupně zařazujeme i žáky s rychlejším pracovním tempem s potřebou zadávání individuálních činností a obohacování učiva.

STUPEŇ 3

Žák pro své osobní tempo není samostatně schopen plnohodnotně sledovat výuku a věku přiměřeně plnit školní práci ve více předmětech (činnostech). Zpravidla je přítomno výrazné celkové zpomalení zpracování informací, nebo naopak silný myšlenkový trysek, které žákovi neumožňují kvalitně vnímat obsah výuky (pokynů, instrukcí, výkladu) v reálném čase. Tyto obtíže nelze jednoduše řešit pouhým upravením požadavků na žáka v konkrétních činnostech a mívají dopad na jeho celkové fungování i mimo výuku. U žáka je předpoklad, že odchylky v pracovním tempu souvisejí s jinými závažnějšími obtížemi (jako je porucha pozornosti a aktivity apod.).

4.3.5 ZNALOST VYUČOVACÍHO JAZYKA

OPTIMÁLNÍ STAV

Žák přiměřeně věku ovládá vyučovací jazyk v mluvené i písemné podobě, jeho pasivní i aktivní slovník odpovídá věku.

STUPEŇ 1

Slovní zásoba v češtině nebo celková úroveň porozumění či vyjadřování žáka je nižší, než bychom očekávali vzhledem k věku žáka, přestože v běžné komunikaci to nemusí (ale může) být vždy zcela patrné. Snížená úroveň jazykových kompetencí se však zjevně projevuje v jasně ohraničených školních činnostech (např. v pravopise, porozumění pokynu nebo

zadání, v řešení slovních úloh z matematiky, ve slohu, v překladu do cizího jazyka, v samostatném plynulém vyjadřování při zkoušení před tabulí apod.). Je však poměrně dobře kompenzovatelná např. zopakováním a dovysvětlením významu slova, názorným příkladem, gramatickými pomůckami, uzpůsobením podoby prověřování znalostí a podobnými jednoduchými intervencemi učitele.

Do stupně 1 zařazujeme např. i žáky, kteří v domácím prostředí hovoří etnolektem (tj. hovoří češtinou s gramatickými i lexikálními prvky jiného jazyka, např. slovenštiny, ruštiny či romštiny).

STUPEŇ 2

Omezení v oblasti slovní zásoby, porozumění nebo vyjadřování žáka je zcela zjevné a značně limituje proces vzdělávání žáka ve více předmětech. Na druhé straně však nedosahuje úrovně, kdy by žák nezvládal v češtině základní komunikaci, nerozuměl běžným pokynům a zjednodušenému výkladu.

STUPEŇ 3

Žák:

- a) vůbec nehovoří česky,
- b) nebo v češtině příliš nerozumí ani běžným pokynům a dělá mu potíže chápat obsah výkladu,
- c) případně pokynům i výkladu rozumí, ale je natolik omezen v některé z forem exprese češtiny (aktivní slovní vyjadřování, neznalost latinky apod.), že se nemůže plnohodnotně účastnit podstatných aktivit ve vyučování.

4.3.6 PRACOVNÍ NÁVYKY A SAMOSTATNOST VE VÝUCE

OPTIMÁLNÍ STAV

Žák je schopen následovat běžné pokyny učitele i bez jeho přímé dopomoci, a to věku přiměřeně organizovaným, promyšleným způsobem. Dokáže postupovat podle instrukcí, nečiní mu potíže dodržet stanovený postup. Přiměřeně věku si umí naplánovat a zorganizovat vlastní práci. Adekvátně věku je také schopen svou práci vyhodnotit (zda dosáhl očekávaného výsledku, zda zvolený postup byl správný apod.). Dokáže používat známé pomůcky a materiály na přibližně stejné úrovni jako jeho spolužáci (např. se sám oblékne na tělocvik, najde požadované cvičení v učebnici, připraví si sám pomůcky na lavici). Orientuje se v režimu výuky a po budově školy. Ve známých problémových situacích je schopen (v souladu

s věkem a osobními zkušenostmi) činit samostatná rozhodnutí a iniciovat řešení. Zahájené činnosti při dostatku času dokončuje bez potřeby opakovaného povzbuzování.

STUPEŇ 1

Žák potřebuje větší dohled a dopomoc učitele pro nedosahování plné samostatnosti v dílčích činnostech, které již většina spolužáků zvládá poměrně snadno. Žák má obtíže s dodržáním složitějších instrukcí a postupů zahrnujících více po sobě jdoucích kroků. Mívá obtíže s plánováním činnosti (např. postupu při výpočtu slovní úlohy). Nejedná se přitom o důsledek sníženého nadání na konkrétní činnost (např. o potíže u šplhu). Příčinou je spíše:

- a) výrazně omezená osobní zkušenost s některými typy činností z domova oproti vrstevnické skupině;
- b) nebo potíže v samostatném rozhodování a v zahajování činnosti při nejistotě;
- c) nebo snížené pracovní návyky, které nedovolují žákovi pracovat přiměřeně organizovaně, systematicky a promyšleně, aby dokázal činnost sám správně v daném časovém limitu dokončit.

Žákovi může také dělat potíže samostatná orientace v čase nebo v prostorách školy.

Po opakovaném nácviku a pod dohledem učitele je však žák schopen podávat věku přiměřené výsledky.

STUPEŇ 2

Žák má obtíže s dodržáním i jednodušších instrukcí a postupů. Většinou si nedovede správně naplánovat činnost. Ve více předmětech dokáže samostatně pracovat pouze s modifikovanou instrukcí (potřebuje např. činnost předvést na konkrétním příkladu a „nakrokovat“) a při časté průběžné zpětné vazbě.

V činnostech, kde výsledek výrazněji závisí na jeho samostatnosti a kvalitě pracovních návyků, je schopen podávat věku přiměřené výsledky jen po úpravě podmínek (např. jen při ústním zkoušení s dopomocí návodnými otázkami, pracuje-li podle znázornění postupu práce).

STUPEŇ 3

Žák není schopen ve více předmětech pracovat bez dohledu a dopomoci dospělého ani v průběhu krátkých aktivit (nebo jen výjimečně). Ani opakovaný nácvik činnosti přitom nevede k viditelným pokrokům ve schopnosti jejího samostatného zvládnutí a potíže mají významný negativní dopad na celkové školní výsledky žáka.

4.3.7 POZORNOST

OPTIMÁLNÍ STAV

Žák se soustředí přiměřeně věku na výklad učitele i na všechny ostatní činnosti ve výuce. V jeho schopnosti soustředění nepozorujeme výraznější nápadnosti co do trvání, intenzity a kapacity pozornosti. Žák tedy přiměřeně svému věku zvládne nereagovat na běžné rušení v okolí a neodbíhá nadměrně často k podnětům, které nesouvisejí se zadanou činností. Vyslechne všechny informace podstatné pro řešení úkolu, než začne jednat. Pracuje přesně, všímá si i detailů. Zvládá kombinovat více souvisejících úkonů v komplexnějších činnostech (rozdělí pozornost mezi více činností) a přecházet z jedné činnosti na druhou přibližně stejně rychle jako ostatní žáci ve třídě. Soustředění neprovází nápadný úbytek energie, únava.

STUPEŇ 1

Žák má potíže v některé dílčí složce pozornosti (intenzita, rozsah, stabilita v čase, citlivost k detailům apod.), pro které musí na některé úkony vynakládat více úsilí, aby dosáhl srovnatelného výsledku jako spolužáci. Potíže vedou k občasnému selhání v jasně ohraničených činnostech (zpravidla přímo závislých na dobrém soustředění) a dají se poměrně dobře kompenzovat drobnými zásahy učitele a malými úpravami ve výuce, způsobu zadávání a ověřování práce. Potíže se významněji neodrážejí na celkových studijních výsledcích žáka, který při vhodné úpravě podmínek pracuje v souladu se svými schopnostmi.

STUPEŇ 2

Žák má takové potíže v jedné nebo několika dílčích složkách pozornosti, že významněji dopadají na jeho studijní výsledky v několika předmětech. Ještě však závažněji nenarušují jeho soběstačnost ve výuce. Žák např. méně kvalitně vnímá některé úseky výkladu (např. v posledních dvou vyučovacích hodinách, v některé dny, výklad podávaný čistě vyprávěcím způsobem apod.), pravidelně pracuje s chybami kvůli nezohlednění všech informací ze zadání úkolu, nezvládá rozdělování pozornosti při úkonech, jako je opis z tabule, apod.

STUPEŇ 3

Žák u více důležitých činností udrží samostatně pozornost jen po velmi krátkou dobu, a to i přes podporu učitele. Pro kvalitní účast na výuce potřebuje neustálý dozor a průběžnou zpětnou vazbu, jinak pracuje výrazně pod svými možnostmi. Některých typů činností se účastní prakticky bez jakéhokoli efektu učení právě pro neschopnost se kvalitně soustředit na jednotlivé slyšené nebo viděné informace. Předpokládáme závažnější poruchu pozornosti.

4.3.8 KOGNITIVNÍ VÝKON

OPTIMÁLNÍ STAV

Žák přiměřeně věku vnímá a chápe nové i již známé informace. Zapamatuje si přibližně stejně věcí jako jeho spolužáci, tvořivě o svých poznatcích uvažuje a dokáže je s postupujícím učením prakticky uplatnit i v jiných situacích, než ve kterých se je naučil původně. Rozumí informacím bez ohledu na jejich vstupní modalitu (zda je slyšel, viděl, cítil, četl, ...). Dokáže své myšlenky slovně zprostředkovat druhým úměrně svému věku.

