

Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními

Metodika byla upravena na základě nové legislativy, zejména vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Jana Zapletalová

Jana Mrázková

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků

Praha, 2014/2016

RAMPS
Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb

Bylo využito původního textu z projektu RAMPS-VIP III, Realizace a metodická podpora poradenských služeb, který byl upraven v únoru 2016 podle nové legislativy.

Klíčová aktivita 01

Vydáno v rámci projektu Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb – VIP III, výzva č. 33, Průběžná výzva k předkládání individuálních projektů národních z OPVK; Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost; prioritní osa 4a) systémový rámec celoživotního učení, registrační číslo projektu CZ 1.07/4.1. 00/33.0001.

© Jana Mrázková, Jana Zapletalová, 2014/2016

© Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014

ISBN 978-80-7481-085-5

Metodika pro nastavování katalogu podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními

Autoři: Jana Mrázková, Jana Zapletalová, Praha: NÚV, 2014/2016.

Anotace:

Metodika navazuje na přehled podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, na původní verzi přehledu (katalogu) se podílel tým projektu RAMPS-VIP III.

V rámci své klíčové aktivity 1 se zaměřuje na I. stupeň podpůrných opatření, který realizuje škola při mírných a přechodných obtížích žáků ve vzdělávání. Blíže definuje jednotlivé položky katalogu a uvádí konkrétní opatření v oblasti problémů žáků ve vzdělávání. V přílohách metodiky jsou zařazeny dokumenty Plán pedagogické podpory (PLPP) a Individuální výchovný plán (IVýP), prostřednictvím kterých se mohou podpůrná opatření I. stupně zaznamenávat a vyhodnocovat. Konkrétně se pak zabývá charakterem podpory a podmínkami pro její zajištění, finančními nároky a východisky pro poskytování podpůrných opatření. Samotná podpůrná opatření pak dále strukturuje z pohledu metod a organizace výuky, pomůcek, hodnocení, organizace intervence a doporučené délky trvání podpory. Určuje, kdo je navrhovatelem a koordinátorem opatření. Upozorňuje na návaznosti dalších stupňů podpory prostřednictvím poradenských institucí, pokud poskytovaná opatření nevedou ke zlepšení.

Klíčová slova:

Projekt RAPMS-VIPIII, učitel, školní speciální pedagog, školní psycholog, Přehled (katalog) podpůrných opatření, podpůrná opatření, riziko vzniku speciálních vzdělávacích potřeb, charakter podpory, metody výuky, organizace výuky, forma vzdělávání, finanční nároky, pomůcky, diagnostika, intervence, navrhovatel opatření, koordinátor opatření, organizace práce

Poděkování: Děkujeme PhDr. Petře Novotné a PhDr. et PaedDr. Anně Kucharské, Ph.D., za cenné připomínky.

Obsah

ÚVOD – PODPŮRNÁ OPATŘENÍ V PĚTI STUPNÍCH 7

1. PRVNÍ STUPEŇ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ 11

1.1 Charakter podpory – I. stupeň podpůrných opatření 11

1.2 Podmínky k zajištění podpory – I. stupeň podpůrných opatření 15

1.3 Finanční nároky – I. stupeň podpůrných opatření 16

1.4 Východiska pro stanovení podpůrných opatření I. stupně 16

1.5 Formy pedagogické diagnostiky 17

1.6 Podpůrná opatření I. stupně 24

1.6.1 Metody výuky 24

1.6.2 Organizace výuky 28

1.6.3 Diagnostika učitelovy práce jako východisko pro změnu 29

1.6.4 Doporučovaná délka trvání podpory 33

1.6.5 Hodnocení 33

1.6.6 Pomůcky 35

1.6.7 Další organizace intervence 36

2. DIAGNOSTIKA JAKO VÝCHODISKO PRO PRÁCI SE ŽÁKEM 37

2.1 I. stupeň podpůrných opatření 37

2.2 Speciálně pedagogická a psychologická diagnostika v prostředí školy 37

2.3 Navrhovatel opatření – I. stupeň podpůrných opatření 41

2.4 Koordinátor- I. stupeň podpůrných opatření 41

Komentář – I. stupeň podpůrných opatření 41

3. JAK VYTVÁŘÍME PODPŮRNÁ OPATŘENÍ I. STUPNĚ (PŘÍKLADY POSTUPŮ) 42

3.1 Podpůrná opatření v oblasti výukových obtíží 43

3.1.1 Práce s neprospěchem a učební strategií žáka 43

3.1.2 Mapování učebního stylu 45

3.1.3 Specifické poruchy učení (SPU) 52

3.2 Podpůrná opatření v oblasti obtíží v chování 58

3.3 Podpůrná opatření v oblasti obtíží v chování na obecné úrovni ... 63

3.4 Podpůrná opatření pro oblast problémového chování podle vybraných konkrétních projevů ... 70

ZÁVĚR ... 76

POUŽITÉ ZKRATKY ... 79

LITERATURA ... 80

PŘÍLOHY ... 83

Příloha č. 1 ... 83

Příloha č. 2 ... 88

Příloha č. 3 ... 92

Příloha č. 4 ... 96

Příloha č. 5 ... 100

ÚVOD – PODPŮRNÁ OPATŘENÍ V PĚTI STUPNÍCH

Tento materiál reaguje na novelu zákona č. 82/2015 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Zákon upravuje systém péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zejména v §16, §17, tito žáci jsou vzděláváni s využitím **podpůrných opatření, která mají kompenzovat jejich speciální vzdělávací potřeby a** vyrovnávat jejich obtíže ve vzdělávání**.** Těmito opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školních a školských poradenských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Podpůrná opatření zahrnují poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, úpravu organizace, obsahu, hodnocení a forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky. Dále se za podpůrné opatření považuje úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání. Předpokládá se i využívání kompenzačních pomůcek, speciálních pomůcek a učebnic, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, dále Braillova písma a náhradních komunikačních systémů. Podpůrná opatření zahrnují také možnost úpravy očekávaných výstupů ze vzdělávání u definované skupiny žáků, úpravy obsahů vzdělání, které je možné modifikovat nebo obohacovat.

Podpůrná opatření škola následně specifikuje v individuálním vzdělávacím plánu, rodič o IVP žádá a ředitel školy jej schvaluje na základě §16 školského zákona a §3 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a mimořádně nadaných. Podpůrná opatření zahrnují také personální posílení výuky jednak asistenty pedagoga, jednak využitím dalšího pedagogického pracovníka (učitel, speciální pedagog), dále je možné pro žáky neslyšící využívat služeb tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele, případně služeb dalších osob – zpravidla pracovníků SPC, kteří budou pomáhat s předměty speciálně pedagogické péče, případně osobního asistenta.

Pokud to vyžaduje vzdělávání žáka nebo poskytování školských služeb, je možné požadovat také stavební nebo technické úpravy prostor, ve kterých vzdělávání probíhá.

Podpůrná opatření se člení do 5 stupňů, podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti.

Podpůrná opatření je možné kombinovat, pokud to vyžadují obtíže žáka.

Podpůrná opatření 1. stupně poskytuje škola sama, v součinnosti se školním poradenským pracovištěm. Tato podpůrná opatření mají podobu jednak individualizace přístupu k žákovi a jednak tzv. **Plánu pedagogické podpory**. Pokud podpůrná opatření poskytovaná školou nevedou k úpravě vzdělávání žáka a k pozitivní změně, měla by škola nejpozději do 3 měsíců požádat žáka nebo jeho zákonného zástupce o návštěvu školského poradenského zařízení.

PPP (pedagogicko-psychologická poradna) nebo SPC (speciálně pedagogické centrum) na základě žádosti žáka nebo jeho zákonného zástupce, v případech hodných zvláštního zřetele také v zastoupení orgánu veřejné moci, mohou požádat o posouzení vzdělávacích potřeb žáka.

Školské poradenské zařízení následně vystavuje jednak zprávu z vyšetření žáka, kdy je žák nebo jeho zákonný zástupce s informovaným souhlasem jednak vyšetřen a jednak je jim předána zpráva z vyšetření. Pokud se u žáka bude jednat o speciální vzdělávací potřeby, vystavuje školské poradenské zařízení dle §15 vyhl. č. 27/2016 Sb., doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami pro školu, případně školské zařízení. Před definitivním vystavením kontaktuje ŠPZ (školské poradenské zařízení) školu, aby si ověřilo, zda má škola pomůcky, případně zda je reálné zajistit asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, služby školního speciálního pedagoga nebo školního psychologa a za jak dlouhou dobu. Do doby než škola zajistí odborné služby pro žáky s podporou, tak pokud je to nutné, zajišťuje školské poradenské zařízení **intenzivní konzultační a metodickou podporu** při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

S doporučením žáka a jeho zákonného zástupce seznamuje a následně odesílá do školy, kde se doporučení finalizuje po dohodě s vedením školy, podepisuje se informovaný souhlas. Škola následně připraví navržená podpůrná opatření, snaží se postupovat bez zbytečné prodlevy, nejpozději do 4 měsíců ode dne podpisu doporučení musí být podpůrná opatření poskytována.

Podpůrná opatření jsou poskytována **nejprve na úrovni školy**, kdy jejich cílem je podpora žáků, kteří mají v procesu vzdělávání **mírné obtíže, s využitím** prostředků **pedagogické podpory.** Zásadní pro nastavení změn v systému je nastavení podpory tak, aby byla poskytována spravedlivě zejména žákům, kteří by bez poskytnuté podpory měli významné obtíže ve vzdělávání a kteří nemohou sami, bez podpory, dospět ke změně.

Domníváme se, že žáci s mírnějšími a přechodnými obtížemi, kterým jsou poskytována podpůrná opatření I. stupně, jsou žáci, u nichž je spíše riziko rozvoje SVP (speciálních vzdělávacích potřeb). Toto riziko lze snížit právě včasnou prvotní intervencí organizovanou na půdě školy; dále je řada žáků, u kterých charakter jejich obtíží je výrazný a je zřejmé, že také druhy podpory budou dosahovat vyšších stupňů podpůrných opatření v intencích II. – V. stupně podpory, od samého začátku práce s těmito žáky. Metodika je tedy primárně zacílena na podporu žáků na úrovni I. stupně.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

novela školského zákona č. 82/2015 Sb., a zvláště pak § 16, definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami následovně:

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo

studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Žák s rizikem rozvoje speciálních vzdělávacích potřeb (žák s podpůrnými opatřeními v I. stupni)

Žák nebo student vykazuje mírné či přechodné obtíže ve vzdělávání, které lze zvládnout mírnými úpravami v režimu výuky a školní přípravy. Jejich navržení, realizace a vyhodnocení je v kompetenci školy.

Změny v legislativě reagují na **požadavek inkluze**, jejímž cílem je vytvoření rovných podmínek ve školním prostředí, které povedou k dosahování hmatatelných učebních výsledků u žáků, při různé úrovni vstupních předpokladů pro vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání nalézá oporu i ve výkladu Článku 2 Protokolu 1 Evropské úmluvy o lidských právech, který hovoří o ochraně práva na vzdělávání bez diskriminace. Stejně tak chystané změny reagují na požadavek omezení determinace ve vzdělání, která dle Zprávy Mezinárodní asociace Step by Step a její autorky Lany Ghett (www.errc.org/cms/upload/media02/13.11.2007) potvrzuje, že brzká selekce žáků vede k nerovnosti ve vzdělávání, které ve svých důsledcích negativně ovlivňuje dosažené výsledky znevýhodněných žáků. Abychom zajistili **rovné podmínky ve vzdělávání u žáků** s potřebou úprav v procesu jejich vzdělávání, usilujeme o zavedení tzv. **podpůrných opatření**, která slouží k vyrovnávání vzdělávacích možností žáků (Zapletalová, 2014).

Novela školského zákona vedla k novelizaci vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů nadaných, vznikla tak vyhláška č. 27/2016 Sb., která podrobně ve svých ustanoveních popisuje, jak lze organizačně zajistit vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhláška obsahuje Přehled podpůrných opatření, který podrobně popisuje okolnosti důležité pro přidělení podpůrných opatření podle příslušného stupně podpory, stanovuje tzv. normovanou finanční náročnost, přehled doporučovaných speciálních učebnic, pomůcek a kompenzačních pomůcek.

Projekt RAMPS-VIP III byl pověřen **vytvořením podkladů pro „Katalog podpůrných opatření“ (**dále jen KPO), který se následně ve vyhlášce označil jako Přehled.

Komu je tedy určena podpora prostřednictvím podpůrných opatření? Vycházíme z předpokladu, že **podpora je určena všem žákům, kteří by měli pravděpodobně obtíže ve vzdělávání,** od mírných až po ty závažné. Právě velká variabilita obtíží s sebou nese i potřebu diferencovat podpůrná opatření do jednotlivých úrovní.

V rámci každé úrovně je pak **blíže specifikován charakter podpory** v dalších kategoriích, včetně rozsahu finančních nároků, protože s rostoucími nároky na opatření roste obvykle i jejich finanční a personální náročnost. Není cílem pro každého žáka bez rozdílu **uplatnit co nejvyšší stupeň podpůrných opatření.** Systém by měl využívat i nižší stupně podpory, které mohou efektivně podpořit žáka na jeho vzdělávací cestě, charakter zvolené včasné podpory může dokonce zabránit rozvoji problémů u žáka. Přehled podpůrných opatření dává základní mantinely pro členění opatření podle typů a stupňů obtíží žáků. Záměrně nemluvíme o

diagnózách, protože stejná diagnóza může znamenat různý stupeň i proces zvládání obtíží a potřebu podpory. Preferujeme tedy **popis problému s následným stanovením takových opatření, která budou žákovi pomáhat jeho obtíže minimalizovat**. Tento přístup je též v souladu s filozofií tzv. **třístupňového modelu péče 3MP (Mertin, Kucharská a kol., 2007),** který preferuje zahájení péče od prvních příznaků školního selhávání a jehož funkčnost byla v rámci projektu RAMPS-VIP III sledována v zapojených školách (Kucharská, Pokorná, Mrázková, a kol., 2014). Podporu i zde realizuje primárně učitel, až v dalších fázích navazuje podpora prostřednictvím poradenské služby odborníků. Preventivně-intervenční charakter modelu 3MP lze obecně označit za přístup, který se v našem školství stále více uplatňuje a otevírá tak více možností nikoliv pro žáky „s diagnózami", ale pro všechny, kteří potřebují podporu, protože vykazují různou míru obtíží v průběhu vzdělávání. Charakter obtíží můžeme pro zjednodušení rozdělit na dva základní okruhy – problémy ve vzdělávání a problémy v chování či prožívání. Oběma tématům bude věnována pozornost v samostatných kapitolách. Je zřejmé, že se budou objevovat i obtíže ve vztazích, v postavení ve třídě, problémy spojené s aktuálním zdravotním stavem, obtíže, které mají zdroj v situaci rodiny a v případných potížích, které musí dítě řešit samo v rámci rodiny.

Každý stupeň opatření definuje charakter podpory, podmínky pro jeho zajištění, finanční nároky, jsou stanovena východiska pro poskytování podpůrných opatření a samotná podpůrná opatření. Ta jsou dále rozebírána z pohledu metod a organizace výuky, doporučené délky trvání podpory, hodnocení, pomůcek a organizace intervence. Je stanoven navrhovatel opatření, případně koordinátor a též typ diagnostiky, který se na daném stupni používá jako východisko pro stanovení opatření.

Svoji roli při stanovování stupňů podpůrných opatření mají **pedagogičtí a poradenští pracovníci ve školách a dále pak poradenští pracovníci školských poradenských zařízení** (PPP, SPC). Pracuje-li ve škole školní poradenské pracoviště v úplné variantě, tedy se školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem, předpokládá se vysoká součinnost těchto školních poradenských pracovníků při uplatňování podpůrných opatření v rámci všech stupňů. Pokud je **školní poradenské pracoviště ve variantě neúplné**, mohou pracovníci ŠPZ, nejčastěji PPP, poskytovat v rámci I. stupně konzultace učitelům ještě před tím, než realizují komplexní vyšetření v PPP. Toto se děje zejména formou konzultací s pedagogy na školách, osobní návštěvou poradenských pracovníků nebo formou telefonických konzultací. Pro bližší kontakt poraden se školami jsou někde zřizována i detašovaná pracoviště jednotlivých poradenských zařízení ve školách.

Ačkoliv se opatření v rámci pětistupňové škály liší, můžeme formulovat **základní doporučení pro uplatňování všech stupňů podpůrných opatření:**

- postupovat od jednodušších typů intervence ke složitějším (co nejjednoduššího můžeme udělat, abychom prospěli žákovi; snadná a finančně nenáročná intervence),
- uplatňovat intervenci „tady a teď" (intervence realizovaná na půdě školy, v co nejkratším termínu),

- postupně zapojovat rodiče žáka (samostatná realizace jednoduchých opatření, s přibývajícími opatřeními spolupráce a zpětná vazba rodičů),
- průběžně reflektovat míru opatření (přemíra opatření je stejně nežádoucí jako opatření nedostatečná), proces, čas, priority,
- vycházet z potřeb a limitů rodiny (čím méně funguje spolupráce s rodinou, tím více je nutné posilovat opatření na úrovni školy),
- pokud realizovaná opatření nevedou k požadované změně a uplynula lhůta stanovená pro jejich vyhodnocení, očekávaná efektivita se nenaplnila, škola prostřednictvím učitelů iniciuje vyšší stupeň podpory, péče o žáka se tedy realizuje v plné součinnosti se ŠPZ ,
- týmová spolupráce v rámci školy a ŠPP, případně školy a ŠPZ.