STUPEŇ 1

Žák má po delší dobu dílčí obtíže v některé složce kognice (vnímání, představivost, paměť, řeč, rozumové schopnosti apod.), pro které musí na některé činnosti vynakládat více úsilí, aby dosáhl srovnatelného výsledku jako jeho spolužáci. Častěji selhává v několika málo dílčích činnostech nebo funkcích (např. v práci, která závisí na schopnosti představit si zapamatované před očima, v orientaci ve vizuálně-prostorových schématech, v porozumění teoretičtějšímu učivu, při samostatné volbě řešení úkolu, ve schopnosti verbalizovat své vědomosti apod.). Ty se dají poměrně dobře kompenzovat drobnými zásahy učitele a úpravami ve výuce, způsobu zadávání a ověřování práce. Případně je žák dokáže vyrovnat výbornými výsledky ve stejném předmětu při jiných typech činností. Neodráží se tedy významněji na dlouhodobých studijních výsledcích žáka. Do stupně 1 zařazujeme i žáky, kteří přicházejí zanedbání v myšlenkovém a řečovém vývoji z rodiny, u kterých vede reedukace k rychlým pokrokům a u nichž je pravděpodobnost srovnání výkonů se spolužáky během jednoho školního roku.

STUPEŇ 2

Žák má takové potíže v jedné nebo několika dílčích složkách kognice, které významněji dopadají na jeho studijní výsledky v několika předmětech. Není závažněji narušena jeho soběstačnost po dobu výuky. Některé typy činností ale žák zvládá dlouhodobě významně hůře, než by odpovídalo jeho věku, zpravidla potřebuje při učení více času než ostatní pro dosažení stejného výsledku. Potřebuje např. nové učivo slyšet vícekrát, s demonstrací na konkrétním příkladu a s delší fází automatizace. Do stupně 2 zařazujeme i žáky se zanedbanou předškolní přípravou z rodiny, u nichž je předpoklad srovnání výkonů se spolužáky do konce 1. stupně ZŠ.

STUPEŇ 3

Žák má dlouhodobě výrazněji sníženou schopnost vnímat, pamatovat si, chápat nebo používat nové informace, a to do takové míry, že předpokládáme trvaleji snížené školní výsledky i při velké snaze a motivaci ve výuce. Žák je schopen naučit se některé úseky

učiva ve více předmětech pouze ve zjednodušené podobě, s podporou pomůcek a učitele, s omezenou schopností poznatky aplikovat do nových situací. Obvykle je potřebná úprava cílů a obsahu vzdělávání v několika předmětech. Nejedná se o důsledek snížené spolupráce žáka nebo rodiny se školou (byť mohou být paralelně přítomny). Příčiny lze hledat v nedostatečné stimulaci kognitivního vývoje v domácím prostředí od útlého věku dítěte.

4.4 MATERIÁLNÍ PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA

4.4.1 VÝŽIVA

OPTIMÁLNÍ STAV

Žák pravidelně nosí svačiny, v době oběda se pravidelně stravuje. Pokud nemá z domova připravenou svačinu či zajištěný oběd, rodiče zajistí jiné řešení (poskytnou peníze na svačinu, balíček na oběd apod.).

STUPEŇ 1

Žák nemá v některých dnech zajištěny svačiny a obědy. Např. některé dny má žák vydatné svačiny, jiné dny nenosí žádné. Některé měsíce nechodí (z finančních důvodů) na obědy do školní jídelny, v době oběda má však stravování zajištěné jiným způsobem.

Rodina je samostatně schopná situaci řešit jen někdy (např. při pobytu dítěte u jednoho z rozvedených rodičů ano, u druhého ne).

STUPEŇ 2

Svačiny žáka jsou často výrazně nedostačující nebo zcela chybí. Žák nemá zaplacené školní obědy a ve dnech s odpolední výukou je jeho oběd skromný nebo žádný.

STUPEŇ 3

Rodina prokazatelně v rozmezí několika měsíců opakovaně nezajišťuje žákovi dostatek jídla. Žák nenosí svačiny, z finančních důvodů nechodí na obědy do školní jídelny, stravu v době oběda nemá jiným způsobem zajištěnou. Může se uchýlovat k žebrání svačiny na spolužácích, vykonávání protislužeb za poskytnutí svačiny či ke krádežím jídla.

4.4.2 OŠACENÍ

OPTIMÁLNÍ STAV

Žák chodí do školy čistý a upravený, jeho oblečení i obuv odpovídají aktuálnímu počasí. Pokud má žák nedostatečné oblečení, není důvodem finanční nouze či nepéče ze strany rodiny, ale např. žákovo zapomínání nebo snaha o módní extravaganci („vytahaný“ svetr, „roztržené“ kalhoty apod.).

STUPEŇ 1

Žák někdy přichází do školy v oblečení, které je znečištěné nebo nevhodné vzhledem k počasí. Nedostatky v ošacení a obutí jsou známkou nižší pozornosti žáka či rodičů, nikoli finanční nouze. Žák (rodič) je po upozornění učitelem schopen situaci reflektovat a vyřešit.

STUPEŇ 2

Žákovo oblečení bývá opakovaně znečištěné, zapáchající nebo nevhodné vzhledem k počasí. Žák **může nosit** oblečení a obuv, jejichž velikost neodpovídá jeho věku. Žák (rodič) nereaguje na upozornění učitele nebo jej bere v potaz jen občas.

STUPEŇ 3

Žákovo oblečení je téměř soustavně znečištěné, zapáchající či nevhodné vzhledem k věku a počasí. Žák nemá některé potřebné kusy oblečení (např. zimní bundu, rukavice, letní boty).

4.4.3 HYGIENA

OPTIMÁLNÍ STAV

Žák dodržuje základní hygienické návyky úměrně svému věku (např. používá kapesník, dodržuje pravidla při užívání toalety, pečuje o své tělo, vlasy a chrup). Do školy přichází čistý a upravený.

STUPEŇ 1

Žák zanedbává některé hygienické návyky. Po upozornění učitele žák (rodič) nedostatky reflektuje a je schopný je odstranit (žák následně přijde do školy čistý, učesaný, s upravenými nehty apod.).

STUPEŇ 2

Žák do školy často přichází zanedbaný (neumytý, neučesaný), někdy i zapáchá. Základní hygienické návyky zanedbává často i ve škole. Situace se nelepší ani po výzvě učitele.

STUPEŇ 3

Žák chodí do školy celkově zanedbaný (je zjevný nedostatek hygienické péče v domácím prostředí). Nemá osvojeny základní hygienické návyky (zejm. návyky spojené s péčí o vlastní tělo či užíváním toalety). Péče o zuby je viditelně nedostatečná.

4.4.4 POMŮCKY

OPTIMÁLNÍ STAV

Žák má na výuku všech předmětů z domova zajištěny požadované funkční pomůcky (sešity, učebnice, psací, výtvarné a rýsovací náčiní, převlečení a přezutí na tělocvik apod.). Žák nezapomíná pomůcky významně častěji než jeho spolužáci ve třídě.

STUPEŇ 1

- a) Žák nemá na výuku z domova zajištěny některé pomůcky. Jedná se však o pomůcky, které nejsou pro samostatnou činnost ve vyučování zcela nezbytné nebo které lze snadno zapůjčit (pastelky, nůžky apod.).
- b) Žák tyto pomůcky z domova zajištěné má, ale opakovaně je do školy nenosí pro zapomínání nebo pro nedostatečnou kontrolu ze strany rodičů.
- c) Žák sice pomůcky má a do školy nosí, ale potřebuje opakovanou podporu okolí, aby si je dokázal připravit na výuku (např. je sám nenajde v aktovce).

STUPEŇ 2

Žák:

- a) nemá na výuku z domova zajištěny některé pomůcky nezbytné pro samostatnou činnost ve vyučování (rýsovací náčiní v hodinách geometrie, převlečení a přezutí na tělocvik, sešity a/nebo učebnice na některé předměty),
- b) nebo je zapomíná několikrát do týdne.

STUPEŇ 3

Žák nemá z domova zajištěny nezbytné pomůcky na většinu předmětů. Běžná opatření ze strany školy (vč. případné výchovné komise u žáků nenosících pomůcky pro zjevné

zanedbávání svých povinností) nevedou k trvalejší nápravě. Příčinou může být i tísnivá finanční situace rodiny.

4.5 ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST V OBDOBÍ PRVNÍCH LET DOCHÁZKY DO ŠKOLY

Tato část se týká dětí na počátku povinné školní docházky (žáků v 1. a 2. ročníku základní školy).

4.5.1 PŘIPRAVENOST NA ŠKOLNÍ DOCHÁZKU – SEBEOBSLUHA A SAMOSTATNOST VE VÝUCE

OPTIMÁLNÍ STAV

Žák se dokáže sám obléknout i obout, je soběstačný při užívání toalety, umí jíst příborem. **Žák se** přiměřeně věku orientuje v režimu výuky a po budově školy (zná rozvrh, ví, kde jsou jeho učebny), dokáže si na hodinu připravit potřebné učební materiály a pomůcky.

STUPEŇ 1

Žák má dílčí obtíže v sebeobsluze (např. má obtíže se zapínáním knoflíků, případně umí jíst pouze lžící apod.) a/nebo žák nedosahuje plné samostatnosti v přípravě na výuku (neorientuje se v rozvrhu nebo si nedokáže včas připravit potřebné učební materiály a pomůcky), nedostatky se přitom projevují občas, ale opakovaně. Na pokyn učitele či spolužáků žák adekvátně reaguje (připraví si, co potřebuje, přesune se do jiné učebny apod.).

STUPEŇ 2

Žák má závažnější obtíže ve více oblastech základní sebeobsluhy (např. v oblékání, obouvání a stravování) a/nebo žák často není schopný se samostatně připravit na výuku, neorientuje se v rozvrhu výuky. Žák při přípravě na jednotlivé vyučovací hodiny potřebuje větší podporu učitele nebo spolužáků.

STUPEŇ 3

Žák má závažné obtíže ve všech oblastech základní sebeobsluhy (oblékání, obouvání, užívání toalety, stravování) a/nebo žák bez podpory učitele není schopen se samostatně

připravit na vyučovací hodiny, celkově se neorientuje v režimu výuky, má obtíže s orientací po budově školy. Je třeba trvalý dohled učitele.