Následující text se věnuje podpůrným opatřením I. stupně, respektuje Přehled podpůrných opatření.

1. PRVNÍ STUPEŇ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

V Přehledu se uvádí, že podle potřeb žáka lze kombinovat opatření v různých stupních podpory; určující je ten stupeň podpory, který převažuje podle charakteru obtíží žáka. Vyšší stupeň podpory zahrnuje vždy stupně nižší. Ale není třeba, aby byly realizovány všechny možné varianty uváděné v Přehledu podpůrných opatření, ale pouze ta opatření, která jsou ve vztahu k charakteru speciálních vzdělávacích potřeb a reálných obtíží žáka relevantní.

Je dost dobře pravděpodobné, že i žák s vyšší mírou podpůrných opatření bude využívat opatření uvedená v prvním stupni. Je důležité si uvědomit, že poskytování podpory se neděje pouze jednosměrně k žákovi, i když ten je samozřejmě klíčovým cílovým příjemcem, ale také směrem k rodičům a učitelům. Ti se ocitají v jakési dvojroli, kdy na jednu stranu podpůrná opatření dítěti poskytují, na druhou stranu sami potřebují podporu pro kvalitní poskytování podpory dítěti. Rodič tedy potřebuje od učitele vědět, jaká opatření má s dítětem zvolit při domácí přípravě, učitel často využije krátké konzultace svých záměrů s poradenskými pracovníky školy nebo ŠPZ, zároveň potřebuje základní podporu pro nastavování podpůrných opatření od vedení školy.

Řada rodičů nedokáže samostatně podporovat svoje dítě při vzdělávání a vytvářet pro něho „žebřík“ podpory. Pak je nezbytné, aby škola toto zakomponovala do svých postupů práce a intervencí se žákem; k podpůrným opatřením patří také možnost podpory žáka v přípravě na školu, využít je možné i družinu, školu, případně by bylo vhodné zapojit i nestátní organizace v regionu, které se zabývají například doučováním a komunikací s rodinami.

1.1 Charakter podpory – I. stupeň podpůrných opatření

Podpůrná opatření I. stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka, a to formou mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy; na úpravách vzdělávání se podílí především učitelé ve spolupráci s pracovníky poskytujícími poradenské služby ve škole

(výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog), ve spolupráci se zákonnými zástupci.

První stupeň podpory je **plně v kompetenci školy**. Pedagogičtí pracovníci školy nejsou vnímáni pouze jako ti, kteří na základě doporučení poradenských institucí realizují podpůrná opatření směrem k žákům. Naopak se očekává, že jsou kompetentními a aktivními realizátory těchto opatření, tj. že jsou schopni na základě vlastní pedagogické diagnostiky identifikovat žáky, kterým je potřeba poskytnout prvotní zvýšenou podporu. Učitel je zde ten, který jako první identifikuje obtíže ve vzdělávání či chování žáka a na základě své diagnostické rozvahy a zkušenosti realizuje bez odkladu prvotní opatření. Konkrétní možnosti podpory budeme rozebírat v samostatné kapitole.

Východiskem pro nastavování podpory je pak především pozorování žáka v hodině, rozhovor (se žákem či zákonným zástupcem žáka), ústní prověřování znalostí a dovedností, písemné zkoušky, analýza procesů, výkonů a výsledků činností (s důrazem na kvalitativní rozbor), didaktické testy, portfolio žákovských prací, reflexe rozboru výsledků žákovy práce a hodnocení, analýza domácí přípravy žáka a dosavadního pedagogického přístupu.

Podpůrná opatření představují zejména **úpravy v organizaci práce se žákem, v metodách výuky, ve způsobech hodnocení žáka a v případném poskytnutí pomůcek pro vzdělávání žáka, které nevyžadují další finanční prostředky.** Pedagogové školy tedy postupují především na základě pedagogické diagnostiky, případně diagnostiky speciálně pedagogické. Škola vytváří **Plán pedagogické podpory (viz Příloha),** který velmi stručně popisuje úpravy ve způsobech práce se žákem.

Podpora prvního stupně se stanovuje tak, aby bylo **možné průběžně vyhodnocovat efektivitu zvolené strategie úprav v práci se žákem, a to především ve školní práci**. Pokud zvolené strategie nepovedou k pozitivním změnám v práci se žákem, je vhodné doporučit rodičům nebo zákonným zástupcům žáka, aby požádali o vyšetření žáka školským poradenským zařízením.

Současně je důležité akceptovat, že někteří žáci nastupují do inkluzivního modelu vzdělávání s již stanovenou diagnózou, na které se obvykle podílí školské poradenské zařízení, často ve spolupráci s lékaři. Tam pak škola nepostupuje výhradně podle I. stupně podpory, ale nastavuje taková opatření, která vyplynou z **doporučení školského poradenského zařízení, případně dalších odborníků**, kdy je tedy možné vřazení žáka do vyššího stupně podpory.

Prostředkem podpory I. stupně je **individualizovaná pomoc učitele** (v souladu s modelem 3MP, Mertin, Kucharská, a kol., 2007), **etapa přímé podpory žáka ve výuce učitelem**. Předpokládá se, že prvotní podporu navrhuje a realizuje učitel sám, případně ve spolupráci s pedagogy školy. Může konzultovat s kolegy učiteli, často s těmi, kteří učí v paralelní třídě nebo mají zkušenost s výukou stejného předmětu či podobně starých žáků. Učitel může využít konzultace s pracovníky školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP), tedy s výchovným poradcem či metodikem prevence, pokud ŠPP funguje v neúplné variantě, nebo se školním psychologem a školním speciálním pedagogem, pokud ŠPP funguje ve variantě úplné, rozšířené o tyto školní poradenské pracovníky.

Ti mohou zároveň uskutečnit **první pozorování v hodinách**, poskytnout učiteli zpětnou vazbu a pomoci s nastavením opatření. Není striktně dáno, v jaké fázi se **školní speciální pedagog či školní psycholog** zapojí do procesu nastavování podpůrných opatření. Záleží to na zkušenosti konkrétních učitelů, i na vnitřní organizaci školy. Je možné, že u méně zkušeného kolegy učitele bude participovat již od samého počátku, kdy bude učiteli nápomocen s vytvářením podpory u prvních potíží žáka, nebo se zapojí až na úrovni vytváření **Plánu pedagogické podpory (PLPP).**

Pokud již přímá podpora ve výuce nepostačuje, učitel vstupuje do další etapy, tedy etapy **Plánu pedagogické podpory (PLPP)**. V ní se předpokládá komplexnější přístup k řešení problému, pravděpodobné zapojení více pedagogů, kteří se podílejí na vzdělávání žáka. Plán pedagogické podpory je dokumentem, který je součástí příloh k vyhlášce č. 27/2016 Sb.

Plán obsahuje údaje o žákovi, důvod proč je vytvářen, co je plánováno s žákem dělat, stručný popis jeho obtíží, stanovení cílů PLPP, dále obsahuje metody výuky, organizaci výuky, hodnocení žáka, pomůcky. Obsahuje také podpůrná opatření, která se nevztahují bezprostředně k výuce, ale například k situaci v rodině, k aktuálnímu zdravotnímu stavu žáka. Plán je následně vyhodnocován. Předpokládá se, že je s ním seznámen žák, zákonný zástupce, třídní učitel, vyučující.

Je stanoveno, jak se bude přistupovat k hodnocení žáka, jaké změny v organizaci práce musí učitel udělat, ale také, kdy dojde k vyhodnocení účinnosti stanovených opatření. Pro učitele je vytvoření PLPP prostředkem k uvědomění si svých dosavadních kroků a postupů, následně i k promýšlení dalších kroků. Jejich stručný a transparentní popis pak povede k nastavení konkrétních opatření, plán může dobře sloužit k vyhodnocení úspěšnosti pedagogické práce s žákem.

Spolupráce s rodiči žáka je v návrhu zakomponována již od prvního stupně podpory. Je-li to možné, rodiče se snažíme zapojit do spolupráce. Musíme však počítat s variantou, že někteří rodiče nebudou ke spolupráci motivovaní, a také, že některá základní opatření v rámci přímé podpory učitelem bude učitel realizovat ihned, na základě svého aktuálního vyhodnocení. Jinými slovy, počítá se s tím, že přímý souhlas s navrhovanými opatřeními prvního stupně se nevyžaduje zejména v etapě přímé podpory ve výuce učitelem. Je učitelovou kompetencí rozhodnout o opatřeních, která hodlá realizovat. Příkladem takovýchto opatření může být např. **přesazení žáka na jiné místo, diferenciace výuky ve skupinách, poskytnutí delšího času na vypracování úkolu, volba typu písemné nebo ústní zkoušky** apod.

Rodiče můžeme vnímat v rámci uplatňování podpůrných opatření dvojím způsobem. Jednak jako pomocníky při realizaci navržených opatření, které vlastnímu dítěti poskytují ve spolupráci se školou, jednak jako příjemce podpory ze strany školy. Aby mohl rodič dobře poskytovat podporu svému dítěti, často potřebuje sám podporu pro její efektivní využití.

Role rodičů při poskytování podpůrných opatření:

- podpora žáka v oblasti domácí přípravy na základě konzultace s vyučujícím (vlastní realizace podpory),
- zajištění základních podmínek pro úspěšnou domácí přípravu (přiměřený denní režim, klid na domácí práci, organizace pracovního místa),
- emoční podpora žáka při zvládání nároků školy,
- spolupráce při vyhodnocování podpůrných opatření,
- nastavení kontrolních mechanismů pro práci s žákem,
- posílení motivace žáka.

Možnosti podpory rodičů ze strany školy při poskytování podpůrných opatření:

- podpora rodiče v oblasti domácí přípravy jejich dítěte (rodič od učitele získává popis metod a forem práce, přístupů, konzultaci k množství, časovému rozvrhu, k pomůckám, atd.),
- zajištění vzájemné zpětné vazby (forma, frekvence, obsah) mezi učitelem a rodičem,
- zprostředkování mimoškolních aktivit (aktivity podporující školní výkon, aktivity volnočasové),
- dohoda o volbě motivace, případně hodnocení žáka,
- emoční podpora rodiče učitelem, cílená na společné zvládnutí obtíží žáka.

Od etapy **Plánu pedagogické podpory** se spolupráce s rodiči velmi doporučuje, jedná se již o komplexnější přístup k řešení obtíží žáka, v jehož rámci by žák měl profitovat z propracovaných opatření nejen ve škole, ale i v rámci domácí přípravy. Základní podmínkou pro dobrou spolupráci s rodiči je **vhodná strategie jednání s rodiči**. Je vhodné vycházet z pozitivního směřování a vstřícné komunikace o dítěti, z hodnocení postaveném na tom, co dítě zvládlo. Současně je důležité postupovat ke změně u žáka postupně, upozornit na nutnost pozitivní motivace (dítě musí zažít úspěch).

Rodiče většinou očekávají konkrétní rady a postupy, které mohou využívat v rámci domácí přípravy, někdy je potřebné věnovat čas podmínkám domácí přípravy a jejího vnitřního členění (vhodná doba, délka, struktura, míra dopomoci dítěti). Pro učitele je velmi důležitá také zpětná vazba od rodiče, která může zahrnovat cenné informace o výkonech a postojích žáka z pohledu rodiny a také o postojích, či očekávání samotných rodičů. Je potřeba si též uvědomit, že rodiče nejsou homogenní skupinou, liší se ve svých postojích, prioritách, přístupech, do jejich postojů se promítá jejich osobnost, intelekt, životní zkušenost. (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Někteří rodiče oceňují jasnější edukativní vedení, s jinými se jedná spíše o partnerský dialog. Učitel by měl být schopen tyto nuance odlišit a podle toho zvolit vhodný přístup, měl by být k rodičům vstřícný a naslouchat jim, zároveň však udržet hranici svých kompetencí. Ve vztahu se musí cítit učitel i rodič ve své roli kompetentní – rodič je odborníkem na své dítě, učitel je odborníkem na vzdělávání (Kucharská a kol., 2011). Učitel je ten, kdo hlídá, aby nedošlo k záměně těchto rolí, a kdo svojí kompetentností dodává rodiči jistotu, že se jeho dítěti dostává adekvátní péče.

1.2 Podmínky k zajištění podpory – I. stupeň podpůrných opatření

Pravidelné konzultace pedagogů a vyhodnocování zvolených postupů, materiální podpora dle podmínek školy. Prostředky pedagogické podpory žáka.

Prostředky pedagogické podpory se vždy odvíjí od schopnosti učitele vhlédnout do procesů metakognice u žáka (učení se učení) a zvolit takovou podobu didaktického metajazyka, která přiblíží obsahy vzdělávání tak, aby proces výkladu učiva respektoval kompetence žáka. Předpokladem je, že pedagog dobře zná zásady úspěšného učení se, kdy vedle intelektových předpokladů je důležité pracovat zejména se žákovou pamětí, schopností koncentrovat pozornost a strukturovat vzdělávací obsahy; součástí těchto činností žáka je také schopnost plánovat, pracovat s mnemotechnickými pomůckami. Základem pedagogické podpory je i nezbytná schopnost učitele podpořit strategie učení u žáků volbou vhodné vyučovací strategie. Do komplexu těchto opatření patří také schopnost učitele zvolit takovou strategii výkladu a hodnocení žákovské práce, která bude motivující pro žáka, kde nebude cílem ukázat žákovi jeho chybu, ale schopnost vyvarovat se chyby. Volba pestrých didaktických postupů je pak také závislá na schopnosti pedagoga pracovat s obsahy vzdělávání a předpokládanými výstupy, a to v kontextu možností žáka. Stanovujeme cíle, které vychází z maxima možného u žáka, nikoliv z minima.

Aby mohl pedagog konzultovat a vyhodnocovat své pedagogické postupy, musí pracovat s východisky, které mu pomohou stanovit primární podpůrná opatření. Musí tedy provádět pedagogickou diagnostiku žáka, analyzovat jeho domácí přípravu i svůj dosavadní pedagogický přístup a také identifikovat žákovy individuální rizikové faktory (podrobněji v kap. 1.1.3).

Kvalita pedagogické podpory žáka může být posílena i **vzájemnými konzultacemi a sdílením poznatků o žákovi s ostatními kolegy učiteli,** případně s poradenskými pracovníky školy – školním speciálním pedagogem nebo školním psychologem, možné jsou i konzultace s pracovníky ŠPZ. Vedení školy musí vycházet z toho, že předpokladem pro zajištění kvalitní pedagogické podpory ve škole je potřeba vzájemné komunikace uvnitř pedagogického sboru, která by měla být vždy „včasná“. V praxi to znamená především nečekat na klasifikační porady, ale komunikovat o specifících vzdělávaných žáků a o jejich projevech, jakmile jsou zřejmé. Vedení školy by mělo organizačně zajistit prostor pro konzultace pedagogických pracovníků. Stále se můžeme ve školské praxi setkávat s realitou, kdy pedagogové dostatečně nekomunikují o specifících svých žáků, nebo komunikují se značnou časovou prodlevou a ztěžují tak možnost včasné podpory žáka.

Role vedení školy při zajištění podmínek pro účinné nastavování podpůrných opatření

- Vytvoření prostoru pro konzultace učitelů mezi sebou a konzultace učitelů s rodiči, žáky,
- nastavení mechanismů komunikace uvnitř školy o problémech žáků ve výuce a s tím souvisejícími obtížemi,
- sjednocení základní filozofie přístupu k žákům obecně, i k žákům s rizikem SVP (implementace do školního řádu, ŠVP, zveřejnění na webu školy),

- realizace společných jednání učitel – vedení školy – rodič, případně žák (identifikace potřeb, shoda na postupu),
- materiální podpora (dle možností školy např. pracovní listy k dalšímu vypracování, jednoduché pomůcky vlastní výroby apod.),
- podpora kompetencí učitele při uplatňování podpůrných opatření.

Materiální podpora (pomůcky, učebnice…) se bude lišit podle konkrétních podmínek školy. Školy většinou využívají pomůcky, které mají k dispozici, některé pomůcky si také pedagogové vytvářejí sami s dopomocí, jiné je třeba zakoupit. Pro nákup dalších pomůcek lze využívat různé projekty a granty nebo také dobrovolné příspěvky Sdružení rodičů a přátel školy (SRPŠ). Je také možné dohodnout se o zapůjčení některých pomůcek se školskými poradenskými zařízeními (ŠPZ), v I. stupni nejčastěji s pedagogiko-psychologickou poradnou (PPP), případně speciálně-pedagogickým centrem (SPC), má-li takové materiály a pomůcky k dispozici.

1.3 Finanční nároky – I. stupeň podpůrných opatření

První stupeň podpůrných opatření předpokládá realizaci těchto opatření v kompetenci školy, s použitím pomůcek, které jsou ve škole k dispozici, a s použitím postupů vycházejících zejména z pedagogické diagnostiky a z obecných didaktických zásad. Znamená to, že tento stupeň podpory se realizuje bez navýšení finančních nároků. Kromě přímé vyučovací povinnosti mají učitelé i činnost nepřímou, určitou část svého úvazku tedy mohou vyčlenit na individuální či skupinovou podporu žáků (doučování), kteří vykazují obtíže ve vzdělávání. Právě otázky doučování žáků jsou velmi specifické, protože to není jediná možná forma podpory selhávajícího žáka, a především se často stává, že vyučující, který žáka vzdělává, je současně tím, kdo žáka doučuje, a ne vždy se objevuje pozitivní efekt. Příčinou může být právě **způsob výkladu učitele**, který brání u žáka pochopení učiva. Doučování by tak mělo směřovat nejen k doplnění neznalostí žáka, ale především by mělo **pomoci odhalit strategii učení u žáka, aby se mohl zvolit vhodný způsob práce s učivem.**

1.4 Východiska pro stanovení podpůrných opatření I. stupně

Pozorování v hodině, rozhovor (se žákem či zákonným zástupcem), ústní prověřování znalostí a dovedností, písemné zkoušky, analýza procesů, výkonů a výsledků činností (s důrazem na kvalitativní rozbor), didaktické testy, portfolio žákovských prací, reflexe rozboru výsledků žákovy práce a hodnocení, analýza domácí přípravy žáka a dosavadního pedagogického přístupu.

Realizace podpůrných opatření vyžaduje určitou přípravu. Cílem poskytování opatření je poskytovat takovou podporu žákům, která bude adekvátní jejich skutečným potřebám. Východiska pro stanovení podpůrných opatření by měla pomoci učiteli a poradenským pracovníkům školy, umožnit lepší zmapování obtíží žáka. Toto mapování by se nemělo zaměřovat jen na popis toho, co žák nezvládá, ale také na postihnutí jeho silných stránek, aby

bylo možné skrze ně rozvíjet jeho potenciál. Východiska pro stanovení podpůrných opatření můžeme rozdělit do **čtyř základních kategorií:**

1. pedagogickou diagnostiku žáka samotného nebo žáka v interakci s třídním kolektivem (učitelem),
2. analýzu domácí přípravy žáka,
3. identifikaci zjevných rizikových faktorů na straně žáka i rodiny,
4. analýzu vlastního pedagogického přístupu.

1.5 Formy pedagogické diagnostiky

Pedagogická diagnostika žáka samotného nebo žáka v interakci s třídním kolektivem, případně učitelem: obecně lze vztáhnout diagnostický proces více k samotnému žákovi nebo se zaměřit na jeho interakci s okolím (spolužáky, učiteli), záleží na tom, co je cílem diagnostiky. Zde učitel používá zejména metodu **pozorování, rozhovoru, dotazníků, testování** (písemné práce, zkoušení, didaktické testové materiály), **analýzu žákova portfolia** (postižení vývoje problému). Dále se učitel zabývá kvalitou spolupráce dítěte, jeho motivací ke školní práci, jak přijímá úspěch a neúspěch, jaký je jeho učební styl, reakce na zátěžové situace; základní vztahová dynamika; součástí může být i posouzení vlivu organizace vzdělávání, včetně například zasedacího pořádku třídy.

Není cílem tohoto materiálu detailně seznámit čtenáře se všemi druhy a možnostmi pedagogické diagnostiky, zmíníme především ty základní, které mohou významně napomoci stanovení adekvátních opatření. Připomeňme, že diagnostika by měla mít komplexní charakter, resp. neměla by být zaměřena pouze na žáka ve vyučovacím procesu (žákovo pojetí učiva, učební styly, dosažené výsledky, dovednosti), ale měla by se orientovat i na souvislosti **sociálních vztahů, zájmy žáka, jeho hodnotovou orientaci.** Na základě pedagogické diagnostiky učitel vyhodnotí jím navrhované a uplatňované změny v přístupu k práci se žákem, vytváří se časově omezené a často i tematicky propojené celky učiva, na kterých může pedagog porovnat úspěšnost jím zvoleného postupu.

Pozorování ve třídě či pozorování přirozené situace (přestávka, oběd…) a diagnostika pomocí rozhovoru jsou základní a někdy bohužel podceňované diagnostické metody. Proto se jim budeme věnovat podrobněji. **Dobře zmapovaný proces ve školní třídě a dobře vedený rozhovor může velmi efektivně přispět k vedení intervence a k jejím formám!** Musíme však připustit, že učitel má pro pozorování ve vyučovací hodině poněkud omezené podmínky, protože zároveň v hodině vyučuje, musí rozdělovat pozornost mezi žáky a řídit celý pedagogický proces. Řešením je využít pro pozorování buď kolegu učitele, což nebývá v našich školách zvykem, nebo se obrátit na školního speciálního pedagoga či školního psychologa, je-li ve škole přítomen. Tento školní poradenský odborník může po dohodě s učiteli vstupovat do hodin, provádět pozorování samotného žáka i srovnání, zda se liší projevy žáka či žáků v závislosti na probíraném předmětu, na osobě vyučujícího, jak žák pracuje v zátěži či mimo ni a sledovat další proměnné, které si na základě konzultace s učitelem stanoví. Pozorování

v hodinách může provádět také pracovník ŠPZ, pokud má ve škole pravidelné konzultační hodiny nebo ho o tuto formu spolupráce škola požádá. Tento konzultační model spolupráce by měl předcházet intervencím ze strany ŠPZ. V tabulkách níže uvádíme konkrétní možnosti pozorování ve stanovených dimenzích.

Možnosti pozorování ve školní třídě ve vztahu k žákovi obecně

(Vágnerová, Klégrová, 2008, upraveno, doplněno)

- Chová se dítě ve třídě skutečně nápadně a odlišně ve srovnání se spolužáky?
- Jaké projevy v jeho chování převažují?
- Jaké podněty je vyvolávají či posilují?
- Jaké podněty přispívají k jejich eliminaci či oslabení?
- Jakým způsobem se chování dítěte mění v průběhu času? (např. v denním či týdenním cyklu)
- Jakým způsobem závisí chování dítěte na učiteli?
- Jakým způsobem ovlivňují jeho chování spolužáci, jak se k němu vztahují?
- Emoční ladění (smutek, plačtivost, úzkost, tenze, agrese, přiměřená nálada, excitovaná nálada; labilita vs. stabilita)

Možnosti pozorování ve školní třídě ve vztahu k učební situaci žáka: (Krejčová, 2010, upraveno, zkráceno)

- Jaký je způsob reakce na zadaný samostatný úkol? (je žák zvídavý, váhá, dává najevo obavy, deklaruje, že práci nezvládne?)
- Jak žák pracuje samostatně v průběhu času? (s rozmyslem – kontroluje si zpětně práci – nebo impulsivně; pracuje rychle/pomalu?)
- Jak žák přijímá úspěch? (jako výsledek svého snažení, pomoci učitele či spolužáků, jako dílo náhody?)
- Jak žák přijímá neúspěch a /nebo chybu? (nešťastný, plačtivý, tváří se, že se nic nestalo, případně si dělá legraci, odhodlaněji se vrhá do další práce)
- Jak reaguje na nové zadání, novou látku? (je zvědavý či anticipuje neúspěch?)
- Potřebuje intenzivnější vedení nebo je po zácviku spíše schopen pracovat samostatně?
- Jak reaguje žák na zkoušení či jiné stresové situace?
- Úroveň aktivity (pasivita – aktivita, apatie – agitovanost, ospalost vs. dráždivost a za jakých okolností).

Možnosti pozorování kolektivu školní třídy: (Krejčová, L. 2010, upraveno, zkráceno)

- Jak na sebe žáci reagují? (dokáží se podpořit, pomoci, jsou si lhostejní nebo jdou proti sobě – zesměšňují se, uráží se navzájem?)
- Jak třída reaguje na změnu? (snadno, rychle nebo jim dlouho trvá, než znovu začnou pracovat?)

- Jak třída reaguje na obtíže některých žáků? (podporují ho aktivně k překonávání problému, jsou lhostejní, ignorují ho nebo jdou aktivně proti němu – vysmívání, ironizování, ponižování?)
- Jaké role ve třídě žáci zastávají? (kdo je vůdcem, kteří další žáci mají ve třídě vliv, jak na vlivné členy třídy reagují ostatní žáci, kdo je za vtipálka, kdo je zodpovědný, kdo se zastává ostatních, kdo je spíše na okraji kolektivu, kdo naopak kolektiv tmelí?)
- Co musí jednotlivec udělat, jaké normy chování přijmout, aby byl kolektivem přijímaný.
- Jakým způsobem se jednotlivci ve třídě prosazují?
- Zda se třída dokáže domluvit na společném cíli.
- Kolik žáků normy a pravidla třídy vytváří? Kolik žáků tyto normy a pravidla třídy pouze pasivně přijímá. Kolik žáků je ve třídě nespokojených, aniž by se snažili o změnu.
- Jak třída reaguje v konfliktních situacích? (kdo je vyvolává, kdo z nich pasivně uniká, kdo je aktivně řeší?)
- Co se stane, mají-li žáci pracovat v náhodně sestavených skupinách? (spolupracují, zdráhají se začít, diferencují své role, automaticky vyloučí někoho ze skupiny?)
- Respektuje třída nastavená pravidla? A jsou vůbec nastavena? Jak učitel pracuje s jejich nedodržením? Jak reagují na pedagoga? (na jeho tón hlasu, intenzitu hlasu, neverbální komunikaci)
- Respektují pedagoga jako autoritu?
- Jak žáci zvládají nečekané úkoly? (dokáží spolupracovat, orientují se na řešení, umí si rozdělit funkce?)
- Co se stane, mají-li žáci pracovat v náhodně sestavených skupinách? (spolupracují, zdráhají se začít, diferencují své role, automaticky vyloučí někoho ze skupiny?)
- Respektuje třída nastavená pravidla? A jsou vůbec nastavena? Jak učitel pracuje s jejich nedodržením? Jak reagují na pedagoga? (na jeho tón hlasu, intenzitu hlasu, neverbální komunikaci)
- Respektují pedagoga jako autoritu?

Existuje řada dílčích návrhů, jak uplatňovat pozorování ve škole. Před vlastním pozorováním se musíme rozhodnout, zda budeme u pozorovaných jevů zaznamenávat pouze výskyt nebo také četnost, případně stupeň. Vytváříme si tak základní kategorie pro pozorování daného jevu u žáka nebo skupiny žáků, případně u pedagoga samotného. Zda budeme pozorovat spíše globálně, nebo půjdeme do podrobnější analýzy. Tomu přizpůsobíme i **způsob záznamu pozorování**. Můžeme pracovat v režimu tužka – papír nebo použít analýzu videozáznamu. V tom případě je potřeba opatřit si k pořizování videozáznamu souhlas rodičů (žáků) a techniku pořizování záznamu přizpůsobit tak, aby nepřitahovala přílišnou pozornost žáka, kterého se natáčení týká.

V poslední době mohou pedagogové škol využívat i **mobilní zařízení – tablety**, které poskytují možnost skupinového i individuálního záznamu, včetně střihu, slovního doprovodu. Tablety mohou mít i programy pro management třídy, které umožňují pedagogovi průběžně monitorovat postupy práce u všech žáků třídy. Jednotlivé záznamy může pedagog promítat celé

skupině prostřednictvím například elektronické tabule, případně komentovat pořízené záznamy a využívat je k výkladu.

Pro posuzování jevů si můžeme vytvořit různé typy škál, od numerických přes intervalové po sumační (tzv. Likertovy škály), které se používají k měření postojů a názorů (Bendl, 2011). Nebo můžeme jen jednoduše zaznamenávat četnost vybraného jevu pomocí čárkování.

Pozorování je klinickou metodou, má svoje zákonitosti a pravidla, za pozorování tedy nemůžeme označit jakoukoliv činnost tohoto typu. Pozorování musí mít definovaný cíl, postupy práce a způsoby vyhodnocení pozorovaného. K metodě pozorování je třeba připomenout, že má svoje limity. Můžeme se nechat ovlivnit vlastními očekáváními, či se zaměřit úzce jen na problematické chování, a nechat se ovlivnit předsudky a vlastními stereotypy.

Rozhovor učitele s žákem či jeho zákonným zástupcem často navazuje na fázi pozorování, ale někdy se realizuje před tímto krokem nebo následně po jeho skončení. Diagnostický rozhovor není jen pouhým popovídáním si se žákem/žáky, rodičem/rodiči či učitelem/učiteli, ale jeho cílem je přesnější posouzení problémů v chování, také zvažování jejich podmíněnosti v určitých situacích či ve vztahu k osobám.

Způsob vedení rozhovoru se bude lišit dle situace, musíme si též uvědomit, že rozhovor nemá jen složku diagnostickou, ale může obsahovat také složku intervenční. Pokud chceme více posílit diagnostickou složku, využíváme spíše **semistrukturovaného rozhovoru**, tedy takového, kdy máme vymezeny určité tematické okruhy, v rámci kterých ponecháváme dotazovaným dostatek prostoru, pro vyjádření dalších faktů či jejich interpretací. Umožňuje nám to pružnější reakce na odpovědi, které jsou pro nás zajímavé (Vágnerová, Klégrová, 2008). Je třeba mít rozmyšleno, **s jakým cílem** rozhovor vedeme a zajistit **základní podmínky pro vedení rozhovoru** – klid, soukromí a dostatek času. Z etického hlediska nesmíme zapomínat také na **zajištění bezpečí** v podobě práce s informacemi, které se během rozhovoru dozvídáme. Ať již hovoříme s žákem, učitelem či rodičem, mělo by být další sdělování informací plynoucích z rozhovoru součástí dohody s klientem. Bez ohledu na cíl můžeme formulovat základní zásady při kladení otázek, které nám umožní lepší uchopení řešené problematiky.

Výhodou rozhovoru je rychlost získání informací a postojů druhé strany „tváří v tvář“, jeho průběh můžeme modifikovat na základě vývoje situace. Lépe vzniká prostor pro navázání bližšího profesního vztahu. I při rozhovoru musíme počítat s možností, že informace mohou být protistranou zkresleny nebo nemusí být pravdivé. Průběh rozhovoru může být ovlivněn mírou sympatie, možnými předsudky, aktuálním emočním nastavením, řešenou problematikou, tím s kým a proč komunikujeme atd.

Z kvantitativního hlediska také můžeme rozlišit **rozhovory individuální a skupinové –** ať již se jedná i rozhovory se žákem, rodičem či učitelem. Je nutné promyslet, která forma se v daném okamžiku jeví jako efektivnější a bezpečnější.

Mluvíme-li o pedagogické diagnostice, je třeba se zmínit o **analýze žákovských portfolií**. „Obecně jím můžeme rozumět jakousi složku, ve které jsou uloženy žákovské práce (písemky,

výkresy, záznamy z pozorování a hodnocení učitelem či dalšími osobami) a jejíž hodnocení umožňuje učiteli vidět v žácích komplexní osobnost s různými schopnostmi, potřebami, přáními, umožňuje vidět úspěchy i u žáků, kteří jsou nějak znevýhodnění vůči svým vrstevníkům“ (Kalhous, Obst, a kol., 2002, s. 411).

Podstatným znakem práce s portfoliem je především možnost porovnávat výsledky práce v různých činnostech u žáka v různých časových obdobích a provádět komparaci toho, jak se schopnosti u žáka vyvíjely a jak se následně projevily v jeho dovednostech. Velkou výhodou je tedy vnitřní diferenciace výsledků u žáka jako jednotlivce a současně porovnání výsledků jednotlivce vzhledem ke skupině vrstevníků. (Zapletalová, 2013).

Příklady materiálů, které je možné využít do diagnostického a hodnotícího portfolia (Kucharská a kol., 2011)

- Žákovské práce vzniklé ve vyučování (písemné práce, desetiminutovky, úkoly, výkresy, deníkové záznamy, včetně čtenářských deníků, tematické projekty, pracovní listy, …
- Materiály ukazující proces učení (koncepty, náčrty, připomínky atd.), které dokumentují postupné zvládání určitých dovedností, vývoj chování, jednání, s možným využitím audio nebo videonahrávek, fotodokumentace).
- Reflektivní deníky popisující podmínky a pocity při učení.
- Výsledky externích testů.
- Vysvědčení.
- Informace o mimoškolních aktivitách a zájmech dítěte.
- Sebehodnocení žáka.
- Hodnocení žákovských výkonů učitelem.
- Záznamy učitele z průběžného pozorování žáka (pozorovací záznamové archy obsahující datum vzniku, popis aktivity, projevů žáka a doporučení k další stimulaci).
- Záznamy o spolupráci s rodiči a dalšími odborníky (ŠPP, ŠPZ, OSPOD atd.).
- Záznamy rodičů (doporučení, vyjádření, průběžné zprávy z domova).

Tento výčet je třeba doplnit především **o školní sešity a čtenářské deníky,** které dokumentují nejen způsoby zápisu žáka, ale také strukturaci záznamů, práci s pojmy, případné chyby atd. Můžeme doplnit, že do diagnostického a hodnotícího portfolia lze zahrnout i vytvořené Plány pedagogické podpory (PLPP) či Individuální výchovné plány (IVýP), případně IVP. Portfolio představuje **nástroj pro dlouhodobé shromažďování informací** o učebních postupech, výsledcích a o dalších aspektech, které souvisí s daným žákem. Vedení portfolií umožňuje posuzovat žákovské dovednosti a znalosti komplexně a dlouhodobě.

Hlavními výhodami portfoliového hodnocení je **možnost kombinace formativního a sumativního hodnocení**, tedy hodnocení průběžného a aktuálního stavu žákových vědomostí, dovedností a úrovně kompetencí. Portfolia dále představují pomoc vyučujícím i rodičům vytvořit si představu o silných a slabých stránkách žáka. Důležitý je i aktivizační aspekt při

zapojení žáka do plánování a hodnocení svého učení, což v konečném důsledku může zvyšovat motivaci k učení i zodpovědnost za vlastní vzdělávání.