4.5.2 PŘIPRAVENOST NA ŠKOLNÍ DOCHÁZKU – DÍLČÍ FUNKCE

OPTIMÁLNÍ STAV

Žák má přiměřeně rozvinuté sluchové vnímání (např. rozlišuje zvukově podobné hlásky, určí hlásky ve slově, pamatuje si právě vyslechnutou krátkou informaci), zrakové vnímání (např. rozliší symboly lišící se tvarem nebo otočením v prostoru, dokáže analyzovat komplexní obrázek, dokáže si zapamatovat sekvenci obrázků), prostorovou orientaci (dokáže rozlišit nahoře/dole, nad/pod, vedle, mezi, před/za, vpravo/vlevo), jemnou motoriku (kresba odpovídá věku, dokáže obkreslit přiměřený vzor, dokáže manipulovat s ručním náčiním a drobným materiálem), vnímání posloupností a časového sledu (např. dokáže vyjmenovat dny v týdnu ve správném pořadí, dokáže vytvořit řadu obrázků podle vzoru, orientuje se v pojmech před/po, dříve/později, první/poslední).

STUPEŇ 1

Žák má dílčí deficity v jedné nebo více výše uvedených oblastech. Proto musí v souvisejících typech školních činností vynakládat oproti svým vrstevníkům zvýšené úsilí a častěji v nich chybuje přes správné teoretické osvojení daného učiva. Rozdíl v kvalitě práce žáka v činnostech, které mu dělají problémy, je v porovnání s jeho vrstevníky sice patrný, ale pomocí jednoduchých opatření ze strany učitele jej lze zcela vyrovnat (např. volbou jiné formy ověřování dovedností, využitím pomůcek, přehledů, zkrácením rozsahu cvičení apod.). Žák např. při zápisu komolí slova se shlukem souhlásek, protože chybuje v jejich rozhláskování; píše s nižší úpravou a pomaleji, ale čitelně; přehlíží v časovém stresu detaily na obrázcích, ale na pokyn učitele chyby dohledá, apod.

STUPEŇ 2

Žák má závažnější deficity v jedné nebo více výše uvedených oblastech. Obtíže se mohou projevat i ve vyšším než prvním ročníku. V některých typech činností již žák nezvládá pracovat přiměřeně svému věku – např. píše s velkým množstvím chyb, obtížně spojuje písmena při čtení do slabik, ztrácí se v číselné řadě apod. Obtíže mu však nebrání ve zvládnutí učiva daného předmětu jiným způsobem (např. dokáže dílčí úkony zrealizovat popořadě, přestože je nedokáže v činnosti vzájemně propojit) a lze je do velké míry kompenzovat dopomocí učitele, intenzivnější reedukací a volbou vhodných metod zprostředkování a ověřování učiva.

STUPEŇ 3

Žák má závažné deficity ve více z výše uvedených oblastí, je zjevné podcenění či absence stimulace dílčích funkcí v předškolním věku. Obtíže se mohou projevovat i ve vyšším než prvním ročníku. Hrozí citelné zaostávání nejen v souvisejících školních dovednostech (vč. osvojování trivia), ale také postupný vznik obtíží sekundárních (např. omezení samostatnosti ve výuce pro problémy se čtením zadání úkolů v učebnici).

4.5.3 PŘIPRAVENOST NA ŠKOLNÍ DOCHÁZKU – ZVLÁDÁNÍ MYŠLENKOVÝCH OPERACÍ

OPTIMÁLNÍ STAV

Po vstupu do školy žák chápe pokyny a výklad učitele na věku přiměřené úrovni, dokáže na ně adekvátně reagovat a řešit přibližně stejně náročné úkoly jako jeho spolužáci. Učení u něj vede k patrnému rozvoji. V myšlení již začíná uplatňovat logiku (zatím ve vazbě na známé a dobře představitelné situace), zvažování více hledisek při rozmyšlení o příčině a následku, třídění na základě podstatných vlastností předmětů a jevů. Poznatky si dokáže s dopomocí učitele uspořádat a smysluplně o nich hovořit.

STUPEŇ 1

Žák musí na pochopení výkladu učitele dlouhodobě vynakládat zvýšené úsilí.

- a) Může z domova přicházet vybaven menší znalostní základnou a nižší slovní zásobou, které vedou ke zvýšené potřebě konkretizace a názornosti ve výuce;
- b) nebo pro pochopení některých souvislostí potřebuje o něco více času a déle mu trvá zautomatizování nových poznatků;
- c) nebo pouze není zvyklý při činnosti přemýšlet, a uchyluje se proto k málo efektivním strategiím práce s informacemi.

Dobře však reaguje na názornější formy zprostředkování učiva, důkladnější vysvětlení se zohledněním aktuální úrovně znalostí a vědomostí nebo na stimulaci učitelem k postupnému nacvičení pokročilejších strategií řešení problémů.

STUPEŇ 2

Žák si novou látku osvojuje zřetelně pomaleji než zbytek třídy nebo má výraznější problémy pochopit náročnější učivo v některém předmětu (typicky v matematice).

Přitom se zjevně jedná:

- a) o důsledek způsobu, jakým žák zpracovává nové informace (např. nepropojuje si nové údaje se staršími, učí se chaoticky, bez rozpoznání podstatných bodů učiva, nechápe příčinné souvislosti apod.);
- b) nebo o důsledek nižší úrovně vědomostí, znalostí a zvládnutí pojmů při vstupu do školy.

Dokáže však dobře profitovat z individualizované práce s dospělým – pod intenzivnějším vedením dospělého (zejm. při samostatné práci s učitelem) dosahuje pokroků.

STUPEŇ 3

Žák má trvalejší těžkosti s chápáním učiva a s učením se novým poznatkům obecně. Často rychleji zapomíná i starší látku a nedokáže si již naučené optimálně logicky vyvodit. Potíže přitom nejsou vázány pouze na několik konkrétních typů úkolů, ale projevují se ve většině předmětů. Žák je proto ve zvýšeném riziku školního neúspěchu. Předpokládáme přidružená oslabení dalších oblastí (jako je řeč, pozornost apod.) nebo celkové snížení kognitivního výkonu.



LITERATURA

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007. 212 s. ISBN 9788025118290.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010. 100 s. ISBN 978-802-5125-694.
- BLACK, P., WILIAM, D. *Assessment for Learning. Putting into Practice*. Buckingham, UK: Open University Press, 2003.
- BLACK, P., WILIAM, D. *Changing teaching through formative assessment: Research and practice*. CERl, 2005, 223–240.
- BRAUN, R. Školní třída, její vedení a diagnostika. Diagnostika vztahů ve školní třídě. Práce školního psychologa se třídou. Studijní materiál ŠPC. Praha: IPPP, 2005–2006.
- ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010.
- DUNN, R., DUNN, K., PRICE, G.E. *Dotazník stylu učení (Learning style inventory – LSI)*. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství, 2004, s. 77
- DUNN, R., DUNN, K. *Teaching elementary students through their individual learning styles: practical approaches for grades 3-6*. Allyn & Bacon, 1992. ISBN 978-0205132219
- DUNN, R., DUNN, K. *Teaching secondary students through their individual learning styles: practical approaches for grades 7-17*. Allyn & Bacon, 1993. ISBN 978-0205133086
- FELCMANOVÁ, L. *Test zrakového vnímání a soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání*. 1. vyd. Praha: Dyscentrum, 2013. 1 fasc. (19 s., [67] l.). ISBN 978-80-87581-02-5.
- HANSEN ČECHOVÁ, Barbara, Matěj SEIFERT a Andrea VEDRALOVÁ. *Nápadník pro výuku dle učebních stylů*. Vyd. 1. Praha: www.scio.cz, [2011], 183 s. ISBN 978-80-7430-059-2.
- JEŽEK, S. (ed.). *Sociální klima školy I., II., III*. Brno, 2003, 2004, 2005.
- KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014, 247 s. ISBN 978-80-7464-544-0.
- KALHOUS, Z. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-717-8253-X.
- KLAPKO, D. *Mapování cílů kurikula: posuzovací arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-07-7. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/22_Mapovani_cilu_kurikula.pdf
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.
- LOONEY, J. *Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System?* OECD Education Working Papers, No. 58, OECD Publishing. [online]. 2011 [cit. 2012-08-24]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en>
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Praha: IPPP, 1998.
- MITCHELL, D. *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge, 2014.
- MŠMT. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže č. j. 21291/2010-28*. Dostupné z: www.msmt.cz/file/20274_1_1/
- OECD/CERI. *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: CERl/OECD, 2005.