Možná omezení portfoliového hodnocení mohou spočívat ve velké **časové náročnosti**, někdy v **přílišném objemu materiálů**, v nebezpečí formálního přístupu pedagoga, event. riziku (byť nechtěného) zneužití informací o žákovi" (Kucharská a kol., 2011, s. 31.)

Je tedy na samotném učiteli, pro jaké žáky a v jakém rozsahu portfolio povede, důležité je, aby analýza tohoto portfolia sloužila k nastavení konkrétních opatření ve prospěch žáka.

a) Používání portfolií v komplexnějším pojetí a s důrazem na jejich diagnostickou funkci není v našich školách ještě zavedenou praxí, nicméně se domníváme, že jejich systematické používání **může usnadnit školám nastavování podpůrných opatření.** Zásadní je především schopnost učitele pracovat s cíli vzdělávání podle oborů vzdělávání a umět tak posoudit, nakolik se žák přiblížil k cílům nebo kde naopak nepostačuje, případně kde jeho schopnosti překračují očekávané dovednosti, vědomosti.

b) Analýza domácí přípravy žáka

Zjišťujeme jednak přímo na základě úrovně odevzdaných domácích prací, dále pak z rozhovorů se samotným žákem či jeho rodičem. Úroveň domácích úkolů nemusí být vždy vypovídající, resp. pro jejich hodnocení musíme mít informaci, zda žák pracoval samostatně nebo s dopomocí. Obojí přístup může být v pořádku, pro analýzu však potřebujeme znát výše uvedené okolnosti. Součástí vyhodnocovaných informací je také frekvence domácí přípravy, její délka v průběhu školního dne, zda se žák připravuje pravidelně či nárazově, zda je domácí příprava cílená na jevy, které je potřeba procvičovat, resp. zda jsou v souladu s úrovní znalostí a dovedností žáka. Dále sledujeme, kdo se domácí přípravy účastní a s jakou mírou podpory, jsou-li přítomny možné rušivé vlivy. Všímáme si, zda to, že dítě např. nemá domácí úkoly, je důsledkem jeho rodinné situace nebo problémů s pamětí a s koncentrací pozornosti apod.

c) Identifikace zjevných rizikových faktorů

Učitel si může všímat základních rizik na straně rodiny (nízká sociokulturní úroveň, rodina v náročné životní situaci, výukové či výchovné obtíže u sourozenců), dále pak může sledovat rizikové faktory u samotného žáka, jako např. nápadnosti v řeči, v úrovni aktivity (hyper/hypo), v úrovni emotivity, ve způsobu interakce se spolužáky/dospělými, můžeme registrovat případné smyslové či tělesné vady, adaptační obtíže, předchozí školní neúspěchy apod. Cílem identifikace těchto rizikových faktorů je nasměrování žáka k další podpoře nebo uvědomění si limitů, které rizikové faktory mohou způsobovat. Obojí by však mělo vést k nastavení přiměřených opatření.

Jako příklad můžeme uvést rodinu v rozvodové situaci, kdy dočasně tolerujeme např. emoční výkyvy žáka a jeho nesoustředěnost, poskytujeme více ujištění a podpory. Někdy se můžeme setkat s přístupem, že rizikové faktory jsou jen pasivně konstatovány, brány jako jednoznačný důvod selhávání žáka, který brání jakémukoliv nastavování podpory. *„Pokud se domníváme,*

že životní podmínky daného jedince jsou příliš komplikované, máme tendenci jeho vývoj vzdávat. Ke změnám pak nedochází nikoliv proto, že nejsou možné, ale proto, že nevěříme, že mohou nastat" (Feuerstein, a kol., 2002 in Krejčová, 2013). Toto nebezpečí bychom tedy měli registrovat a podněcovat sebe i okolí k hledání řešení. Žák by neměl být hodnocen za svoje rodiče. Pedagog by tak měl vždy vycházet ve svých očekáváních od žáka z maxima jeho výstupů než z minima, tento způsob práce umožnuje neustálé posouvání žáků směrem k lepším výstupům.

d) Analýza dosavadního pedagogického přístupu

Jestliže předchozí východiska jsou zaměřena především na zkoumání žáka, jeho rodiny či celé třídy, měl by se pedagog zabývat také analýzou vlastního pedagogického přístupu a jeho možnými dopady do vzdělávacího procesu. K této analýze dochází nejčastěji v situaci, kdy učitel identifikuje problém u žáka, skupiny žáků nebo celé třídy. Dále také např. v situacích, kdy si učitel ověřuje nové postupy, hodnotí výsledky za určité období, srovnává se s jiným kolegou apod. Učitel nejčastěji postupuje při analýze svého přístupu metodou sebereflektujících otázek, může však též využít videozáznam či hodnotící dotazníky (u starších žáků a studentů). Své postupy může také učitel konzultovat s kolegy, ať již ústně či vzájemnou hospitací. O svých postupech, zkušenostech si může vést poznámky či deník (Kalhous, Obst a kol., 2002). Nezbytná je **autodiagnostika práce pedagoga**, která usnadňuje orientaci ve vlastním vyučovacím stylu, umožňuje zlepšit náhled na organizaci průběhu vyučovací hodiny, hodnocení žáků i práci s chybou.

Specifickou metodou, která se v poslední době stále více uplatňuje v rámci rozvoje pedagogických dovedností, je metoda „Videotrénink interakcí" (VTI). Tato metoda pracuje s rozborem videonahrávky, kde si všímá prvků komunikace mezi žákem a učitelem, snaží se najít v komunikaci silné prvky a rozvíjet je ve prospěch interakce se žákem. Podobně lze zajistit autonahrávky prostřednictvím tabletů nebo audionahrávky, které umožňují mapování verbální části vyučovací hodiny, schopnost výkladu, práci s pojmy, dotazování, rozbor odpovědí na otázky i reakce na práci s chybou.

Další metodou pro práci s problematickou situací či žákem mohou být kazuistické semináře či balintovské skupiny[1] a případové konference. K analýze vlastního pedagogického přístupu učitel sahá i v situaci, kdy sám identifikuje problémy v naplňování vzdělávacích cílů u jednotlivých žáků, skupiny žáků či celé třídy. Míra jeho profesní sebereflexe souvisí s jeho vnitřní profesní jistotou. Čím je vyšší, tím je učitel aktivnější, ochotný se vzdělávat, schopný kriticky reflektovat vlastní pedagogickou činnost a pracovat s vlastní nedokonalostí. Učitel porovnává svoje výstupy nejen ve vztahu k jednotlivci ve třídě, ale také v kontextu vzdělávacích potřeb všech žáků třídy. (Zapletalová, Psychodidaktika, přednáška 2013) Analyzuje vlastní výukové cíle a jejich taxonomii a také svůj vlastní vyučovací styl. Posledně jmenované položky jsou podrobněji rozebírané v kap. 1.1.4.2 (Organizace výuky). Pro další

[1] Jedná se o skupinovou formou pomoci při řešení problémů, které pracovníci (učitelé, terapeuti, lékaři) řeší na svých pracovištích. Skupina má dané organizační schéma a vedoucího, který ji vede.

náměty na analýzu vlastního pedagogického přístupu odkazujeme např. na práci Pavelkové a Hrabala (2010). Správná analýza vlastního pedagogického přístupu, ať už k ní dojdeme jakýmikoliv metodami či technikami, by měla obsahovat zhodnocení, které buď potvrdí dosavadní postup, nebo aktivuje učitele k jeho změně. Musíme si uvědomit, že výkon či chování žáka se samo o sobě spíše nezmění, změnu může přinést právě korigovaný přístup učitele. Většina pedagogů má tendenci pedagogické úspěchy připisovat svojí práci a neúspěchy naopak připisovat žákům.

Má-li učitel navrhovat a poskytovat podpůrná opatření svým žákům, měl by mít také sám možnost čerpat efektivní podporu, tj. jakýsi servis, ať již na svépomocné úrovni prostřednictvím kolegů učitelů, nebo ze strany dalších odborníků. To přispěje ke kvalitnějšímu zhodnocení jeho dosavadního pedagogického přístupu a k realizaci funkčních opatření směrem k žákům.

Možnosti podpory učitele při nastavování podpůrných opatření ve prospěch žáků

- Individuální konzultace s kolegy učiteli (osobní, on-line odborné diskuse), kolegiální náslechy s následným rozborem.
- Skupinové konzultace s kolegy (v rámci předmětových komisí, provozních porad, metodických schůzek).
- Konzultace s pracovníky školního poradenského pracoviště (školním psychologem/školním speciálním pedagogem).
- Konzultace s pracovníky ŠPZ či dalších odborných pracovníků a institucí.
- Konzultace s kolegy z jiných škol (supervizní setkávání[2], kazuistické semináře balintovské skupiny).

1.6 Podpůrná opatření I. stupně

1.6.1 Metody výuky

Vycházejí z obecných didaktických zásad, reflektují možnosti a potřeby žáka; rozvíjejí a podporují preferované učební styly žáka, respektují míru nadání žáka a jeho specifika. Rozvíjí vnímání, zapamatování a reprodukci poznatků, řešení typových úloh a problémů, vedou k osvojení vědomostí a dovedností pomocí opakování a procvičování. Aktivizují a motivují žáka, upevňují pracovní návyky. Individualizace výuky (zohledňování individuálních potřeb žáků a stylů učení žáků, doplňující výklad nebo procvičování, princip multisenzorického přístupu aj.). Předpokládáme, že pedagogové jsou vzděláni v oborových didaktikách, takže následující text má pouze připomenout možnosti, které didaktika poskytuje.

[2]Supervize je důležitou součástí profesního růstu, která probíhá bezpečným a obohacujícím způsobem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, nacházet nová řešení problematických situací. Supervize může být zaměřena na prohloubení prožívání, lepší porozumění dané situaci, uvolnění tvořivého myšlení a rozvoj nových perspektiv profesního chování. Současně může být supervize také modelem učení. Dostupné z: http://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/

Obecné didaktické zásady, ze kterých vychází učitel při nastavování podpůrných opatření prvního stupně, se vztahují k metodám, ale i formám výuky, stejně tak k používání didaktických pomůcek. Krátce zmíníme **základní didaktické zásady**.

- **Zásada komplexního rozvoje žáka** v sobě zahrnuje kognitivní, psychomotorickou i afektivní oblast – učitel tedy vzdělává i vychovává, spolupodílí se na působení rodiny.
- **Zásada vědeckosti** předpokládá orientaci a sledování aktuálních vědeckých poznatků, které lze aplikovat v pedagogické praxi, teoretické poznatky by pak měl učitel prezentovat v souladu s praxí, tedy s běžnými zkušenostmi žáků v každodenním životě.
- **Zásada uvědomělosti a aktivity** předpokládá hlubší pochopení naučených poznatků, které žáku umí vysvětlit, formulovat a aplikovat v praxi.
- **Zásada názornosti,** která využívá zrakové vnímání, srozumitelné příklady, používání dobře známých pojmů.
- **Zásada soustavnosti a přiměřenosti** připomíná, že poznatky je nutné upevňovat v určitém logickém uspořádání, které respektuje věkové hledisko žáka, a k upevnění poznatků je potřeba soustavného působení.
- **Zásada individuálního přístupu** respektuje rozdíly v úrovni myšlení, řeči, citových a volních procesů, v zájmech, charakterových vlastnostech, postojích k učení, zkušenostech, domácím prostředí (Kurelová in Kalhous, Obst a kol., 2002).

Individualizace výuky vychází z uvědomění si skutečnosti, že každé dítě může být vzhledem ke svému intelektu, zkušenostem, rodinnému zázemí a dalším předpokladům na odlišné vývojové úrovni. Učitel by tak měl k žákovi přistupovat **na základě přijetí individuální vztahové normy** a měl by být schopen odlišit jednotlivé úrovně žáka a přistupovat k němu podle jeho specifických vzdělávacích potřeb (Kucharská a kol., 2011). Podle Wildové (2008) zahrnuje individualizace výuky výběr a způsob aplikace metod výuky, jejich forem a použitých prostředků (včetně výběru textů), způsob hodnocení, formu a obsah mimotřídní práce, koncepci domácí přípravy atd. Nejedná se tedy pouze o obecný přístup respektující odlišnou vývojovou úroveň žáka, ale o důslednou individualizaci metodických postupů, časové dotace na zvládnutí určitého učiva, ale také např. způsobů motivace, hloubky učiva, hodnocení žáka apod.

Příklady forem práce při individualizaci výuky (Kucharská a kol., 2011)

- vyšší míra pozorování dítěte, sledování a zaznamenání jeho vzdělávacích potřeb,
- hledání bariér či překážek, které brání úspěšnému rozvoji školních dovedností, identifikace oslabených oblastí u rizikových žáků,
- zadávání úkolů rozvíjejících oslabené schopnosti dítěte (v oblasti percepce, motoriky, řeči a jazykových schopností),
- používání pomůcek, pracovních listů, podnětových materiálů podle potřeb dítěte,
- individuální uplatňování metodických kroků při výuce čtení a psaní (respektování úrovně, na jakou se žák dostal, procvičování, podpora pro postup do vyšší metodické roviny),
- zadávání individuální obtížnosti úkolů tak, aby splnění úkolu přinášelo dítěti motivaci pro další práci, pocit radosti z úspěšně řešených úkolů,

- zadávání jednodušších činností u žáků, kteří nedosahují „třídní“ úrovně v dílčích činnostech,
- zadávání obtížnějších úkolů žákům, kteří se v dosažených dovednostech pohybují nad rámcem „třídní“ úrovně,
- při učení pokud možno zapojení všech smyslů, vyhledávání vhodných pomůcek a materiálů pro multisenzoriální přístup,
- ověřování porozumění zadaného úkolu,
- v případě potřeby opakovaný individuální výklad,
- větší dohled a podpora, povzbuzení při plnění úkolů, ocenění přístupu žáka, pečlivosti, svědomitosti aj.,
- umožnění více času na splnění úkolu, pokud to pracovní tempo dítěte vyžadovalo,
- větší tolerance při hodnocení výkonů žáků, hodnocení splněných úkolů (naopak nehodnocení toho, co dítě nezvládalo – vzhledem k času i možnostem žáka),
- práce žáků ve dvojicích, dopomoc „slabšímu“ či „pomalejšímu“ žáku,
- pokud je to možné, využití asistenta ve výuce,
- předávání materiálů rodičům podle potřeb jednotlivého dítěte, pro domácí procvičování.

Individuální výuku v podobě doučování (ať již žáka samotného či malé skupiny žáků) můžeme vnímat jako další formu individualizace výuky, když nepostačuje individualizovaná podpora učitele v rámci vyučovacího procesu. Dítě tak pracuje s vlastním podnětovým materiálem, učitel nebo jiný dospělý (rodič, asistent pedagoga) je s dítětem ve významné interakci, proces je tedy intenzivnější. Z tohoto pohledu musíme někdy regulovat délku takovéto přímé podpory, protože intenzivní práce může dítě dříve unavit. **Zejména musíme pracovat s tím, že cílem doplňování učiva není „pouze“ naučit chybějící poznatky, ale zejména naučit se učit se.** Metaučení v sobě vždy zahrnuje schopnost jednotlivce pochopit princip, na jehož základě si může zapamatovat a následně vybavit vědomosti, princip, který je podstatou dovednosti jednotlivce uvědomit si svoji strategii učení.

Individualizace výuky v sobě zahrnuje i zohledňování individuálních kognitivních a učebních stylů, v současné době hovoříme spíše o **učebních preferencích**, protože žáci většinou nevykazují takovou vyhraněnost, aby bylo možné hovořit o jednom konkrétním učebním stylu. Žáci většinou při učení kombinují celostní a sekvenční způsob zpracování informací, v další dimenzi pak buď spíše preferují vizualizované informace, nebo naopak informace verbalizované (Krejčová, 2013). Hovoříme tak o **vstupních preferenčních systémech**, které jsou prakticky u každého žáka originální kombinací vizuálního, auditivního, kinestetického způsobů zpracovávání informací, poznamenávají způsob ukládání do paměti a následného vybavování, hovoříme tedy o strategii nebo stylu učení. (Zapletalová, 2013).

Přehled učebních preferencí při samostatném učení žáků (Krejčová, 2013)

- **žák s preferencí sekvenčního kognitivního stylu:** používání strukturovaných zápisů, používání odrážek, třídění do kategorií a podkategorií (za prvé, za druhé, za třetí, a), b), c) využívání osnov, kognitivních map, využívání přesného postupu práce, práce od částí k celku
- **žák s preferencí celostního kognitivního stylu:** preference znalosti širších souvislostí, výuka pomocí příběhů a zážitků, postup od širších souvislostí k dílčím informacím, tj. od celku k částem, lepší osvojení znalostí, pokud může poznatek procvičit či upevnit v rámci cvičení, názorné ukázky
- **žák s tendencí k verbalizaci:** upřednostňuje, když může o problému číst, hovořit nebo psát; obrázky a nákresy má tendenci popisovat, tj. převádět ze zrakového do řečového módu, vyhovuje mu hovořit o postupech práce, postupy zapisuje verbálně, o tématech hovoří rád a zeširoka
- **žák s tendencí k vizualizaci:** preferuje zpracování problémů pomocí skic, nákresů, náčrtů, piktogramů; obtížně se vyjadřuje slovně, když nemá zrakovou oporu
- potřebuje důkladné zápisy v sešitech, které barevně značí, používá nalepovací štítky s klíčovými pojmy, grafy, myšlenkovými mapami,
- **žák preferující auditivní učební styl:** potřebuje učivo slyšet, řadu informací si zapamatuje z výuky, aniž by si psal poznámky, učí se přeříkáváním učiva, diskusí o tématu či výkladem druhé osobě)
- **žák preferující vizuální učební styl**: potřebuje důkladné zápisy v sešitech, které barevně značí, používá nalepovací štítky s klíčovými pojmy, grafy, myšlenkovými mapami; je pro něj důležité vidět, ať už se jedná o slova či obrazy
- **žák preferující kinestetický učební styl**: učí se nejlépe prostřednictvím pohybu a praktického zkoušení činností, vyhovuje mu si učivo zapisovat či přepisovat, protože proces psaní je pro něj důležitým nástrojem zpracování a zapamatování informací, může mu vyhovovat informace zakreslovat, přeříkávat, odpočítávat na prstech, při učení se pohybovat, podněty si fyzicky osahat.