- OECD/CERI. *Assessment for learning: Formative assessment*. International Conference, Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy. Paris: CERI/OECD, 2008. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/19/31/40600533.pdf>
- POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007. 153 s. ISBN 978-80-7367-350-5.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-717-8579-2.
- PTÁČEK, R. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1378735909.pdf>
- SINDELAR, B. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2013. 63 s. ISBN 978-80-262-0405-3.
- SINDELAR, B. *Deficity dílčích funkcí*. Brno: Psychodiagnostika, 2007.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-717-8262-9.
- SOUTH, H. Working Paper 5: The Distinctiveness of EAL: A Cross-Curriculum Discipline. Watford: NALDIC, 1999. Dostupné 20. 11. 2014 z: <http://www.naldic.org.uk/ITTSEAL2/teaching/Task.cfm>
- SOVÁK, M. *Učení nemusí být mučení*. Praha: SPN, 1990. 117 s. ISBN 80-04-24306-1.
- STARÝ, K. Formativní hodnocení ve školní výuce. [Formative assessment in the classroom instruction]. In: Greger, D., Ježková, V. (eds.). *Školní vzdělávání: Zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2006. s. 243–256. ISBN 80-246-1313-1.
- STARÝ, K. Sumativní a formativní hodnocení. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2006 [cit. 2012-08-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>
- SWIERKOSZOVÁ, J. *Specifické poruchy chování. Diagnostika – reedukace*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008.
- ŠPECIÁNOVÁ, Š. *Ochrana týraného a zneužívaného dítěte*. Praha: Linde, 2003.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Přeložil J. Průcha a M. Sedláková. 1. vyd. Praha: SPN, 1976. 363 s.
- ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. 197 s. ISBN 978-80-262-0194-6.
- Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.
- Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník.
- ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: D + H, 2007. 68 s. ISBN 978-80-903579-9-0.

www.odyssea.cz – metodiky k osobnostní a sociální výchově s náměty
<http://www.ppppraha7a8.cz/files/chovani%20zaka%20dotaznik.pdf> – škálový dotazník problémového a rizikového chování, využitelný i pro učitele
http://www.psychodiagnostika-sro.cz/cz/Katalog_popis.asp?kod=584&ZozArg=1&Kateg=2
 – odkaz na 2 dotazníky PhDr. Antonína Mezery k výskytu atypických projevů školního a sociálního chování (nutno zakoupit)

www.uzis.cz/cz/mkn/ – vstup do Mezinárodní klasifikace nemocí, kde lze nalézt přehled „oficiálních“ poruch chování
http://www.oazlin.cz/prevence/9_2_4.php – stránky SOŠ ve Zlíně zabývající se poruchami chování a primární prevencí sociálně patologických jevů
www.ditekrize.cz
www.cijedite.cz
www.inkluzivniskola.cz
www.linkabezpeci.cz
www.sancedetem.cz
www.rodicovskalinka.cz
www.adiktologie.cz
<http://www.prevence-praha.cz>
<http://www.nuv.cz>
http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/
www.dagnostikaskol.cz
<http://pppkhkrychnov.sweb.cz/WWW/d1.htm>
www.spin-vti.cz
<http://www.personal.psu.edu/bxb11/LSI/LSI.htm>

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA Č. 1 – MATERIÁLY PRO PRÁCI S ŽÁKY S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

ZJIŠTĚNÍ ÚROVNĚ ZNALOSTI ČESKÉHO JAZYKA U ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM

Jméno:	Datum:
--------	--------

1. ROZHOVOR

(Pokud žák odpoví smysluplně a vysloví to tak, že pochopíte, co vám chce říct, „odfajfkujte“ kolonku „srozumitelné“. Pokud odpoví na otázku např. „Odkud jste? Já Karel Swierczewski.“, pak zakřížkujte. Pokud vysloví vše tak, že ani při největší snaze a při opakování neporozumíte výslovnosti, zakřížkujte).

Pokud žák odpoví na otázku gramaticky správně, např. na otázku „Odkud jsi?“ odpoví „z Berlína“, „odfajfkujte“. Pokud odpoví Berlín, pak zakřížkujte).

Typ otázky	Srozumitelné	Gramaticky správně
Pozdravení (jak zareaguje)		
Jak se jmenuješ?		
Odkud jsi?		
Jak dlouho jsi v České republice?		
Jaký je tvůj oblíbený předmět ve škole?		
Co děláš rád(a), když nejsi ve škole?		

2. REAKCE NA OTÁZKY K OBRÁZKU (OBRÁZKY JSOU UVEDENY NÍŽE)

(„Odfajfkujte“, když žák odpoví gramaticky správně, zakřížkujte, pokud použije špatný tvar; u výčtů sledujte počet slov a použitý tvar)

Typ otázky	Ideální odpověď	Reálná odpověď	Poznámky
Co je na obrázku?	dům, škola, auto, děti, kluk, holka, město, autobus, silnice, značka, semafor, jeřáb		
<i>Obrázek – město</i>			
Co dělá auto?	Auto jede.		<i>Sledujeme tvar slovesa</i>
Co dělá autobus?	Autobus stojí.		
Co dělají děti?	Děti stojí/čekají.		
Co děláš ty, než jdeš do školy?	Snídám, myju se, čistím si zuby, čekám na autobus...		
Kam jde kluk?	Kluk jde do školy.		
Kdo sedí v autě? Kam jede?			
Čím jedeš do školy?	Autem, autobusem, metrem...		
Čím jezdíš nejraději?			
<i>Obrázek – Ájin pokojíček</i>			
Co vidíš na obrázku?	obraz, panenku, tabuli, zajíce, knihu, postel, koberec, kostky...		
Kde je panenka?	Panenka je ve skříni.		<i>Sledujeme předložku + tvar PJ.</i>
Kde je obrázek?	Obrázek je na stěně.		
Dáváš rád dárky? Komu dáš zajíce? Komu dáš panenku? Komu tabuli?			

3. POROZUMĚNÍ INSTRUKCÍM

Typ instrukce	Splní správně	Splní s doplňujícími instrukcemi	Nesplní
Otevři si knihu na straně 25.			
Přečti.			
Vezmi si červenou tužku a napiš tato slova: auto, teta, panenka.			
Postav se.			
Sedni si.			
Nakresli dům.			

1. ROZHOVOR

(Pokud žák odpoví smysluplně a vysloví to tak, že pochopíte, co vám chce říct, „odfajfkujte“ kolonku „srozumitelné“. Pokud odpoví na otázku např. „Odkud jste? Já Karel Swierczewski.“, pak zakřížkujte. Pokud vysloví vše tak, že ani při největší snaze a při opakování neporozumíte výslovnosti, zakřížkujte.

Pokud žák odpoví na otázku gramaticky správně, např. na otázku „Odkud jsi?“ odpoví „z Berlína“, „odfajfkujte“. Pokud odpoví Berlín, pak zakřížkujte).

Typ otázky	Srozumitelné	Gramaticky správně
Pozdravení (jak zareaguje)		
Jak se jmenuješ?		
Odkud jsi?		
Jak dlouho jsi v České republice?		
Jaký je tvůj oblíbený předmět ve škole?		
Co děláš rád(a), když nejsi ve škole?		

2. CO JE TO?

				
1/	2/	3/	4/	5/
				
6/	7/	8/	9/	10/

10

3. DEJ DO SPRÁVNÉ FORMY

0	Příklad: Praha	Bydlím v ...	Praze
1	jmenovat se	Já ... Petr Novák.	
2	vařit	Můj bratr . dobře.	
3	číst – (vy)	Co ... ?	
4	poslouchat – (já)	Každé ráno ... rádio.	
5	hrát	Moje sestra ... tenis.	
6	pracovat – (já)	Včera ... na počítači.	
7	pít – (ty)	Proč ... včera 4 kávy?	
8	jít – (my)	Včera . do kina.	
9	dělat – (ty)	Co . zítra večer?	
10	jít – (já)	Zítra ... spát v 8 hodin.	
11	babička	Mám starou ...	
12	bratr	Mám malého .	
13	teta	Mám dvě ...	

14	auto	Kupuju tři ...	
15	supermarket	Večer jdu nakoupit do ...	
16	syn	To je auto mého ...	
17	hotel	Bydlím v ... Slavia.	
18	autobus	Do školy jedu ...	
19	šlehačka	Mám ráda kávu se ...	
20	knedlík	Dám si guláš a pět ...	
21	babička	Každý den telefonuju ...	
22	ty	Zítra k ... přijdu na návštěvu.	
23	velký	... Město na světě je Mexico City.	
24	rychlý	Letadlo je . než autobus.	
25	otevřít – (vy)	... ústa, prosím.	
26	počkat – (ty)	... na mě před školou, prosím.	

PRÁCE S TEXTEM.

(Čerpáno z pracovního listu z portálu www.inkluzivniskola.cz, autorkou textu je Ludmila Bílková.)

Cíl: Zjistit porozumění odbornému textu a orientaci v něm.

POSTUP:

1. Necháme žáka přečíst text pro sebe.
 2. Poté se zeptáme, o čem je text.
 3. Necháme žáka přečíst text ještě jednou pozorněji a dáme mu za úkol dělat za věty (řádky) značky, nakolik textu rozumí. Před zadáním dobře vysvětlíme.
 4. Dáváme žákovi kontrolní otázky k textu.
- Žák může mít k dispozici slovník.

4. PŘEČTI SI TEXT. O ČEM TO JE?

HLODAVCI



Hlodavci jsou menší živočichové, patří do skupiny **savců**. Žijí na zemi, ve vodě i pod zemí. Hlodavci mají 2 **hlodavé zuby** (= hlodáky), které neustále dorůstají. Proto je musí pořád **obrušovat** (například okusují větvičky stromů). Hlodavci mají rychlé **rozmnožování**. Samice může mít mláďata i několik týdnů po sobě, rodí až 8 mláďat v jednom vrhu (porodu). Většina hlodavců jsou **býložravci** nebo **všežravci**, živí se semeny, listy, plody, hmyzem či pavouky. Rozšířili se do **všech světadílů**, i na vzdálené ostrovy. Jsou důležitou **součástí přírody**, protože jsou potravou mnoha jiných živočichů, například sov. Někteří hlodavci ale mohou přenášet **onemocnění**.

K hlodavcům patří mnoho živočichů, v našich lesích žije **veverka obecná** nebo **myšice lesní**.

5. PŘEČTI SI TEXT JEŠTĚ JEDNOU. JAK TOMU ROZUMÍŠ? DOPLŇ ZNAČKY ZA VĚTY.

✓ rozumím dobře

— rozumím na 50 %

✗ nerozumím

- ☐ **Hlodavci** jsou menší živočichové, patří do skupiny **savců**.
- ☐ Žijí na zemi, ve vodě i pod zemí. Hlodavci mají 2 **hlodavé zuby** (= hlodáky), které neustále dorůstají. Proto je musí pořád **obrušovat** (například okusují větvičky stromů).
- ☐ Hlodavci mají rychlé **rozmnožování**. Samice může mít mláďata i několik týdnů po sobě, rodí až 8 mláďat v jednom vrhu (porodu).
- ☐ Většina hlodavců jsou **býložravci** nebo **všežravci**, živí se semeny, listy, plody, hmyzem či pavouky. Rozšířili se do **všech světadílů**, i na vzdálené ostrovy.
- ☐ Jsou důležitou **součástí přírody**, protože jsou potravou mnoha jiných živočichů, například sov.
- ☐ Někteří hlodavci ale mohou přenášet **onemocnění**.

*Do jaké skupiny živočichů patří hlodavci?
Kolik mláďat rodí samice v jednom vrhu?
Žijí hlodavci v Africe?
Jsou hlodavci člověku nebezpeční?
Čím se hlodavci živí?
Jak rozumíš slovům: obrušovat, hlodavé, světadíl?*

Situace dopravní?
Poradím si hravě s ní!

KDYŽ JDE ÁJA DO ŠKOLY

Popište svoji cestu do školy. a) Vyznačte a popište, kudy půjdou děti na obrázku do školy. Navrhněte a vybarvěte oblečení pro Áju i jejího kamaráda tak, aby je řidič auta dobře viděl. b) Vybarvěte správnou barvu na semaforu, kde žák přechází vozovku a kde žáci musí stát. c) Vybarvěte značky a řekněte, kde jste je viděli v okolí svého bydliště. Obrázky dole vám napoví.

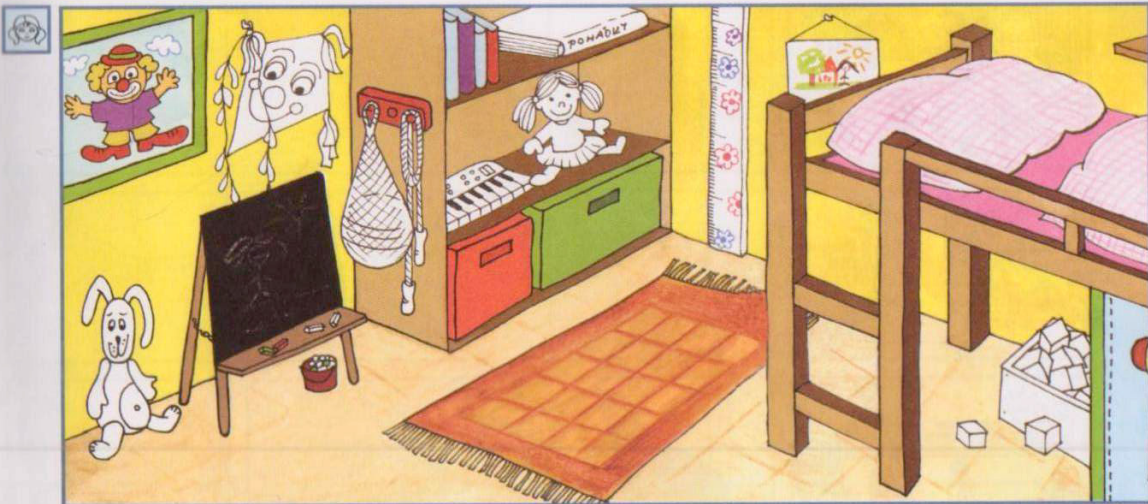
Pojmenujte dopravní prostředky. Chodíte do školy pěšky, nebo jezdíte dopravními prostředky?

PŘÍLOHY | 131

OBRÁZEK ÁJIN POKOJÍČEK K ÚLOZE „REAKCE NA OTÁZKY K OBRÁZKU“.

Mám ráda svůj pokojíček,
je tu plno pěkných hraček.

ÁJIN POKOJÍČEK




a) Popište svůj pokojíček. Udržujete si v něm pořádek? Proč je důležité si svůj dětský pokoj uklízet?
b) Mezi věcmi pod obrázkem vyznačte ty, které Áje z pokojíku zmizely. Řekněte, proč by jí chyběly. K čemu slouží ostatní věci na obrázcích?

Prineste si do školy svoji nejoblíbenější hračku. Popište ji. Řekněte, proč si s ní rádi hrajete.

25

Obrázek převzat z učebnice: **Já a můj svět**. Prvouka pro 1. ročník. Brno: Nová škola, 2007. s. 25.25.

Příloha k přijímacímu formuláři pro žáky cizince

Annexe du formulaire d'accueil pour les élèves étrangers

Celé jméno / Tout le nom:¹ (po pořádku / en ordre)

Příjmení / Le nom:

Křestní jméno / Le prénom:

Preferované jméno / Le nom préféré: (může se shodovat s křestním jménem / il peut être le même que le prénom)

Datum narození / Date de naissance	Země původu / Pays d'origine	Příjezd do ČR / Arrivée en Rép.Tchèque	Národnost/Nation alite	Náboženství/Rélig ion

Rodinné informace / Informations de famille:

Rodiče / zákonní zástupci / Parents / tuteurs de l'enfant		
Jména/Noms:	Věk/Age:	Vztah/Relation:
Sourozenci / Frères et soeurs:		
Jména/Noms:	Věk/Âge:	Sexe:

¹ Poznamenejte si i výslovnost jmen

Приложение к приемному бланку для учеников-иностранцев

Полное имя /full name:* (по порядку / in order)

Фамилия /family name:

Имя /personal name:

Имя, которое предпочитаете / preferred name: (может совпадать с официальным именем / may be the same as personal name)

Дата рождения / Date of birth	Страна происхождения / Country of birth	Приезд в ЧР / Arrival in CZ	Национальность / Ethnicity	Религия / Religi- on

Информация о семье / Family information:

Родители/ законные опекуны / Parents / carers to the pupil		
Имена/Names:	Возраст/Age:	Семейные связи / Relat:
Братья и сестры / Siblings:		
Имена/Names:	Возраст/Age:	Пол:

* Напишите произношение имен

Příloha k přijímacímu formuláři pro žáky cizince

Celé jméno / Full name:* *(po pořádku / in order)*

Příjmení / Family name:

Křestní jméno / Personal name:

Preferované jméno / Preferred name: *(může se shodovat s křestním jménem / may be the same as personal name)*

Datum narození / Date of birth	Země původu / Country of birth	Příjezd do ČR / Arrival in CZ	Národnosť/Ethnicity	Náboženství/Religion

Rodinné informace / Family information:

Rodiče / zákonní zástupci / Parents/ carers to the pupil		
Jména/Names:	Věk/Age:	Vztah/Relat:
Sourozenci/Siblings:		
Jména/Names:	Věk/Age:	Gender:
Další související informace / Other relevant details:		

* Poznamenejte si i výslovnost jmen

Бүртгэх маягтын Гадаад сурагчдад зориулсан хавсралт

Бүтэн нэр/full name:* (дэс дараагаар / in order)

Овог /family name:

Нэр /personal name:

Дуудах нэр/ preferred name: (нэртэй адилхан бичиж болно/ may be the same as personal name)

Төрсөн он,сар,өдөр/ Date of birth	Иргэншил/ Count- ry of birth	Чех улсад ирсэн/ Arrival in CZ	Яс, үндэс / Ethnicity	Шашин шүтлэг / Religion

Гэр бүлийн тухай мэдээлэл / Family information:

Эцэг, эх/ Хуулийн хариуцагч / Parents/carers to the pupil		
Нэрс/ Names:	Нас/ Age:	Хүүхдийн юу болох / Relat:
Ах, эгч, дүү нар / Siblings:		
Нэрс / Names:	Нас / age:	Хүйс:
Бусад хамааралтай мэдээллүүд /Other relevant details:		

* Нэрээ яаж дуудахыг мэдэгдэх

Příloha k přijímacímu formuláři pro žáky cizince

Apéndice al formulario de admisión para alumnos extranjeros

Celé jméno / Full name / Nombre entero:* (po
pořádku / in order / en orden)

Příjmení / Family name / Apellido:

Křestní jméno / Personal name / Nombre personal:

Preferované jméno / Preferred name / Nombre preferido: (může se shodovat s křestním jménem / may be the same as personal name)

Datum narození / Date of birth / Fecha de nacimiento	Země původu / Country of birth / País donde nació	Příjezd do ČR / Arrival in CZ / Llegada a CZ	Národnost/Ethnicity/ Nacionalidad	Náboženství/Religion/ Religión

Rodinné informace / Family information / Información familiar:

Rodiče/ zákonní zástupci / Parents / carers to the pupil / Padres / agentes legítimos		
Jména/Names/Nombres:	Věk/Age/Edad:	Vztah/Relat/ Relación:
Sourozenci/Siblings/Hermanos:		
Jména/Names/Nombres:	Věk/Age/Edad:	Gender/Sexo:

* Poznamenejte si i výslovnost jmen

Додаток до прийомного бланку для учнів-іноземців

Повне ім'я / Full name:* (по порядку / in order)

Прізвище / Family name:

Ім'я / Personal name:

Ім'я, якому надасте перевагу / Preferred name: (може співпадати з офіційним іменем / may be the same as personal name)

Дата народження / Date of birth	Країна походження / Country of birth	Приїзд до ЧР / Arrival in CZ	Національність/Ethnicity	Релігія/Religion

Інформація про сім'ю / Family information:

Батьки/законні опікуни / Parents / carers to the pupil		
Імена/Names:	Вік/Age:	Сімейні зв'язки / Relat:
Брати та сестри / Siblings:		
Імена/Names:	Вік/Age:	Стать:

*Запишіть вимову імен

Tờ khai nhập trường dành cho học sinh nước ngoài

Celé jméno / tên đầy đủ:

Příjmení / họ:

Křestní jméno / tên :

Preferované jméno / tên thường gọi:

Datum narození / Ngày tháng năm sinh	Země původu / Nơi sinh	Příjezd do ČR / Đến Séc	Národnost / dân tộc	Náboženství/tôn giáo

Rodinné informace / Thông tin về gia đình:

Rodiče/ zákonní zástupci / Cha mẹ/ người đại diện hợp pháp		
Jména/Tên:	Věk/Tuổi:	Vztah / Quan hệ:
Sourozenci / Anh chị em:		
Jména/Tên:	Věk/Tuổi:	Pohlavní/Giới tính
Další související informace / Những thông tin liên quan khác:		