Respekt k míře nadání žáka a jeho specifikům se též musí odrazit v metodách výuky. Metody výuky jsou ovlivněny oborovými didaktikami, schopností učitele využívat i nových technologií, a to nikoliv prvoplánově, ale v kontextu vyučovaných obsahů. Nové technologie tak umožňují nejen zpestření výuky obrazem a auditivním záznamem, ale také využívání nových forem práce s daty a informacemi, včetně výuky ve formátu 3D výukových programů. Technologie a jejich využívání ve výuce nepřispívá jen ke zpestření výuky, ale umožňuje i zopakování vyučovací hodiny prostřednictvím záznamu v domácím prostředí, dává prostor elektronickým variantám učebnic atd. Podle okolností tedy učitel zařazuje slovní metody výuky, pracuje s učebnicí či elektronickými zdroji, používá názorně demonstrační postupy s případným krokováním, zařazuje didaktické hry.

Pro učení žáků využívá učitel i jejich vzájemnou interakci – **dialog, hraní rolí, situační metody, brainstorming** (Kalhous, Obst a kol., 2002). Zařazuje také prvky vrstevnického vyučování, ze kterého může profitovat jak žák vyučovaný, tak vyučující ve smyslu Komenského myšlenky „kdo učí jiné, učí sebe“. Zisky z tohoto učení jsou patrné nejen

v rozvoji kognice a metakognice (jak se učit), ale také v oblasti rozvoje sociálních vazeb mezi žáky (Fisher, 1997).

1.6.2 Organizace výuky

Ve vyučovací hodině se věnuje větší pozornost metodám výuky, struktuře vyučovací hodiny, přiměřenosti vyučování, logické organizaci a srozumitelnosti předkládaného učiva, motivaci k učení a opakování základních principů učiva. Organizace výuky směřuje k aktivizaci koncentrace pozornosti žáka, k zlepšení jeho motivace a schopnosti učení se, k zapamatování a vybavení si učiva. Současně je zohledňován sociální statut a vztahová síť žáka, prostředí, ze kterého žák přichází do školního prostředí.

Pro podporu žákovy práce se doporučuje:

A. upevnění a modifikace pravidel a struktury vyučovací hodiny (střídání forem a činností během výuky),
B. změna zasedacího pořádku či uspořádání třídy v rámci vyučovací jednotky a charakteru výuky,
C. diferenciace výuky, skupinová a kooperativní výuka,
D. zohlednění postavení žáka ve skupině (třídě).

V následujícím textu uvádíme konkrétní možnosti podpory žákovy práce z hlediska výše uvedených bodů.

Příklady upevnění a modifikace pravidel a struktury vyučovací hodiny

- Dobře zformulovaná pravidla (vyučovací hodina, přestávka, jídelna).
- Jasná struktura vyučovací hodiny s dobrou organizací přechodového času, respektování taxonomií.
- Srozumitelné definování požadavků, pokynů.
- Změny v organizaci výuky, přiměřené střídání činností, zařazení relaxačních přestávek.
- Shoda na základní organizační struktuře s dalšími vyučujícími.

Příklady využití různých forem výuky

- Individuální a skupinové projekty se stanovením záměru, zpracováním plánu, provedením a následným vyhodnocením projektu (Valenta, Václavík in Kalhous, Obst a kol., 2002).
- Kooperativní výuka.
- Výuka v blocích.

Příklady individualizace výuky

- Krokování a individualizace dílčích vzdělávacích cílů.
- Diferenciace důležitosti učiva (určení priorit, dílčích kroků).
- Využití odlišné formy výkladu.
- Individualizace času potřebného ke zvládnutí úkolu/dílčího cíle.
- Posílení názorně demonstračních a praktických metod výuky.

- Individualizované propracování obsahu učební látky (obsah „na míru“).
- Opakované vracení se ke klíčovým pojmům a dovednostem.
- Prodloužený výklad a procvičování.
- Častější individuální kontrola během výuky.
- Častější kontrola plnění zadaného úkolu a nastavení způsobu kontroly plnění.
- Tolerance odlišného pracovního tempa, úrovně pozornosti a motorického neklidu, s následným zapojením do společné práce.
- Nastavení dílčích cílů vzdělávání tak, aby žák mohl prožívat dílčí úspěchy.
- Podpora zaměření žáka na úkol, nikoliv na riziko neúspěchu.
- Podpora pozitivních strategií při práci se žákem.
- Využití vhodných pomůcek.
- Volba vhodné formy komunikace se žákem.
- Podpora kompetence, samostatnosti a odpovědnosti žáka (práce s chybou, vytvoření podpůrného systému pro plnění/zaznamenávání povinností)

Příklady diferenciace výuky

- Seskupování žáků do homogenních skupin podle určitého kritéria (věku, dosažené úrovně dovedností, míry nadání, podle zájmů),
- stanovení odlišných cílů skupin při školním vzdělávání i domácí přípravě,
- nabídka volitelných a nepovinných předmětů.

Navrhovaná opatření je nutné revidovat v kontextu vzdělávaných obsahů, potřeby specifických úprav práce jednotlivce i skupiny, včetně vyváženého poměru zátěže a odpočinku u žáků.

1.6.3 Diagnostika učitelovy práce jako východisko pro změnu

Pro samotného učitele je velmi důležité vyhodnocení jeho vlastní práce, možnost zpětné vazby a metodická podpora. Pedagogové jsou často nejistí při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, proto se raději obracejí na školská poradenská zařízení.

Pokud ve škole pracuje školní psycholog nebo školní speciální pedagog, tak k jeho roli patří také podpora učitelů při vzdělávání žáků s různou „jinakostí“, tedy nejen těch, kteří přichází do školy s identifikovanou speciální vzdělávací potřebou. Potřeba úpravy vzdělávání může být velmi jednoduchá – například se jedná o potřebu úpravy způsobu čtení žáka (potichu a nahlas), ale tak, jak široké je spektrum specifických poruch učení a dalších poruch, které se promítají do vzdělávání žáků, tak je i pestrá škála možných úprav ve vzdělávání žáka.

Často se nejedná pouze o formální úpravy, ale je třeba změnit výklad látky, individuální práci se žákem, hodnocení žáka, zadávání domácích úkolů, komunikaci se žákem apod. Také se stává, že přestože pedagog má subjektivní pocit, že se snaží do práce se žákem promítnout vše, co je doporučováno, nedaří se dosáhnout obratu ve vzdělávání žáka. V těchto a dalších případech sahají školní psychologové k možnosti diagnostiky učitelovy práce; jednak aby pomohli učiteli odpovědět na otázku, co je třeba ještě upravit v jeho vyučovací strategii a následné komunikaci se žákem, nebo naopak, aby pomohli hledat odpovědi týkající se možností

žáka a kvality jeho spolupráce s pedagogem. Z řady zakázek psychologa nebo speciálního pedagoga ve škole tak vyvstává potřeba rozboru učitelovy práce, její následné diagnostiky. Psycholog (speciální pedagog) by měl pomáhat pedagogovi poznávat jeho vlastní práci, hledat etiologii případných obtíží v jeho práci a navrhovat následná řešení (vždy v součinnosti s pedagogem).

Profese učitele, podobně jako profese psychologa, patří mezi pomáhající profese, probíhá v rámci určité **sociální interakce**, je vždy vysoce individualizovaná, a proto také těžce měřitelná. Učitelé navazují se svými žáky vztahy, které se specificky utváří jejich působením, v mezích jejich osobnosti, odborných vědomostí i pedagogických dovedností. Současně učitelé pracují s určitou mírou „moci" a vlivu na žáky, který má mnoho podob - od partnerské až k vyhraněně „mocenské". Působení učitele ve vyučovací hodině je označováno jako vyučovací styl (strategie), který v sobě zahrnuje **složky kognitivní, afektivní a sociálně komunikativní.**

Přestože je práce učitele takto specifická, učitelé se snaží měnit svoje pojetí vyučování, často právě s pomocí psychologa nebo speciálního pedagoga, pracují s diagnostickými postupy a využívají i autodiagnostických postupů. Psycholog či speciální pedagog tedy seznamuje pedagogy **s diagnostickými metodami**, které se zaměřují na posouzení výsledků vlastního pedagogického působení (přístup k výuce, volba výukových metod a jejich účinnost, didaktické dovednosti učitele apod.); dále pomáhá **reflektovat kvalitu komunikace se žáky** i se třídami, rozebírá s pedagogy jejich kritéria a postupy hodnocení, práci s postoji a motivy žáků, zhodnocení obtížnosti výuky apod.

K často kladeným otázkám patří **otázky, které se snaží pomoci pedagogům rekapitulovat průběh vyučovací hodiny,** jako například:

- Jak se mi podařilo naplnit představy o cílech vyučování a o skladbě vyučovací hodiny.
- Proč se některé situace odehrávaly jinak, než jak jsem očekával/a?
- Jak jsem zvládal/a roli učitele?
- Jak jsem ovlivnil/a procesy metaučení žáků?
- Jaké jiné postupy ve výuce je možné zvolit?
- Jak byly nastaveny mechanismy hodnocení žákovy práce?

Psychologové a speciální pedagogové se snaží zprostředkovávat učitelům různé postupy, které jim pomohou nahlédnout kriticky vlastní didaktické, pedagogické a psychologické postupy práce. Součástí tohoto náhledu může být i snaha o pochopení jejich **vlastní image**. Každý učitel se snaží o to, aby si vytvořil svoji „image", a to jak mezi kolegy, tak i žáky a jejich rodiči. Tak se ve školách setkáváme s učiteli, kteří vystupují jako naslouchající a pomáhající, jiní jako „velitelé, jako páni situace", jako „herci", jako „roztržití vědci", „matky kvočny" apod. Právě rozklíčování toho, jak učitelé vystupují navenek (tedy jak si přejí být vnímáni), a toho, jací jsou, je pro psychologa nesnadné a současně důležité pro to, aby pochopil určitá specifika učitele a mohl s ním navázat spolupráci.

Hledání cest ke spolupráci znamená nastoupení do spleti vzájemné komunikace, založené na respektu a důvěře. Se znalostí všech těchto okolností přistupuje psycholog k učiteli a snaží se

být mu **„průvodcem“** v rozboru jeho pedagogické práce, která se prezentuje především ve vyučovacích hodinách a v práci s jednotlivými žáky i celou třídou.

Aby mohl pomoci učiteli ve vytváření zpětné vazby o jeho vyučovací strategii, zaměřuje se na to, jak se učiteli ve vyučování daří, případně co by mohl udělat pro zlepšení svojí práce. Psycholog je tím „jiným“ odborníkem, který nahlíží pedagogovu práci nejen v zájmu jeho vlastní práce, ale současně má na paměti zájem svých klientů – tedy žáků a jejich rodičů. Pomáhá učiteli, aby získal odpovědi například na to, jak a jaké klade v průběhu výuky otázky, jak reaguje na odpovědi žáků, snaží se i o zprostředkování náhledu na činnosti pedagoga v průběhu výuky. Věnuje se jeho komunikaci se žáky, jak se mu daří sdělovat novou látku, motivovat žáky, pracovat s neverbální komunikací apod.

Pokud se psychologovi nebo speciálnímu pedagogovi podaří svými odbornými kompetencemi získat důvěru pedagoga, obrací se na něho i s **rozborem vyučovacích hodin.** Pozornost se věnuje především tomu, jak pedagog pracuje se žáky, jak dokáže promítnout do skladby vyučovací hodiny potřebu pracovat s různorodými žáky, s nadanými i s těmi, kteří mají zvýšenou potřebu úprav ve vzdělávání, a to z důvodů speciálních vzdělávacích potřeb. Současně je zřejmé, že vedle profesních, oborových kompetencí musí pedagogové pracovat také **s atmosférou školní třídy, s didaktickými postupy a v neposlední řadě s hodnocením žákovské práce.**

Psycholog nebo speciální pedagog pomáhá učiteli s porovnáním původních očekávání od vyučovací hodiny, naplnění cílů vyučovací hodiny a porovnáním dosažených výsledků. Někdy učitelé neradi přistupují ke změnám svých ověřených postupů a nechtějí si připustit, že změny navrhované psychologem mohou výsledek jejich práce pozitivně posunout. Pak se doporučuje, aby psychologové navrhovali i využití takových postupů, jako je například:

- kolegiální hospitace,
- porovnání vlastního (pedagogova) obrazu s náhledem žáků a rodičů/dotazníky/,
- zvuková nebo audiovizuální nahrávka práce učitele ve vyučovací hodině,
- dotazníky a nedokončené věty.

Využívá se také **modelování představ učitelů** o efektivním vyučovacím postupu, které pomáhá konkretizovat postupy, přijímat změny, a tak vytvářet i dobrý předpoklad k práci s představami učitelů o tom, jakými způsoby lze zlepšovat postupy jejich činnosti.

Konečně práce učitele může být reflektována i přes osobnost žáka. Psychologové doporučují **analýzu in situ nebo analýzu produktů studenta**, ale i přímé rozhovory se žáky nebo jejich dotazování.

Protože jsou učitelé hodnoceni ve školách stále spíše za to, **kolik učiva** probrali, než za to, v jaké **kvalitě a s jakým pochopením si žáci učivo osvojili, věnuje se obvykle málo prostoru** dovednosti žáků **– naučit se učit se.** Přitom školní psychologové často zjišťují, že za neúspěchem žáků stojí právě absence této kompetence, kterou někteří pedagogové nepřikládají takovou důležitost, respektive neuvědomují si, že je to také dovednost, kterou se žák musí

naučit (přestože je uvedena v klíčových kompetencích). Schopnost žáka učit se, tak častěji spojují s motivací, s kognitivními předpoklady žáků.

Psychologové jsou také **průvodci** v procesu sebereflexe pedagogické práce, vedou je k dovednosti **popisu toho, co dělají, z čeho vycházejí** (teoretická východiska, vlastní představy o výuce), k případné rekonstrukci vlastních postupů. **N**avrhují učitelům řadu autodiagnostických postupů, které jim mohou náhled na vlastní práci usnadnit. K často využívaným postupům patří rozbor magnetofonové nahrávky z vyučovací hodiny, který nevyžaduje účast další osoby ve vyučování (na rozdíl od metody VTI), a přitom může učiteli poskytnout zpětnou vazbu na otázky související například s rozborem **kladení otázek a odpovědí, na jejich frekvenci i typ.** Rozbor kladených otázek pomůže učiteli sledovat takové atributy průběhu vlastní vyučovací hodiny, jako jsou **věcná správnost otázky, její přesnost a jednoznačnost, jazyková správnost, přiměřenost věku, přiměřenost délky.** Současně může pomoci v orientaci učitele, nakolik jsou jím kladené otázky spojené s pochopením učiva nebo naopak s drilem, kolik je jich paměťových, poznávacích nebo vytvářejících prostor pro vlastní úvahy žáka.

Mezi postupy doporučované psychology budou rozhodně patřit různé taxonomie, které mohou usnadnit rekonstrukci učebních úloh, jako například **taxonomie učebních úloh podle D. Tollingerové (1970)[3] nebo známá taxonomie podle B. S. Blooma, orientovaná na kognitivní cíle ve výuce.** Dále psychologové doporučují práci **s dotazníky a posuzovacími škálami, Q technikami, včetně strukturovaných rozhovorů.** V rámci kvalitativní metodologie jsou nabízeny např. metody **konceptuální nebo heuristické konceptualizace**.

Doc. Miloš Kučera upozorňuje také na práci s výroky učitelů, s jejich užívanými metaforami, které dávají možnost nahlédnout do jejich představ o profesi a jejich vlastní roli.

Důvodem, který často vede k zahájení práce s učitelem právě v oblasti diagnostiky jeho práce, jsou stížnosti na objektivitu jeho **hodnocení, respektive klasifikaci žáků**. Nespokojenost bývá nejen na straně žáků a jejich rodičů, ale často také mezi kolegy pedagogy nebo dokonce na straně vedení školy. Učitelé se velmi různí svým pojetím úspěšného studenta i svým očekáváním toho, **co jsou kvalitní výsledky žákovy práce**. Rozdíly vyplývají z jejich profesních kompetencí, osobnosti, motivace, zkušeností, charakteru předmětu i z toho, co bychom mohli označit jako **klasifikační styl učitele**.