* Xin ghi chú cả phát âm của tên

外国人保名单的附件

全姓名/full name:* (按顺序 / in order)

姓/family name:

名/personal name:

个人钟爱的名字/ preferred name: (与名相同也可以 /may be the same as personal name)

出生日期/ Date of birth	出生国家 / Country of birth	捷克到达时间/ Arrival in CZ	民族 / Ethnicity	宗教 / Religion

家人信息 / Family information:

家长/ 监护人 / Parents / carers to the pupil		
姓名/Names:	年龄/Age:	亲戚关系/ Relat:
兄弟姐妹/Siblings:		
姓名/Names:	年龄/Age:	性别:

* Poznamenejte si i výslovnost jmen

Příloha k přijímacímu formuláři pro žáky cizince
Zusatzblatt zum Anmeldeformular für ausländische Schüler

Celé jméno / Vollständiger Name:* (po pořádku
/ der Reihe nach)

Příjmení / Familienname:

Křestní jméno / Vorname:

Preferované jméno/ Bevorzugter Name: (může se shodovat s křestním
jménem / dies kann auch der Vorname sein)

Datum narození / Geburtsdatum	Země původu / Herkunftsland	Příjezd do ČR / Ankunft in CZ	Národnost/ Nationalität	Náboženství/ Religion

Rodinné informace / Angaben zur Familie:

Rodiče / zákonní zástupci / Eltern/ Sorgeberechtigte		
Jména/Namen:	Věk/Alter:	Vztah/Verwandtschaftsverhältnis:
Sourozenci/Geschwister:		
Jména/Namen:	Věk/Alter:	Gender/Geschlecht:

* Poznamenejte si i výslovnost jmen / Fügen Sie die Aussprache der Namen bei.

Úvodní zjištění znalostí z ČJ u žáků s ČDJ

Jméno:

Věk:

Datum:

Hodnotil:

Mluvení	
Umí pozdravit a odpoví na pozdrav	
Umí reagovat na žádost o osobní informace	
Umí pojmenovat:	
- barvy	
- školní potřeby	
- zvířata	
- dopravní prostředky	
- domácí předměty	
- jídlo	
- oblečení	
Umí vypravovat jednoduchý příběh podle obrázků	
Umí odpovědět na otázky o obrázku	

Poslech	
Reaguje na jednoduché školní instrukce	
Umí reagovat na dvě po sobě jdoucí instrukce	
Umí rozlišit obrázky na základě ústního popisu	

Úvodní zjištění znalostí z Matematiky u žáků s ČDJ

Jméno:

Věk:

Datum:

Hodnotil:

Matematický jazyk a počty	
Umí počítat do dvaceti	
Umí počítat nad dvacet	
Pozná a pojmenuje náhodná čísla	
Pozná a pojmenuje matematické symboly	
Pozná a pojmenuje matematické symboly a provede početní operace	
Vyplní věku odpovídající matematické zadání	

PŘÍLOHA Č. 2

PŘÍKLADY APLIKACE DYNAMICKÉ DIAGNOSTIKY

LENKA KREJČOVÁ

PŘÍKLAD 1

Při anamnestickém rozhovoru popisovala matka chlapce, který navštěvoval šestou třídu základní školy, jak obtížně si pamatuje některé informace, které se musí do školy naučit. Příkladem byla slovíčka z cizího jazyka, jejichž učení vždy trvalo enormní množství času bez výrazného efektu, mnohdy také doma vedlo ke konfliktům a vzteku. Při vyšetření byla mimo jiné administrována zkouška, která se zaměřuje na sluchovou paměť. Klient měl za úkol zapamatovat si relativně dlouhý seznam slov. Slova mu byla opakovaně předčítána a on měl vždy říci všechna ta, která si již pamatoval. Po několika pokusech proběhla intervence, při níž chlapec s psychologkou, která ho vyšetřovala, hovořili o možných způsobech utřídění informací tak, aby bylo možné si je lépe a rychleji zapamatovat. Stačil drobný podnět, aby si klient uvědomil, že slova lze členit do čtyř samostatných skupin, z nichž každá zahrnuje čtyři údaje. Jakmile došlo ke kategorizaci informací, ihned si je zvládl rychle a přesně zapamatovat. Seznam slov si následně pamatoval ještě několik hodin po ukončení vyšetření.

V průběhu vyšetření získal klient nejen zkušenost, že si dokáže pamatovat i více různých informací, ale byly s ním také probrány principy, které mu umožnily účinnější zapamatování. Osvojil si tak postupy práce, které mohou být velmi nápomocné v dalších podobných situacích. To vše s ním bylo prodiskutováno, aby chápal, proč při vyšetření dělá právě daný úkol a k čemu mu zkušenost může být v budoucnu užitečná. Jednalo se o velmi bystrého a samostatného chlapce a tento drobný zážitek mu stačil, aby pozměnil své učební strategie. O několik dní později psala matka klienta psychologce, která vyšetření realizovala, že chlapec zcela samostatně zvládl učení nových slovíček z jazyka. Sám si vymyslel, jak je může utřídit, a tak se v nich lépe a rychleji zorientovat, a opakovaně získal zkušenost, že příslušný postup je pro něj velmi výhodný.

PŘÍKLAD 2

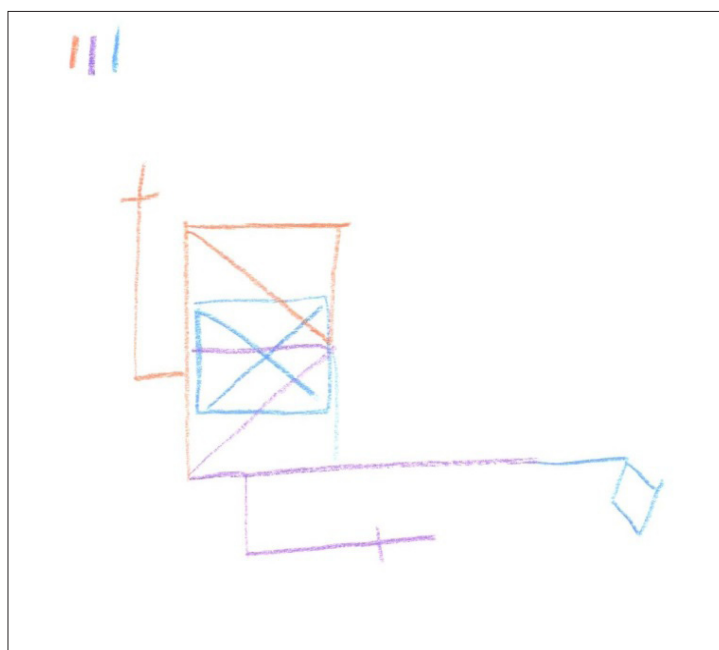
Na vyšetření přišel patnáctiletý chlapec, který po letních prázdninách nastupoval do prvního ročníku střední školy. V základní škole docházel až do deváté třídy do specializované třídy pro žáky se specifickými poruchami učení. Matka však uvedla, že ve spádové pedagogicko-psychologické poradně na konci druhého stupně konstatovali, že chlapec již nemá nárok na integraci, nebyla mu nadále uznána diagnóza poruch učení a byl označen za rozumově podprůměrného.

Tento výsledek potvrdilo i vyšetření za využití Wechslerovy inteligenční škály pro děti (WISC). Na základě těchto výsledků bylo velmi obtížné si představit, jaká doporučení lze rodině dát. Chlapec byl na střední školu přijat, ale bylo vysoce pravděpodobné, že bude mít

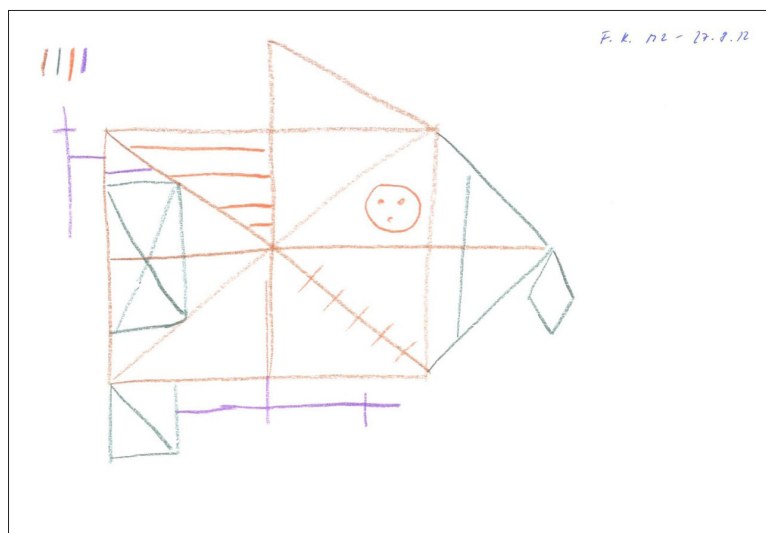
s jejím zvládnutím značné obtíže. Následně byly proto využity některé diagnostické metody dynamického vyšetření. Mimo jiné Rey-Osterriethova komplexní figura, avšak administrovaná dynamicky, a zkoušky paměti. Ve všech případech se ukázalo, že potenciál chlapce je mnohem větší než jeho stávající úroveň dovedností a schopností. On sám byl opakovaně velmi překvapen, když zažil zkušenost, že se učí a práce se mu daří. Dlouhodobě si spíše velmi dobře uvědomoval, že mu učení nejde a v porovnání s vrstevníky jsou jeho výsledky výrazně horší. Náhle viděl, že když si uvědomí, jak má pracovat, s čím pracuje, nalezne si vhodné nápovědy pro práci, propojí si informace do logických souvislostí a uvědomí si systém práce, který je třeba využít, nalezne řešení problému velmi snadno.

Následný rozhovor s matkou byl proto veden v tom duchu, že chlapec disponuje potenciálem střední školu zvládnout, ale je nezbytně nutné začít s ním intenzivně pracovat. Nejde přitom jen o tradiční doučování a doplňování znalostí, ale především o hledání vhodných postupů práce, osvojování a zvnitřňování základních pojmů, nalezení a cílené podněcování k využívání vhodných učebních strategií, uvědomění si učebních preferencí a jejich aktivní zapojení do učení. Bylo jasné, že bez důsledné domácí přípravy a intenzivního učení nebude další studium na střední škole úspěšné. Na druhou stranu jen díky použitým nástrojům dynamické diagnostiky se podařilo odhalit možnosti změny a vývoje chlapce a jeho dispozice. Statické vyšetření pouze opakovaně ukázalo, že jeho aktuální situace je velmi neutěšená a nenabízelo příliš velké perspektivy.

Pro ilustraci uvádíme ukázky z diagnostiky za využití Rey-Osterriethovy komplexní figury, konkrétně z fáze reprodukce z paměti. Mezi první a druhou kresbou proběhla přibližně dvacetiminutová fáze intervence, při níž si klient osvojoval přesné pojmy pro označení částí figury, samostatně, ale s podporou, hledal systematický způsob zpracování figury, včetně toho, že při společné diskusi bylo zdůvodňováno, proč je výhodné užití konkrétních strategií práce, trénoval analýzu komplexní figury na dílčí, avšak logicky propojené části.



Obrázek 1 Komplexní figura, reprodukce z paměti, před intervencí.



Obrázek 2 Komplexní figura, reprodukce z paměti, po intervenci (kresba je téměř bezchybná).

PŘÍLOHA Č. 3

OVĚŘOVÁNÍ POSUZOVACÍHO SCHÉMATU

Posuzovací schéma bylo ověřováno ve dvou fázích, celkový počet žáků 15 základních škol zapojených do ověřování posuzovacího schématu činil 4433. V první fázi (v období od září do října 2014) bylo schéma ověřeno v pěti základních školách na počtu 1150 žáků. Šetření probíhalo (v první i druhé fázi) anonymně, projevy žáků posuzovali jejich třídní učitelé. Učitelé, kteří se účastnili hodnocení v rámci pilotáže, byli zároveň vyzváni k posouzení srozumitelnosti a jednoznačnosti uvedených indikátorů a případnému zpracování připomínek k jednotlivým položkám schématu. Na základě jejich připomínek byly provedeny úpravy některých indikátorů. Následné šetření proběhlo na přelomu let 2014 a 2015 na 10 základních školách různých regionech v ČR. Učitelé u všech žáků zapojených v šetření hodnotili míru všech projevů uvedených ve schématu. Jednalo se celkem o 21 položek. Učitelé obdrželi psané instrukce pro postup hodnocení, v užívání schématu nebyli proškoleni. Samostatně na dvou školách byla pilotně ověřována reliabilita schématu, úplná data se podařilo shromáždit o vzorku 204 žáků.

Výběr škol pro účely šetření byl záměrný, jednalo se o školy, které vykazovaly vyšší počet žáků se sociálním znevýhodněním. Důvodem pro výběr škol s vyšším podílem žáků se sociálním znevýhodněním byla potřeba posouzení volby a diferenciací indikátorů v rámci jednotlivých stupňů.

Pro posouzení sociálního znevýhodnění žáků byly použity indikátory metodiky Operačního programu pro vzdělávání a konkurenceschopnost (OPVK). Podíl žáků se sociálním znevýhodněním dle metodiky OPVK v těchto školách činil v průměru 25 %. Učitelé také vyplňovali subjektivní hodnocení sociálního znevýhodnění žáka. V rámci hodnocení projevů jednotlivých žáků učitelé na škále *ano/spíše ano/spíše ne/ne* uváděli, zda se domnívají, že se jedná či nejedná o žáka se sociálním znevýhodněním. Dále byly zaznamenávány údaje o tom, zda se jedná současně o žáka se zdravotním postižením resp. žáka se zdravotním znevýhodněním.

V tabulce č. 1 jsou uvedeny procentní podíly volby stupňů za jednotlivé skupiny indikátorů.

Tabulka č. 1 Relativní četnosti voleb stupňů škály

Materiální podmínky vzdělávání žáka	0	1	2	3	Bez odpovědi
Výživa	84%	13%	2%	0%	0%
Ošacení	90%	8%	2%	0%	0%
Hygiena	90%	9%	1%	0%	0%
Pomůcky	73%	20%	6%	1%	0%

Indikátory spojené s rodinou žáka a jejích sociokulturním statusem	0	1	2	3	bez odpovědi
Spolupráce s rodinou	76%	17%	5%	2%	0%
Absence ve výuce	84%	11%	3%	1%	0%
Omezení ve výuce z důvodu kulturní odlišnosti	98%	2%	0%	0%	0%

Indikátory popisující interpersonální charakteristiky žáka	0	1	2	3	bez odpovědi
Jednání a chování žáka ve škole	74%	20%	5%	0%	1%
Vztah k autoritě	82%	14%	2%	0%	1%
Začlenění do kolektivu	85%	12%	2%	0%	0%

Indikátory popisují intrapersonální a osobnostní charakteristiky žáka	0	1	2	3	bez odpovědi
Sebepojetí	74%	23%	2%	0%	1%
Motivace ke vzdělávání	77%	19%	3%	1%	1%
Únava	83%	14%	1%	0%	1%
Pracovní tempo	65%	24%	8%	2%	1%
Znalost vyučovacího jazyka	78%	18%	3%	0%	1%
Pracovní návyky a samostatnost ve výuce	71%	22%	5%	2%	1%
Pozornost	64%	26%	7%	2%	1%
Kognitivní výkon	66%	23%	8%	3%	1%

Školní připravenost v období prvních let školní docházky do školy	0	1	2	3	bez odpovědi
PNŠD: sebeobsluha a samostatnost ve výuce	71%	11%	2%	1%	16%
PNŠD: dílčí funkce	62%	15%	5%	2%	16%
PNŠD: zvládání myšlenkových operací	58%	17%	6%	3%	16%

Z údajů uvedených v tabulce č. 1 vyplývá, že učitelé nejčastěji identifikovali projevy ve stupni 1 až 3 v oblasti Intrapersonálních a osobnostních charakteristik žáků, konkrétně pak v indikátorech *Pozornost*, *Pracovní tempo* a *Kognitivní výkon* a také v oblasti Školní připravenost, konkrétně v indikátorech *Dílčí funkce* a *Zvládání myšlenkových operací*.

Z analýzy údajů uvedených v tabulce č. 2 obsahující data o souběžném výskytu projevů v jednotlivých stupních, že u 2 % žáků ve sledovaném vzorku učitelé identifikovali **tři a více projevů ve třetím stupni**. Jedná se tedy pravděpodobně o žáky, kteří budou potřebovat nejvyšší míru podpory. 3 a více projevů v prvním stupni a současně žádné projevy ve 2. a 3. stupni bylo identifikováno u 21 % žáků. U této skupiny žáků budou nejspíše uplatňována opatření prvního stupně, která mají především preventivní charakter a škola je bude moci poskytovat i bez doporučení školského poradenského zařízení. **U 38 % dětí** naopak učitelé neidentifikovali žádný z uvedených projevů.

Tabulka č. 2 Údaje o souběžném výskytu projevů v jednotlivých stupních

	2. stupeň	3. stupeň				Celkový součet
		0	1	2	3 a více	
1. stupeň	0	41%	0%	0%	0%	42%
	0	38%	0%	0%	0%	39%
	1	2%	0%	0%	0%	2%
	2	0%	0%	0%	0%	1%
	3 a více	0%	0%	0%	0%	1%
1. stupeň	1	12%	0%	0%	0%	12%
	0	11%	0%	0%	0%	11%
	1	1%	0%	0%	0%	1%
	2	0%	0%	0%	0%	0%
	3 a více	0%	0%	0%	0%	0%
1. stupeň	2	7%	0%	0%	0%	8%
	0	6%	0%	0%	0%	6%
	1	0%	0%	0%	0%	0%
	2	0%	0%	0%	0%	0%
	3 a více	0%	0%	0%	0%	0%
1. stupeň	3 a více	34%	2%	1%	1%	39%
	0	21%	0%	0%	0%	22%
	1	5%	0%	0%	0%	5%
	2	4%	0%	0%	0%	4%
	3 a více	5%	1%	1%	1%	7%
	Celkový součet	94%	3%	1%	2%	100%

Na vzorku 204 dětí byla zkušebně ověřena také intra-rater a inter-rater reliabilita posuzovacího schématu. Termín intra-rater reliabilita je zde používán pro míru chybovosti (míra odlišnosti) v hodnocení stejné skupiny žáků jedním hodnotitelem s časovým odstupem

v délce dvou týdnů. Termín inter-rater reliability je spojen s komparací hodnocení učitelem a další osobou, která s dětmi tráví čas a může je dlouhodobě sledovat. **V tomto případě se jedná o vychovatelky ve školní družině a školním klubu.** Hodnocena byla míra shody v posouzení dvěma hodnotiteli.

Průměrná chybovost posouzení jedním hodnotitelem s časovým odstupem ve vztahu ke všem posuzovaným dětem činila 7 %. Míra chybovosti spočítaná jako poměr počtu odlišných posouzení mezi 1. a 2. posouzením a počtem vyskytujících se případů při prvním posouzení dosahovala 52 %. V tomto pojetí může vycházet chybovost i více než 100%, protože ve 2. posouzení se mohou objevit další identifikované případy, které při prvním posouzení identifikovány nebyly a tak počet chyb může být větší než počet případů z prvního posouzení. Data jsou uvedena v tabulce č. 3. Ve vzorku byly zároveň zaznamenány velké výkyvy v hodnocení jednotlivými učiteli (míra chybovosti u jednotlivých učitelů se pohybovala od 4 % do 70 %). Rozdíly v hodnocení jednotlivými učiteli jsou vysvětlovány především odlišnou mírou pečlivosti hodnocení.