Psychologové a speciální pedagogové se setkávají se zakázkami, které se vztahují především k posouzení **vhodnosti typu klasifikace**, nejčastěji je požadováno posouzení slovního nebo bodového hodnocení namísto klasické číselné kvalifikace. Častěji je posuzována vhodnost určitého typu klasifikace na prvním stupni základní školy a u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

[3] Zdeněk Kalhous, Otto Obst a kol.: Školní didaktika, Portál, s.r.o., Praha 2002, str. 330

1.6.4 Doporučovaná délka trvání podpory

Pokud zvolená podpůrná opatření opakovaně nevedou k úpravě procesu vzdělávání a soužití žáka se třídou, je vhodné neprodleně kontaktovat ŠPZ. Pokud zvolená podpora žákovi pomáhá, je mu poskytována do doby nezbytně nutné, tedy do zlepšení stavu. Učitel zahájí realizaci opatření ihned po zjištění, že jsou opatření potřebná. Průběžně vyhodnocuje jejich účinnost, resp. stanoví si termín, ke kterému vyhodnotí účinnost opatření. Pokud nedochází ke zlepšení, či se obtíže dokonce zhoršují, aktivuje učitel další podporu, nejdříve v rámci školy (zapojení pracovníků ŠPP, konzultace či zapojení další učitelů), postupně začne využívat i služeb ŠPZ nebo odborníků dalších pomáhajících profesí a institucí.

Interval vyhodnocení poskytované podpory může být velmi rozdílný. Učitel může vyhodnotit již po krátké době (např. 14 dní), že žákovy obtíže jsou natolik závažné, že budou vyžadovat vyšší míru podpůrných opatření, které se neobejdou bez spolupráce s odborníky mimo školu. Příkladem tohoto kroku může být **žák výrazně selhávající ve výuce** a nereagující na pokyny učitele, přičemž učitel má vážné podezření například na dosud neidentifikovanou smyslovou vadu.

V tomto případě **nebude učitel čekat** na vyhodnocení opatření v rámci prvního stupně, ale neprodleně, ve spolupráci se zákonnými zástupci žáka, aktivuje další odbornou diagnostiku a následnou péči v ŠPZ. Zároveň bude uplatňovat taková vzdělávací opatření, která mohou zmírnit obtíže ve vzdělávání v oblasti, kde má učitel podezření na vážnější problém (např. žáka s podezřením na sluchovou vadu přesadí do první lavice, bude výrazněji artikulovat, mluvit hlasitě a pomaleji, zároveň bude častější zpětnou vazbou ověřovat, zda mu žák porozuměl). Jiný žák může naopak profitovat z nastavených opatření tak, že jeho problém buď vymizí, nebo je dlouhodobě přítomen, ale s realizovanými opatřeními žák úspěšně postupuje školním vzděláváním. Může se tedy stát, že **setrvá v prvním stupni opatření po celý zbytek školní docházky**.

Jako příklad můžeme uvést úzkostného žáka, kterému postačuje častější pozornost učitele, struktura vyučování, povzbuzení, cílenější podpora vztahu žáka se spolužáky ve třídě. Můžeme orientačně doporučit termín vyhodnocení zvolených podpůrných opatření v řádech týdnů, maximálně do tří měsíců. Termín má být stanoven tak, aby byla opatření vyhodnotitelná.

1.6.5 Hodnocení

Hodnocení je nezbytnou součástí vzdělávání, často je předmětem dohadů učitelů, jak postupovat při hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi pedagogy se nejčastěji objevuje představa o tolerantním nebo slovním hodnocení, méně často se pracuje s formativním hodnocením, s vytvářením schopnosti sebehodnocení u žáka. Zejména tam, kde se tito žáci již více odchylují od výkonu zbytku třídy, učitelé zvažují, jak budou pracovat s ostatními žáky třídy, jak jim budou vysvětlovat odlišnosti v hodnocení, protože stále převažuje představa hodnocení žáků na základě porovnávání s celkem. Pro hodnocení je tedy nezbytné pracovat s individuální hodnotící normou, založenou na kritériích, která využívají různých forem hodnocení, práci s kritérii hodnocení v závislosti na charakteru žákova

problému, s důrazem na podporu motivace žáka k práci a současně v sobě zahrnují i skutečné porovnání s celkem.

Příklady forem hodnocení

- Formativní neboli průběžné hodnocení.
- Finální hodnocení (periodické posuzování prospěchu).
- Hodnocení znalostí versus hodnocení úrovně spolupráce, zájmu.
- Modifikace ověřování znalostí (možnost odložení, krácení hodnoceného, preference určitého typu ověřování znalostí, možnost ověření).

Hodnocení školní práce vždy směřuje k poskytnutí zpětné vazby o osvojených vědomostech, schopnostech a možných dovednostech, ve vztahu ke klíčovým kompetencím ŠVP (kognitivní předpoklady). Obsahuje vyhodnocení efektivity nejčastěji volených učebních strategií v kontextu možností (specifik) a preferencí žáka, ve vztahu ke smyslu učiva, pojmovému a poznatkovému základu, reprodukci učiva a k sociálnímu kontextu.

Na procesy hodnocení ve škole můžeme pohlížet ve vztahu k žákovi jako na poskytnutí zpětné vazby o jeho práci. Ta musí být včasná, pokud možno v souladu s kritériem hodnocení objektivizovat výkon žáka a současně respektovat specifika žákovské osobnosti i jeho postavení ve třídě, vždy je třeba pečlivě volit způsoby sdělování výsledku.

Žák potřebuje mít informace o typu chyby a o možnostech její korekce, informace o správnosti, přehlednosti, pečlivosti, originalitě**.** Každé hodnocení by mělo být v modelu SIR (Slavík, 2003) a obsahovat tak **složku sociální, informativní a reflektující.**

Dále můžeme k **hodnocení** přistupovat **z pohledu učitele.** Hodnocení poskytuje informaci o pedagogické práci učitele, která je ovlivněna jeho vlastním očekáváním a obecně přijímaným pojetím úspěšného žáka; jistý vliv hraje také charakter vyučovacího předmětu, specifika osobnosti pedagoga, klima v pedagogickém sboru, vliv ředitele školy. Do procesu hodnocení pedagog musí zahrnovat výstupy z pozorování in situ ve školní práci, v kontextu učební situace a vzdělávaného obsahu, rozboru výsledků práce žáka (portfolio), výstupů práce, která může ukazovat na znaky vysokých schopností a kreativity, střídání práce s variabilními a konstantními prvky.

Hodnocení musí být vždy **postaveno na kritériích,** která vychází z nastavení vysoce dobrého, průměrného a nedostatečného výsledku. Kritérium musí pracovat s normou, která je platná pro školu, třídu, a navíc umožní postřehnout specifika žáka (typ odpovědi, práce s postupy, početní algoritmy, strukturace odpovědí žáka na otázku, schopnost práce s texty a logickou posloupností atd.). Do hodnocení žáka se vždy promítá i pohled na jeho osobnost, na schopnost plnit zadání.

Učitelé bohužel často vkládají do hodnocení žáka svoje osobní vztahy a postoje k němu, případně k jeho rodině. Toto riziko je proto vhodné si uvědomovat a průběžně revidovat. Cílem

je tedy minimalizovat tyto vlivy a zahrnout spíše pozitivní konotace (snaha o změnu), abychom posilovali motivaci žáka ke změně a nikoliv jeho pocit nedostatečnosti a možného selhání. Role portfolia a význam druhů hodnocení a jeho načasování již byly zmíněny.

Hodnocení žáka je nedílnou součástí průběhu vzdělávání, učitel musí vědět, co je cílem hodnocení a žák musí ze způsobu hodnocení pochopit výsledek svojí práce. Hodnocení musí být **včasné – tedy po splnění úkolu**, nelze žákovi sdělovat výsledky jeho práce například až ve čtvrtletí nebo pololetí. Kategorie hodnocení žáka musí být nastavena tak, aby umožňoval kriteriální hodnocení a menší prostor byl dán intuitivním formám hodnocení, které mohou významně ovlivnit objektivitu celého procesu. Současně je třeba odlišovat typy zkoušek a jejich váhu, v kontextu celkového hodnocení žáka.

Je méně podstatné, zda je výsledek uváděn formou čísla, procentem nebo slovem. Slovní hodnocení vyžaduje velmi dobrou slovní zásobu pedagoga, pro opis stavu a vývoje v hodnocení žáka. Ukazuje se, že mnohdy slovní hodnocení není vhodnější formou, protože pokud pedagog nedokáže správně popsat vývoj dosažených kompetencí u žáka, může slovem ublížit citelněji než kvantitativním vyjádřením.

1.6.6 Pomůcky

Mluvíme-li o pomůckách, máme na mysli běžné i specializované učebnice a pracovní listy (včetně interaktivních), názorně-manipulační pomůcky, ICT techniku (PC, weby, tablety, specializované programy na procvičení určitého jevu/oblasti, specializované programy pro žáky se SPU – CD, DVD), vizualizované přehledy/tabulky, encyklopedie, stavebnice, pomůcky vlastní výroby, spotřební materiál – papíry, kopírované materiály, fólie, mazací tabulky, pomůcky pro rozvoj grafomotoriky, ucelené programy k prevenci výukových obtíží atd.

Učitel využívá všechny dostupné pomůcky, které vyhodnotí jako prospěšné pro vzdělávání žáka či žáků. Pomůcky mohou vhodně doplnit vzdělávací proces, zároveň je třeba se vyvarovat před jejich mechanickým používáním, bez vztahu ke konkrétní potřebě žáka či skupiny žáků. Příkladem nevhodného použití pomůcky může být např. používání čtenářského okénka plošně u žáků, kteří vykazují problémy ve čtení, přičemž důvod obtíží může být různý a ne všem žákům může použití okénka prospět.

Nebo používání počitadla, kdy žák stejně „počítá“ kuličky po jedné a není veden k uvědomění si řádů – jednotek a desítek. V rámci individualizace výuky se snažíme také o individualizaci pomůcky, můžeme ji vyrobit i na míru dítěti (příkladem může být záložka se zářezem, podle použité velikosti písma v učebnici, v barvě, která je pro dítě individuálně uživatelsky příjemná; nebo výroba pomocných záložek se šipkami, které napomohou žákovi k lepší orientaci v učebnici). Riziko podnětového přehlcení musíme vnímat u využívání ICT techniky, která je jistě vhodným doplňkem výuky umožňující větší interaktivitu a tím i atraktivitu výuky, nicméně rychlé střídání podnětů může způsobit rychlejší únavu žáků. Vyzdvihli bychom používání a vytváření **vizualizovaných přehledů a tabulek i názorných manipulativních pomůcek** a materiálů, které žákům usnadňují proces učení, včetně vhodného zařazování programů pro elektronické učebnice – tablety nebo počítače.

1.6.7 Další organizace intervence

a) Etapa přímé podpory ve výuce učitelem

Jedná se o opatření, které realizuje učitel ve prospěch žáka či skupiny žáků v případě, že identifikuje rizika ve zvládání vzdělávací cesty. Učitel identifikuje potřebnost opatření především na základě vlastní průběžné pedagogické diagnostiky, analýzy žákových výkonů a výsledků či jeho aktuální situace, která v sobě zahrnuje zejména postavení ve třídě, způsob podpory ze strany rodiny a aktuální situaci v rodině. Zohledňuje také individuální osobnostní zvláštnosti žáka. Učitel postupuje na základě svých odborných kompetencí v rámci vyučovacího procesu a tato opatření může i nemusí s rodiči konzultovat.

V případě, že učitel vyhodnotí dosud provedená opatření jako nedostatečná, vstupuje do etapy **Plánu pedagogické podpory** (PLPP), který spíše použijeme u vzdělávacích obtíží nebo Individuálního výchovného plánu (IVýP), který vypracujeme u výchovných obtíží.

b) Etapa plánu pedagogické podpory (PLPP) nebo (IVýP) ve spolupráci se zákonnými zástupci žáka; v součinnosti s dalšími učiteli a poradenskými pracovníky školy. Poskytování metodické a konzultační podpory učitelům a zákonným zástupcům – ze strany pracovníků poradenských služeb školy. Využití dalších forem podpory žáka školou.

V etapě plánu pedagogické podpory (PLPP) nebo individuálního výchovného plánu (IVýP) již učitel své kroky konzultuje s dalšími pracovníky školy, ať již kolegy učiteli (např. se zkušeným kolegou, uvádějícím učitelem, učitelem – metodikem pro konkrétní předmět či stupeň) nebo s poradenskými pracovníky školy – výchovným poradcem, školním metodikem prevence či se školním psychologem a školním speciálním pedagogem, jsou-li ve škole k dispozici. Právě školní psycholog nebo školní speciální pedagog by se měl stát učiteli hlavním partnerem při nastavování opatření ve prospěch žáka, je-li ve škole přítomen.

Učitel s případnou podporou dalších pracovníků školy **vypracovává plán pedagogické podpory** (PLPP). Ten by měl zahrnovat:

Údaje o žákovi, důvod proč je plán zpracováván, datum vytvoření a plán vyhodnocení opatření.

1) **charakteristiku žáka a jeho obtíží** (silné, slabé stránky, popis obtíží, pedagogická, případně speciálně pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání žáka, aktuální zdravotní stav, další okolnosti ovlivňující nastavení podpory);

2) stanovení cílů rozvoje žáka plánem podpory,

3) podpůrná opatření ve škole - metody výuky a jejich specifikace, organizace výuky, hodnocení žáka, pomůcky, požadavky na organizaci práce učitele/ů,

4) podpůrná opatření v rámci domácí přípravy,

5) podpůrná opatření jiného druhu (zohlednění aktuální zátěžové situace v rodině či škole – vztahové problémy, postavení žáka ve třídě apod.),

6) vyhodnocení účinnosti PLPP – posouzení cílů podpory a jejich naplnění.

Dále plán obsahuje informace o seznámených osobách (třídní učitel, vyučující, pracovník ŠPP, zákonný zástupce); dále informace o případném předání plánu školskému poradenskému zařízení.

Formuláře PLPP a IVýP jsou přílohou č. 2 a 3 tohoto dokumentu. V příloze č. 4 a 5 následují formuláře pro záznam z jednání se žákem a zákonným zástupcem, které též mohou napomoci strukturovanému popisu a nastavení konkrétních opatření. PLPP či IVýP záměrně není tak strukturovaným dokumentem jako IVP. Slouží učiteli k základní identifikaci obtíží a možností dítěte a svoji strukturou vede k nastavení prvotních opatření, která podpoří další rozvoj dítěte. Neoperuje s diagnózami, ale s popisem obtíží a jejich konkrétního řešení. PLPP či IVýP je nutné vyhodnotit v řádu týdnů, max. měsíců. Přesný interval pro plnění a následné vyhodnocení PLPP si stanovuje pedagog, stanovena je maximální **lhůta 3 měsíců** na zhodnocení efektivity a účelnosti PLPP.

Tento dokument není nutné (ale samozřejmě možné) při jeho přípravě konzultovat se ŠPZ, ovšem již hotový a vyhodnocený slouží jako podklad v případě následné diagnostiky žáka ve ŠPZ, tedy tehdy, nejsou-li opatření na I. stupni dostačující. Pracovníkům ŠPZ usnadní vypracovaný PLPP vhled do problémů žáka a již realizovaných opatření. V ideálním případě předává škola tento dokument rodičům před plánovanou návštěvou ŠPZ.

2. DIAGNOSTIKA JAKO VÝCHODISKO PRO PRÁCI SE ŽÁKEM

2.1 I. stupeň podpůrných opatření

Pedagogická diagnostika, diagnostika školního speciálního pedagoga/školního psychologa (je-li přítomen) s cílem navržení intervenčních opatření.

Pedagogická diagnostika, ať už ji provádí učitel, školní speciální pedagog či školní psycholog, je základním východiskem pro stanovení podpůrných opatření ve škole. Jejím cílem není stanovování diagnóz, ale **navržení konkrétních intervenčních opatření**, která vychází z konkrétních popisů obtíží a dalších zjištění. V ideálním případě se na diagnostickém procesu podílí učitel i poradenský pracovník školy, ale ne ve všech školách školní speciální pedagog a školní psycholog působí. **Pedagogická diagnostika** byla podrobně popsána v kap. 1.1.4, nyní se tedy zaměříme na možnosti speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky v prostředí školy.

2.2 Speciálně pedagogická a psychologická diagnostika v prostředí školy

Speciálně pedagogická a psychologická diagnostika ve škole cíleně využívá možnosti pozorování žáka v jeho přirozeném školním prostředí, využívá **dynamických přístupů**.

Tabulka 1: Odlišnosti mezi statickou (s využitím standardizovaných testů) a dynamickou diagnostikou (podle Kolektiv, 2010, s. 94; Málková, 2009, s. 85)

Odlišnost	Statická (klasická) diagnostika	Dynamická diagnostika
Pojetí intelektu	Výkon dítěte v testu ukazuje na jeho schopnosti a dovednosti	Intelekt člověka je proměnlivý a změně otevřený systém
Orientace na	Zjištění aktuální úrovně výkonu	Zjištění schopnosti učit se a profitovat z kooperativního učení
Východisko	Samostatný výkon jedince	Interaktivní hodnocení (zahrnuje fázi učení)
Role examinátora	Neutrální, testová situace je pouze diagnostika	Aktivní, součástí testové situace je i učební fáze – je také intervencí
Cíl	Přibližná predikce výkonu, adekvátní zařazení do vzdělávacího systému apod.	Podrobný a specifický návrh intervence

Rozdíly mezi tradičními inteligenčními testy a dynamickými postupy shrnuli Kozulin a Falik (1995, Džuka, 2010a) do třech charakteristik:

Tradiční inteligenční testy předpokládají, že:

- Manifestovaná úroveň fungování odhaluje více či méně přesně schopnosti dítěte.
- Neasistovaný výkon je nejlepší formou hodnocení.
- Cílem testování je predikce budoucího výkonu a klasifikace dítěte z hlediska jeho schopností.