Tabulka č. 3 Intra-rater reliabilita

	výskyt	shoda	rozdíl o 1	rozdíl o 2	celkem
1. Materiální podmínky vzdělávání žáka					
<i>Výživa</i>	9	229	4	0	44%
<i>Ošacení</i>	8	246	5	0	63%
<i>Hygiena</i>	6	250	1	0	17%
<i>Pomůcky</i>	35	225	26	0	74%
2. Indikátory spojené s rodinou žáka a jejím sociokulturním statusem					
<i>Spolupráce s rodinou</i>	25	240	11	0	44%
<i>Absence ve výuce</i>	21	233	17	1	86%
<i>Omezení ve výuce z důvodu kulturní odlišnosti</i>	6	248	3	0	50%
3. Indikátory popisující interpersonální charakteristiky žáka					
<i>Jednání a chování žáka ve škole</i>	53	219	31	1	60%
<i>Vztah k autoritě</i>	18	245	6	0	33%
<i>Začlenění do kolektivu</i>	36	240	11	0	31%
4. Indikátory popisující intrapersonální a osobnostní charakteristiky žáka					
<i>Sebepojetí</i>	49	224	26	1	55%
<i>Motivace ke vzdělávání</i>	43	226	25	0	58%
<i>Únava</i>	26	232	19	0	73%
<i>Pracovní tempo</i>	68	219	25	6	46%
<i>Znalost vyučovacího jazyka</i>	30	239	12	0	40%
<i>Pracovní návyky a samostatnost ve výuce</i>	46	221	30	0	65%
<i>Pozornost</i>	77	217	34	0	44%
<i>Kognitivní předpoklady</i>	72	222	29	0	40%
5. Školní připravenost v období prvních let školní docházky					
<i>PNŠD: sebeobsluha a samostatnost ve výuce</i>	16	123	7	0	44%
<i>PNŠD: dílčí funkce</i>	24	115	15	0	63%
<i>PNŠD: zvládání myšlenkových operací</i>	25	116	13	1	56%
Průměrná chybovost					52%

Míra chybovosti v případě subjektivního posouzení sociálního znevýhodnění učitelem u jednotlivých žáků na škále *ano/spíše ano/spíše ne/ne* v prvním a druhém hodnocení činila 8 %. Tzn. v 8 % procentech případů bylo učitelovo subjektivní hodnocení existence sociálního znevýhodnění u konkrétního žáka v rámci prvního a druhého šetření odlišné. V případě identifikace zdravotního postižení a zdravotního znevýhodnění konkrétních žáků se rozdílnost v identifikaci v rámci prvního a druhé šetření pohybovala okolo 1,5 %.

Inter-rater reliability byla hodnocena na vzorku 159 žáků. Komparováno bylo hodnocení třídního učitele a vychovatelky ve školní družině resp. školním klubu. Míra shody v hodnocení mezi třídními učiteli a vychovatelkami ve školní družině se u jednotlivých indikátorů pohybuje od 98 % do 68 %. Nižší míra shody je u oblasti Školní připravenost v období prvních let školní docházky (průměr 70 %). Údaje o inter-rater reliability jsou uvedeny v tabulce č. 4.

Tabulka č. 4

	výskyt				porovnání posouzení							
	vychovatelka				tř. učitel 1 – vychovatelka							
	škála			celkem	rozdíl o						% shody celkem	
1	2	3	-2		-1	0	1	2	3			
1. Materiální podmínky vzdělávání žáka												96%
Výživa	1	0	0	1	0	1	155	3	0	0	97%	
Ošacení	2	1	0	3	1	2	153	3	0	0	96%	
Hygiena	1	0	0	1	0	1	156	2	0	0	98%	
Pomůcky	5	2	0	7	1	4	144	9	1	0	91%	
2. Indikátory spojené s rodinou žáka a jejím sociokulturním statusem												96%
Spolupráce s rodinou	4	0	0	4	0	4	153	2	0	0	96%	
Absence ve výuce	1	0	0	1	0	1	151	4	3	0	95%	
Omezení ve výuce z důvodu kulturní odlišnosti	0	0	0	0	0	0	156	2	1	0	98%	
3. Indikátory popisující interpersonální charakteristiky žáka												89%
Jednání a chování žáka ve škole	11	1	0	12	1	5	133	19	1	0	84%	
Vztah k autoritě	6	0	0	6	0	4	151	4	0	0	95%	
Začlenění do kolektivu	13	0	0	13	0	6	142	11	0	0	89%	
4. Indikátory popisují intrapersonální a osobnostní charakteristiky žáka												82%
Seběpojetí	10	0	0	10	0	5	134	17	2	1	84%	
Motivace ke vzdělávání	7	0	0	7	0	5	142	11	1	0	89%	
Únava	2	0	0	2	0	2	144	12	1	0	91%	
Pracovní tempo	26	5	0	31	2	17	119	18	3	0	75%	
Znalost vyučovacího jazyka	12	2	0	14	1	12	132	14	0	0	83%	
Pracovní návyky a samostatnost ve výuce	14	0	0	14	0	12	127	18	0	0	80%	
Pozornost	22	0	0	22	0	9	124	23	2	1	78%	
Kognitivní předpoklady	12	0	0	12	0	9	120	26	4	0	75%	
5. Školní připravenost v období prvních let školní docházky												70%
PNŠD: sebeobsluha a samostatnost ve výuce	11	0	0	11	0	9	116	10	1	0	73%	
PNŠD: dílčí funkce												
14			0	14	0	10	108	16	0	0	68%	
0												
PNŠD: zvládání myšlenkových operací	16	1	0	17	1	11	108	14	2	0	68%	

SHRNUTÍ

V rámci pilotního ověřování intra-rater reliability posuzovacího schématu se míra neshody v rámci prvního a druhého hodnocení pohybovala okolo 7 % ve vztahu ke všem posuzovaným dětem. Ve skupině dětí, u kterých bylo identifikováno určité specifikum, dosahovala cca 50 % (viz vysvětlení postupu hodnocení výše). Zároveň byly zaznamenány velké rozdíly mezi učiteli. Míra neshody mezi prvním a druhým hodnocením se pohybovala u jednotlivých učitelů od 4 % do 70 %. Tuto chybovost je jistě možné snižovat postupným zaučováním učitelů a zpřesňováním jejich odborného pohledu při posuzování projevů jednotlivých dětí. V rámci odhadu inter-rater reliability byla zjištěna vysoká míra shody u indikátorů z oblastí Materiální podmínky vzdělávání žáka (96 %) oblastí Rodina žáka a její sociokulturní status (96 %). V oblasti Připravenost na školní docházku dosahovala míra shody mezi učiteli a vychovatelkami 70 %.

Je důležité zdůraznit, že v praxi posuzovací schéma pravděpodobně nikdy nebude využíváno způsobem, kterým byla intra-rater resp. inter-rater reliability ověřována, tedy že u každého žáka budou hodnoceny všechny projevy uvedené ve schématu. Posuzovací schéma má učiteli sloužit k tomu, aby si vyhledal příslušný projev žáka a na základě charakteristik jednotlivých stupňů ve schématu posoudil míru jeho závažnosti. Není zcela vyloučené, že jeden žák bude vykazovat všechny projevy uvedené ve schématu, tato situace je však i na základě údajů z šetření málo pravděpodobná. Učitel na základě posouzení projevu žáka zhodnotí relevanci poskytování podpůrných opatření prvního stupně a seznámí se s nabídkou podpůrných opatření, která na daný projev reagují a jejichž aplikací může žákovi pomoci.

Mgr. Lenka Felcmanová a kolektiv

**Metodika ke katalogu podpůrných opatření k dílčí části
pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění**

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková

Jazyková redaktorka Mgr. Romana Bláhová

Technická redakce 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

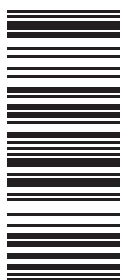
ISBN 978-80-244-4672-1 (tištěná verze)

ISBN 978-80-244-4765-0 (elektronická verze)

Neprodejná publikace

VUP 2015/0331

Metodika k této dílčí části Katalogu PO je praktickým vodítkem pro identifikaci potřeb žáků s nezdravotními překážkami v učení a pro výběr vhodných podpůrných opatření z Katalogu PO. Popisuje zásadní témata pedagogické diagnostiky a podpory žáků, jejichž speciální vzdělávací potřeby pramení v sociálním znevýhodnění. V metodice jsou zahrnuta následující témata: sociálněprávní ochrana dětí, dynamická diagnostika, zjišťování učebních stylů žáků, diagnostika dílčích funkcí podmiňujících úspěšné osvojování čtení, psaní a počítání, diagnostika chování žáka, možnosti zjišťování klimatu školní třídy, diagnostika dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem a formativní hodnocení. Velkou část informací zde uvedených lze využít k podpoře všech žáků ve třídě. Klíčovou částí metodiky je posuzovací schéma, v němž jsou popsány projevy žáků, které mohou mít příčiny v různých aspektech sociálního znevýhodnění. U každého z projevů je vždy popsán optimální stav a následně tři stupně závažnosti projevu (od nejméně závažného po nejzávažnější). Učiteli tento popis může pomoci určit, v jakém stupni podpory bude třeba realizovat podpůrná opatření reagující na potřeby žáka. K jednotlivým projevům v posuzovacím schématu je uveden seznam vhodných podpůrných opatření z Katalogu PO, která lze využít k podpoře žáka. Pro větší přehlednost jsou jednotlivé projevy rozděleny do pěti oblastí – *materiální podmínky vzdělávání žáka, indikátory spojené s rodinou žáka a jejím sociokulturním statusem, indikátory popisující interpersonální charakteristiky žáka, indikátory popisující intrapersonální a osobnostní charakteristiky žáka a školní připravenost v období prvních let docházky do školy*. Posuzovací schéma bylo pilotně ověřeno na vzorku více než 4000 žáků. Publikace tak doplňuje Katalog PO a usnadňuje jeho využívání v pedagogické praxi.



ISBN 978-80-244-4672-1

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