Dynamické postupy představují revizi uvedených předpokladů:

- Kognitivní procesy jsou vysoce modifikovatelné a úlohou hodnocení je zjistit míru jejich modifikovatelnosti, nikoli manifestovanou úroveň fungování.
- Interaktivní hodnocení, které obsahuje vyučovací fázi, poskytuje lepší vhled do učebních kapacit dítěte než neasistovaný výkon.
- Cílem hodnocení je odhalit učební potenciál dítěte a navrhnout intervence, které by mohly být nápomocné při rozvoji a realizaci tohoto potenciálu. Základem této revize jsou všeobecné teorie kognitivního vývoje dítěte, které pocházejí od Vygotského a Feuersteina (viz dále).

Málková (2009) se inspiruje rozhovorem v knize Feuerstein a kol., 1979, s. 363 a popisuje tyto otázky, které je možné žákovi při dynamickém vyšetření klást (podobné otázky bychom mohli klást u Ravenových matic):

Vyzýváme žáka k definování problému, který je třeba řešit: *„Podívej se, mám pro tebe připravený úkol. Co myslíš, co v něm máme dělat?“*

Zaměřujeme pozornost požadovaným směrem: *„Podívej se na tento obdélník. Co v něm vidíš? Podívej se sem dolů, uvidíš 6 dalších malých obdélníků…“*
Vedeme žáka k potřebě vyřešit problém: *„Ano, něco nám tu chybí. Co s tím budeme dělat?“*
Vedeme žáka k hledání řešení, které budou podmínky učební situace umožňovat: *„Kreslit sem nemůžeš, ale myslíš, že bys našel jiný způsob, jak něco udělat s tou chybějící částí?*
Vedeme žáka k vyhledávání informací, které potřebuje k řešení problému: „*Podívej se na spodní část strany, co tam vidíš?“*
Vedeme žáka k propojení obou částí testového materiálu a k hledání. *„Ano, máš pravdu, a můžeš mi teď ukázat, který obrázek by mohl patřit do našeho prázdného místa?“*
Minimalizujeme chybu žáka, vedeme ho k hledání lépe odpovídajícího řešení: *„Toto je téměř správné řešení, ale je ještě jedno lepší.“*
Vedeme žáka k systematickému prohlížení obrazců: *„Když ho budeš chtít najít, podívej se na všechna možná řešení, která jsou dole nakreslena. Prohlédni si jedno po druhém, abys zjistil, které je správné (ukazujeme…)“*
Podporujeme jasné uvažování, argumentaci a vyjadřování žáka: *„Ano, je to tento obrázek. Můžeš mi říct, proč není správný tento obrázek?“*
Žák si má uvědomit, co hrálo roli – tvar, vzor, barva. Má obhájit svou volbu, odůvodnit svou volbu, formulovat odlišné důvody: *„Pověz mi, které by bylo nejméně vhodné řešení.“*

Následně pracujeme s dalšími nástroji, které volíme podle problému dítěte a jeho dalších specifik. Školní speciální pedagog a školní psycholog se v rámci pozorování zaměřují nejen **na projevy žáka** ve vyučovací hodině, případně mimo ni (přestávky, doba oběda, pobyt v družině či školním klubu), ale také pozorují žáka v interakci se spolužáky a učiteli. **Především sledují, jak se dítě projevuje v učebních situacích, jak pracuje s učitelem, jak se dokáže koncentrovat, jak dlouhý je interval klidné práce a soustředění, případně jak a jakým způsobem, na sebe žák v průběhu vyučovací jednotky upozorňuje.**

Současně je důležité **všímat si učitelovy práce a vyhodnocovat**, jaký vliv může mít na obtíže žáka sama vyučovací strategie učitele, způsob jeho komunikace, výklad nové látky, kladení otázek a interval poskytnutý na odpověď žáka atd. Bližší popis toho, co pozoruje a následně vyhodnocuje, souvisí s diagnostickou rozvahou (co může být zdrojem obtíží a jejich příčinou), důležitá je i sama zakázka ze strany učitele, rodiče.

Školní poradenský pracovník užívá často další prostředky diagnostiky jako rozhovor, anamnézu, analýzu žákových produktů. Kromě **kvalitativního posouzení výše zmíněných výstupů**, které je v prostředí školy velice diagnosticky cenné, využívá i kvantitativní testovou diagnostiku. **K užívání diagnostických nástrojů je školní speciální pedagog a školní psycholog zacvičen v rámci své pregraduální a zejména pak postgraduální profesní přípravy**. Doplňkové vzdělání v oblasti diagnostiky a diagnostických nástrojů pak určuje, které diagnostické a intervenční nástroje může ve své praxi používat.

Pro **speciálně pedagogickou diagnostiku** je charakteristický posun od zkoumání statistické normy (to je více úloha psychologa), ke zkoumání výkonu samotného jedince, u kterého se

školní speciální pedagog zaměřuje na probíhající proces vzdělávání a hledání pozadí možných problémů ve vzdělávacím procesu – tedy i kontextu učitele, rodiny, spolužáků apod. Zaměřuje se tedy více na proces než na výsledek, cílem je stanovení zóny nejbližšího vývoje (Vygotskij, 1970) umožňující rozvinout aktuální potenciál žáka. Výše zmíněný přístup vychází z principů dynamické diagnostiky, která se ukazuje jako velmi funkční, právě v prostředí školy.

Nejčastější diagnostické a depistážní metody užívané **školním speciálním pedagogem** se vztahují k diagnostice školní zralosti a připravenosti, diagnostice dílčích funkcí (vyšetření motoriky, řeči a percepčních funkcí), zkoumající předpoklady čtení, psaní a počítání a riziko SPU. Při své diagnostické práci využívá specialista také didaktické testy zaměřené na úroveň gramotnostních dovedností. Zaměřuje-li se též na vztahy ve třídě, užívá metody skupinové diagnostiky mapující vztahovou dynamiku ve třídě (Kucharská, Mrázková, Wolfová, Tomická, 2013). Zde jsou ale kompetence speciálního pedagoga omezeny a je vhodné, aby při interpretaci vztahů a osobnostních zvláštností žáků spolupracoval s psychologem.

Ve škole **je individuální diagnostika** školních psychologů orientována nejčastěji na posouzení stylů a strategií učení, na kariérové poradenství, na posouzení kognitivní úrovně, poznávacích procesů, osobnostních zvláštnosti včetně emoční inteligence, na problémy v oblasti vztahů. Dále na rizikové chování a jejich prevenci.

Skupinová diagnostika se věnuje především vztahům ve třídách a případným intervencím podle druhu problémů, které se ve třídách objeví. Struktura diagnostických činností je ovlivněna také věkem žáků školy a jejich strukturou. **Diagnostika na středních školách** se věnuje velmi často studijním předpokladům a strategiím učení a pak především vztahům, a to jak k sobě samým, tak vztahům v rodině, ve třídě nebo partnerským vztahům. Větší důraz je kladem také na kariérové poradenství. **Na základní škole** je poměrně dost prostoru věnováno připravenosti na školu, neprospěchu, poruchám učení i chování a práci s třídami. Dále je součástí práce školních psychologů pomoc s řešením obtížné situace v rodinách, tato diagnostická kategorie u psychologů převládla i nad poruchami učení, které byly vždy hlavním tématem práce podle zjištění v projektu RAMPS-VIP III. K častým diagnostickým úkonům patří také **krizové intervence**, které směřují k aktuálnímu zvládnutí krizové situace ve škole, kde je hlavním diagnostickým postupem rozhovor a klinické pozorování, až následně může probíhat kvantitativní diagnostika.

Z uváděných diagnostických metod se nejčastěji objevovaly testy rozumových schopností, sociometrické metody a osobnostní metody. Při individuální diagnostice rozumových předpokladů bývá nejčastěji využívána IDS, WISC III a v případě profesní orientace pak test IST-R. Dále se pracuje s inteligenčním testem WJ-IE, SON_R atd. Vyšetření profesní orientace bývá navíc doplňováno dotazníkem volby povolání. Dotazníku volby povolání (DVP) bývá také občas využíváno při kariérním poradenství samostatně, bez kombinace s testy rozumových schopností. Při zjišťování příčiny učebních obtíží, kromě inteligenčních testů, školní poradenští odborníci často využívají také testů zaměřených na diagnostiku pozornosti, paměti či učebních stylů. Pro posuzování školní zralosti u dětí se využívá Klokanův kufr, MATERS – test mapující připravenost na školu, přičemž bývá využíváno kresebných metod, Edfeldovy zkoušky,

Orientačního testu školní zralosti či Zkoušky zrakového a sluchového vnímání atd. V sociometrické diagnostice, která je jednoznačně nejčastější diagnostickou činností psychologů a bývá realizována ve spojitosti s mapováním školního či třídního klimatu, se nejvíce uplatňuje využití dotazníků B3, příp. B4 či SORAD. Osobnostně zaměřené testy se objevují jak v dotazníkové, tak projektivní podobě. Někteří psychologové s výcvikem využívají například Rorschachova testu, kterého využití je typičtější spíše pro klinickou oblast. Projektivní metody nacházejí své uplatnění i v kresebné (FDT, Baum-test…) či slovní formě (např. Michalovo projektivní interwiev). Osobnostní testy nacházejí uplatnění zejména při zakázkách typu: volba budoucího povolání, výchovné obtíže, osobní či vztahové obtíže.

Školní speciální pedagogové se často věnují diagnostice percepčně-motorických funkcí, řečových funkcí, čtecích i písařských dovedností. Pro úplnost je také nutné dodat, že z diagnostického hlediska se psychologové věnují žákům i v případě intervencí zaměřených na poradenství v oblasti učebních stylů, což je zakázka velmi častá, související s neprospěchem žáků.

2.3 Navrhovatel opatření – I. stupeň podpůrných opatření

Škola (z podnětu pedagogických pracovníků školy či zákonných zástupců); škola informuje zákonné zástupce o úpravách postupu, předpokládá se konzultace školy a zákonných zástupců o postupu s cílem zaangažovat je do spolupráce na řešení problému žáka. Potřebu stanovení podpůrných opatření může zahájit učitel, rodič nebo samotný žák, a to na základě vlastního subjektivní zhodnocení situace. V prostředí školy je to ale především učitel, který opatření navrhuje, vyhodnocuje a zodpovídá za jejich průběh.

2.4 Koordinátor – I. stupeň podpůrných opatření

Ředitel školy zodpovídá za dění ve své škole, může ale koordinací poskytování podpůrných opatření určit jiného pracovníka školy – buď třídního učitele, učitele předmětu nebo poradenského pracovníka školy. Obvykle bude koordinátorem výchovný poradce školy. Koordinátor by měl mít přehled o žácích ve škole, kterým jsou poskytována podpůrná opatření a měl by navrhovat a vyhodnocovat případné úpravy v práci se žáky. Jeho rolí je také kontrolovat stanovené termíny vyhodnocení podpůrných opatření, resp. zda jsou v případě přetrvávajících obtíží žáka aktivovány další stupně podpory. Jako velmi vhodná se jeví kombinace **třídní učitel – učitel předmětu – výchovný poradce,** který by si mohl vést přehled o žácích, jimž se podpora na tomto stupni poskytuje, a měl by společně s pedagogy registrovat a vyhodnocovat v týmu školního poradenského pracoviště účinnost zvolených opatření. Pokud ve škole pracuje **školní psycholog nebo školní speciální pedagog,** mohou být oni koordinátory této péče, mají pro tuto činnost největší prostor i kompetence.

Komentář – I. stupeň podpůrných opatření

Pokud se na pozadí obtíží žáka projevuje především jeho zdravotní stav, je třeba respektovat, že se může v čase proměňovat a také je nutné si tuto dynamiku uvědomovat a přizpůsobovat opatření vždy vyhodnocení aktuální situace. Příkladem může být tolerance žáka v době po

nemoci, podpora možnosti doplnění učiva (dočasné rozložení učiva, určení priorit, individuální časový harmonogram plnění zadání školy). Učitel musí mít na paměti, že některé nemoci mohou výrazně ovlivnit schopnost dítěte koncentrovat se na školní práci, jeho náladu, unavitelnost nebo tělesnou výkonnost. Stále se řeší otázky spojené s užíváním léků v prostředí školy, a to jak ve formě pevných lékových forem, tak i ve formě kapalné a transdermální. Současně je třeba upozornit i na skutečnost, že podpůrná opatření 1. stupně mohou být určena pro zvládnutí aktuální zdravotní situace žáka stejně jako dlouhodobého problému, který ale vyžaduje pouze mírné úpravy průběhu vzdělávání (lehčí formy dyslexie a dalších forem SPU atd., a může trvat i po celou dobu školní docházky. Může se jednat například i o úpravu životosprávy žáka a režimu školní práce – například u cukrovky nebo alergie. Právě v těchto případech je nezbytná nejen vzájemná komunikace pedagogů o žákovi, ale také dobrá spolupráce s rodinou.

3. JAK VYTVÁŘÍME PODPŮRNÁ OPATŘENÍ I. STUPNĚ (PŘÍKLADY POSTUPŮ)

Podpůrná opatření můžeme rozčlenit na dvě hlavní oblasti – podporu v oblasti obtíží ve vzdělávání a podporu v oblasti obtíží v chování nebo jejich kombinaci, současně je třeba brát v úvahu i celý kontext návrhů, takže je nezbytné pracovat i se sociálním zázemím žáka. V následujících podkapitolách bychom chtěli nabídnout konkrétní možnosti a postupy při uplatňování podpůrných opatření I. stupně, které vztahujeme ke konkrétním projevům, tedy obtížím ve vzdělávání nebo chování žáka. Nemůže postihnout všechny projevy a opatření, ale nabízíme ty nejčastější. Chceme čtenářům poskytnout náměty, jak o projevech a z nich vycházejících opatření uvažovat, podnítit je tak k tvorbě vlastních nápadů a k jejich realizaci. Každá situace žáka (rodiče, učitele) je neopakovatelná a promítá se do ní množství proměnných, pro něž nemůžeme zvolit vždy jednotný postup. Následující výčty opatření tedy doporučujeme vnímat jako inspiraci pro vlastní zvažování, jak s podpůrnými opatřeními pracovat a jak je vytvářet.

Při navrhování podpůrných opatření je třeba postupovat následovně – registrujeme obtíže žáka na základě vyhodnocení jeho školní práce, snažíme se vyhodnotit, zda jsou obtíže **navázány na obsah práce** (učivo, předmět, nutné způsoby práce) nebo zda mohou být obtíže podmíněny **způsobem učitelovy práce**, jeho vyučovacím stylem, způsoby komunikace se třídou, hodnocením. Posuzujeme, zda má žák obtíže pouze v jednom oboru vzdělání nebo i v jiných předmětech, hledáme obecné principy (četba, nácvik, změna) a také specifika žáka. Dále se snažíme zjistit, zda má žák obtíže u všech vyučujících nebo například pouze v přírodních vědách, snažíme se co nejpřesněji popsat projev, který učitel vyhodnotil jako problémový, vyžadující stanovení podpůrných opatření, a hledáme cesty v oblasti didaktiky a **práce s obsahy, metodami a organizací vzdělávání** na jeho zmírnění. S tím souvisí stanovení cíle podpory, a poté konkrétního opatření. Máme-li stanovený cíl, tedy čeho chceme dosáhnout

prostřednictvím stanoveného opatření, můžeme pak snáze vyhodnotit, nakolik zvolený postup intervence a nápravy bude účinný.

Ukázka procesu stanovení konkrétního opatření

- **popis projevu**: hádky se spolužáky, verbální agrese
- **cíl**: zdravé vztahy ve třídě
- **jak**: rozhovorem se třídou a napadeným jednotlivcem (odděleně) se snažíme najít odpověď, co bylo spouštěčem chování žáka a zda nebylo vyvoláno ostrakismem třídy vůči němu
- **individuální a skupinové aktivity**, pohovory, práce se třídou, rozvoj komunikace a volba následných postupů práce se třídou a jednotlivcem
- **konkrétní popis opatření:** kultivace vyjádření negativních emocí, podpora vhledu třídy i jednotlivce do důsledků takového jednání, stanovení pravidel a jejich vyhodnocování naplňovat, kultivace dialogu, potlačení prospěchu z nežádoucího chování.

3.1 Podpůrná opatření v oblasti výukových obtíží

Mezi nejčastěji řešené otázky ve škole patří výukové obtíže žáků, které se promítají do práce s nimi ve školní třídě a často mají dopad i na komunikaci o žákovi v domácím prostředí. Neúspěch ve výuce a v samostatném učení má dopad na další vzdělávací dráhu žáka, na jeho sebehodnocení i vytváření sociálních vazeb.

3.1.1 Práce s neprospěchem a učební strategií žáka

Tento problém patří ve školní práci k nejčastějším, často jsou potíže v učení různého druhu i etiologie, hovoříme o práci s neprospěchem, stylu nebo strategii učení a také často v této souvislosti o poruchách učení.

Přesto je na pozadí těchto intervencí vždy práce s učebním stylem žáka, která je někdy označována také jako práce se strategií učení.

„Problém školního „neúspěchu“ má několik rovin, dost často je nahlížen subjektivně a je spojen s očekáváními žáka i jeho rodiny na jedné straně; a školy a pedagogů na straně druhé (Zapletalová in Štech, Zapletalová, 2013). Škála vnímání neúspěchu ve školní práci je velmi pestrá a široká, tak se může stát, že se za neúspěšného označuje nejen žák, který opakovaně selhává a dosahuje neprospěchu, stejně jako žák, který dosahuje neustále výborného hodnocení a někdy také selže. Pedagogové mají tendenci vnímat neúspěšné žáky jako trvale neúspěšné a jejich případný úspěch připisují náhodě nebo spíše podvodu, selhání u úspěšných žáků pak považují selhání spíše za náhodu.

Ve školní praxi se obvykle nesetkáváme se žákem, který by byl spokojen se svým neúspěchem nebo byl k němu lhostejný. Každý tedy i neúspěšný žák se snaží dosahovat ve škole dobrých výsledků, někteří jsou limitováni svými kognitivními předpoklady nebo specifickými poruchami učení, ale častěji se jedná o neznalost toho, „jak“ se učit, jak si zapamatovávat učivo. S tím souvisí i motivace, která zákonitě klesá, pokud se žákovi nedaří. Žák pak zaujme postoj,

který mu umožní zachování jeho sebeúcty a vyvolává dojem, že je to „jedno“. Tito neúspěšní žáci pak hledají náhradní mechanismy, jak si uvnitř žákovské skupiny zajistit svoje „místo na slunci.“

Co je styl (strategie) učení?

Odpověď na **otázku, co je styl učení,** není jednoduchá, protože definici stylu učení ovlivňují desítky teorií učení, různých psychologických škol a směrů. Přesto můžeme konstatovat, že styl učení je soubor postupů a činností, které student v průběhu učení uplatňuje. Rozbor těchto činností nám může napovědět**, jak a co se student učí**, jaký je jeho postoj k učení, jaké volí strategie a taktiky učení, jak se tyto procesy proměňují s ohledem na zvláštnosti osobnosti dítěte, na jeho vývoj, ale i s ohledem na obsah učení, jeho průběh, výstupy a sociální kontext, ve kterém učení probíhá.

Komplexita spojená s učebním stylem a tím i složitost hledání odpovědi na otázku učebního stylu žáka stojí za otázkou **jaký je učební styl žáka, respektive v čem spočívá jeho dysfunkčnost (Mucowski, Hayden, 1988).**

Velmi často se k diagnostikování studijních stylů používají především dotazníky, které nám poskytují cenné odpovědi na smysl učiva, způsoby reprodukce a hygieny učení, ale u dotazníků často žáci odpovídají podle **předpokládaných očekávání tazatele, podle určitých norem učení, které si vytvořili většinou pod vlivem učitelů, podle toho co si myslí, že by mělo být „správné“**. Jejich odpovědi tak ne vždy korespondují se skutečnými postupy, které žáci uplatňují v procesu učení se. Riziko zkreslení odpovědí je vyšší u žáků, kteří již mají nějakou zkušenost s učením.

S podobným problémem se můžeme potkat také, pokud žáci popisují, co dělají, když se učí, protože jejich popis je mnohdy **interpretací představy**, jak by se měli správně učit. Popis jednotlivých postupů při učení je navíc komplikován faktem „chybějících slov“ pro označení procesů, které vykonávají v průběhu učení. Často skutečně nemáme přesná vyjádření a označení a musíme si pomáhat opisem, komplikací je i skutečnost, že řadu činností vykonáváme, aniž bychom si je uvědomovali a měli pro ně přesná označení. Výpověď o vlastních učebních postupech je navíc velmi citlivým a intimním tématem, protože mnohdy se žáci stydí za svoje specifické úkony, které v průběhu učení dělají (učí se na WC, ve vaně, sedí na skříni apod.). Při diagnostikování učebního stylu musí tedy pedagog vycházet z předpokladu, že je třeba pracovat s celým souborem popisu **učebních postupů**, nikoliv pouze s dílčími kroky a informacemi, a to vždy v průběhu delšího časového úseku, minimálně jednoho měsíce. Zdrojem informací je zejména **pozorování žáka při učení se konkrétní učební látce, ve které žák selhává**.

Důležitý je i **žákův komentář k činnostem**, které bezprostředně vykonává v souvislosti se snahou naučit se problematickou učební látku - je jedno, zda se jedná o matematiku, český jazyk, přírodopis nebo fyziku atd. Učitel si tak konfrontuje svoje pozorování žáka s jeho

vlastním popisem toho, co dělá. Pokud se ukazuje, že na pozadí žákova selhávání je především **špatně zvolená strategie učení**, je třeba pracovat na její změně. Samotná změna strategie učení je velmi náročná, učení je spojeno s řadou automatismů a návyků žáka, které se mění složitě a v určitém čase. Změna je navíc možná vždy pouze tehdy, pokud i žák sám tuto změnu chce a rozumí její účelnosti.

Práce na změně strategie učení tedy vyžaduje čas, někdy jsou rodiče i učitelé nespokojeni s tím, že se „náprava" problému neodehrává rychleji, neuvědomují si, že si dítě svoji strategii a někdy i špatné návyky budovalo řadu let. Jako ideální se ukázala práce se žáky, kteří pracovali se svým učebním stylem 1-4 roky. Délka je ovlivněna charakterem problémů v učení, motivací ke změně a podporou rodičů i pedagogů školy.

3.1.2 Mapování učebního stylu

Je ideální, pokud ve škole pracuje psycholog, který může napomoci v mapování učebního stylu žáka. Pracovat s učební strategií žáka může v základní míře také pedagog sám, který bude využívat zejména pozorování žáka při práci a pedagogickou diagnostiku. Při odhalování učební strategie žáka postupujeme v několika krocích tak, abychom co nejpřesněji zrekonstruovali vše, co souvisí s procesy učení se žáka a mohli navrhnout případnou změnu v jeho strategiích učení.

1. krok – historie žákova učení

Žák nejprve vysvětluje a popisuje, v čem je dle jeho sdělení „problém s učením".
V dialogu, který je kombinací volného a strukturovaného rozhovoru, interpretuje svoje zkušenosti s učením. Někdy je pro něho složité převést do slov všechna specifika a problémy, které v průběhu jeho učení nastaly.

Vycházíme z předpokladu, že proces učení probíhá jako vedená spolupráce, kdy rozlišujeme mezi **typem mediace (pochvala, struktura) a technikou mediace (návody, pomocné informace).** Někteří autoři například Portes (1991) zdůrazňují význam rodičovské mediace a její vliv na školní výkon, zejména pak důležitost mateřského vedení dítěte (verbální a neverbální nápověda, společná elaborace). Dotazujeme se proto žáka a jeho rodičů na to, jak probíhaly dětské hry, jaké hry dítě upřednostňovalo a zda potřebovalo vždy někoho, kdo pomohl s interpretací úkolů. Cílem tohoto postupu je **rekonstrukce kroků**, které již dítě v minulosti udělalo a které pravděpodobně mohly ovlivnit volbu jeho učební strategie a přístupu k učení. Psycholog má možnost postupně si vytvářet obraz o systému interpretací a reprezentací u žáka, mapuje také jeho vztah k učení (motivy a příčiny pojetí učiva). V průběhu práce je třeba pečlivě zaznamenávat jednotlivé odpovědi dítěte, abychom mohli v dalších fázích porovnávat jeho výpověď se zjištěnými výsledky nebo i výsledky např. testových a dotazníkových šetření a odhalovat nesrovnalosti.

2. krok – specifika žákovy osobnosti

Zde posuzujeme žákův přístup k učení zejména v kontextu jeho kognitivních předpokladů a kvality vnímání, myšlení, paměti, způsobů zpracovávání verbálních i neverbálních informací. Vycházíme z toho, že **poznávání je** jakýmsi **prostředníkem**, který zprostředkovává procesy učení, průběh učení a ovlivňuje kvalitu výsledků učení. Zabýváme se také temperamentem dítěte, jeho hodnotami a cíli, jeho schopnostmi seberegulace. Zabýváme se tím, jak může dítě dosahovat doporučených postupů, jak zvrátit nedostatek důvěry v možnost změny. Zvažujeme faktory vlivů vývojových, kulturních a sociálních.

Zvláštní pozornost věnujeme vymezení žákovy sebeúcty a jeho sebepojetí, protože i do stylu učení se často promítá původní nálepka hodnocení dítěte, kterou žáci získávají většinou v rodině nebo ve škole. Žáci s nízkou sebeúctou a slabou sebejistotou velmi těžce upravují a mění svůj styl učení i jednotlivé učební strategie.

3. krok – žákovo pojetí učiva

Cílem tohoto kroku je posouzení, nakolik koresponduje popis činností spojených s učením, který žák prezentuje s konkrétními aktivitami, které s učením bezprostředně souvisí.

Zajímá nás:

- které činnosti označuje žák jako učení,
- jak dodržuje fyziologické faktory učení, zejména se zajímáme, jak koresponduje jeho
- biorytmus s dobou, ve které obyčejně provádí učební činnosti,
- vyhodnocujeme, jak je naplňována hygiena učení,
- dodržování přestávek v učení se zřetelem k délce a kvalitě pozornosti,
- sledujeme volbu učebních postupů a mechanismů ověřování naučeného materiálu.

Rodiče a ani žáci samotní si často neuvědomují, nakolik může například nedostatek odpočinku, nepravidelnost stravy nebo nedostatek tekutin v průběhu dne, ovlivnit kvalitu učení.

Tyto faktory nedávají do souvislosti se schopností koncentrace v průběhu dne nebo s délkou pozornosti. Navíc pokud někteří žáci mají po škole další aktivity, které vyžadují jejich pozornost a pak přicházejí domů v podvečerních hodinách, tak často mají problémy s kvalitní přípravou na další školní den. Na otázku „jak se nejčastěji učíte“, odpovídá řada žáků tak, že si čtou text „dokolečka dokola“. Čtení je ale často naprosto mechanické a není spojeno s ověřením, „zda jsem se skutečně naučil, co si myslím, že umím“. Žáci i rodiče pak uvádějí, že se ale „dítě učilo opravdu dlouho“. Někteří rodiče mají tendenci ovlivňovat průběh učení na základě vlastní zkušenosti s učením a nerespektují možnost, že u jejich dítěte fungují jiné mechanismy zapamatování si učiva. Častým příkladem je požadavek rodičů, aby na učení mělo dítě klid, a zakazují jim pouštění například hudební kulisy. Hudba přitom může sloužit jako mechanismus podpory zapamatovávání si. Je pravdou, že někteří žáci se učí v dopravních prostředcích a uvádějí, že potřebují hluk kolem sebe, aby se mohli koncentrovat. Okolnosti, které vedou k uložení učiva a jeho dobrému vybavení, jsou skutečně pestré a často velmi specifické.

4. krok – pozorování žáka v průběhu jeho učebních činnosti, návrh strategie učení
Sledujeme žáka v průběhu jeho konkrétní práce s učivem, práci s textem, jednotlivé činnosti přípravné, orientační, prováděcí i kontrolní v průběhu učení se. Na základě zjištění z předchozích kroků zjišťujeme převládající orientaci učení na pochopení učiva, jeho reprodukci i praktickou aplikaci. Navrhujeme úpravy a změny ve strategii učení v souladu se zvláštnostmi vnímání, myšlení, paměti. Pozornost věnujeme i časové náročnosti zvolené strategie učení a zvláště pak nastavení mechanismů kontroly naučeného.

5. krok – analýza konkrétních problémů žákovy strategie učení
Tento krok následuje vždy až po návrhu úprav ve strategii učení; jeho cílem je přesně specifikovat postupy učení, které se mohou stát pevnou součástí zvolené strategie učení. Opětně provádíme analýzu postupů, které nevedou k úspěšnému zvládání učiva, opět vycházíme z pozorování žáka při učení a zejména pak při práci s textem, sledujeme techniky čtení, techniky pomocných zápisů a strukturu zápisů. Současně provádíme také analýzu produktů – hlavně poznámek, vedení sešitů, zachycování složitých pojmů a jevů. Pozornost věnujeme také specifickým postupům žáka, které vedou k zapamatování učiva, které vedou k pochopení a následně k aplikaci učiva. Zabýváme se druhy paměťových kotev, jejich vytvářením a užitím u různých druhů učební látky.

6. krok – posouzení funkčnosti a případné dysfunkčnosti učebního stylu
K posouzení funkčnosti a případné dysfunkčnosti učebního stylu žáka nám pomáhá především tzv. **Deník učební činnosti**, do kterého si žák zaznamenává sám nebo prostřednictvím rodičů plán přípravy do školy v rámci každého dne, u každého předmětu přesně a stručně popisuje, jak se učil, co se nedařilo, případně co z naplánovaných činností nebylo dodrženo.

Důležité je zaznamenávat nové postupy a nápady žáka, jak si práci zjednodušit nebo upravit v zájmu lepšího pochopení. Deník obsahuje i zaznamenání všeho, co se podařilo. Deník se tak stává součástí žákova sebehodnocení a sebepozorování. Pomáhá pozitivně ovlivňovat autoregulační mechanismy, které mají kladný vliv na kvalitu učebních činností. Psycholog získává prostřednictvím deníku přehled o naplňování nebo porušování zvolené strategie učení, vypovídá také o schopnosti žáka pracovat se sebou samým.

7. krok – zmapování sociálního kontextu učení
Pro pochopení žákova učení je důležitá také znalost jeho kulturního a sociálního zázemí. Je řada žáků, kteří nemají ve svém okolí nikoho, kdo je zprostředkovatelem procesů učení a kteří potřebují další oporu zejména při zvládání náročného učiva, jež vyžaduje hlubší vhled do sdělovaných nových obsahů.

Tento krok je často již součástí cíle. Školní psycholog se během svojí práce snaží propojit možnosti žáka a jeho očekávání s možnostmi a očekáváními jeho rodiny, školy i konkrétní třídy. Těchto cílů se podaří dosáhnout, pokud pomůže vytvořit podmínky pro postupnou změnu nebo úpravu žákovského učebního stylu na všech úrovních žákova učení. Školní psycholog tak vychází při práci s individuálním učebním stylem žáka především z přímých rozhovorů se žáky, s rodiči a učiteli, z analýzy studijních materiálů, z rozborů deníků učení, z přímých pozorování práce žáků se studijním materiálem, z dotazníků stylů učení, z testů kognitivních předpokladů

a testů osobnosti i z řady dalších technik včetně projektivních. Styl žákova učení je ovlivňován také kvalitou a typem preferenčních vstupních systémů vizuálního, auditivního a kinestetického pole. Různá preference primárního reprezentačního systému vede také k různé volbě studijní, respektive učební strategie, a odráží se i ve verbálním a nonverbálním projevu žáka.

Podpůrná opatření je potřeba poskytovat také žákům, kteří vykazují **znaky nadání**, ať již v celém spektru činností nebo parciální, se zaměřením na určité obory vzdělání. Pro účely nastavování podpůrných opatření na I. stupni musíme rozlišit pojem mimořádného nadání a znaků nadání. **Mimořádné nadání** u žáka musí být diagnostikováno pracovníky ŠPZ (nejčastěji PPP). Podpora pro nadané i mimořádně nadané žáky spočívá zejména v úpravě obsahů jejich vzdělání, nejčastěji se postupuje formou obohacování učiva, umožňuje se také účast na výuce ve vyšších ročnících nebo formou stáží. Školy mohou vytvářet pro nadané a mimořádně nadané žáky skupiny. Podpůrná opatření pak pro mimořádně nadané a nadané žáky jsou od 2. do 4. stupně podpůrných opatření, kdy se předpokládá i kombinace mimořádného nadání s dalšími druhy speciálních vzdělávacích potřeb. Pro nadané žáky je možné využívat celou šíři podpůrných opatření, včetně pomůcek**.** Tomu, aby mohl být žák diagnostikován ŠPZ jako mimořádně nadaný, však často předchází depistáž učitele, který si během vyučovacího procesu všímá, že žák se snadno učí – rychle si pamatuje, rychle aplikuje získané dovednosti, jeho výkon se odlišuje od průměru třídy nebo že vyniká v pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech (je např. talentovaný sportovec, hráč na hudební nástroj apod.).

Často je také učitel na určitý typ žákova nadání upozorňován rodiči. Je pravděpodobné, že u takového žáka bude tedy učitel iniciovat vyšetření v ŠPZ, aby mimořádné nadání potvrdilo. Do té doby bude ale uplatňovat opatření na I. stupni, žáka označí jako **žáka se znaky nadání,** což je obecnější kategorie než mimořádně nadaný žák a můžeme do ní zahrnout žáky, jejichž vývoj je v některých znalostech a dovednostech akcelerovaný**.** Není ještě jasné, jestli je jejich nadání možno označit za mimořádné (to je kompetence ŠPZ), ale jejich vzdělávací potřeby je již třeba modifikovat na úrovni I. stupně podpůrných opatření, v oblasti nadání. **I. stupeň podpůrných opatření v oblasti nadání** tedy zajišťuje podporu buď pro žáky, kteří jsou potencionálně mimořádně nadaní (a čekají na potvrzení ŠPZ) nebo se u nich mimořádné nadání nepotvrdí, ale přesto vykazují oproti svým vrstevníkům zvýšené nadání v určitých oblastech. Zde školám slouží v každém kraji nejméně jedna pedagogicko-psychologická poradna a vybraná SPC, která odpovídají za práci s nadanými žáky. Přehled těchto odborných pracovišť je uveden na webových stránkách NÚV, v sekci III.

Pro snazší orientaci v práci se znaky nadání uvádíme také **typické projevy nadaného žáka obecně:**

Trvalý zájem o určitý předmět nebo problematiku
Schopnost představivosti
Vytrvalost ve vyhledávání informací týkajících se předmětu zájmu

Vytrvalost v dosahování cílů Zodpovědné chování, podle chování ve společných aktivitách, projektech Ochota účastnit se dlouhodobých projektů, pokud se jedná o předmět zájmu Tendence řídit společné aktivity

Kennardova struktura matematických schopností nadaných
Pochopit formální strukturu problému způsobem vedoucím k nápadům na řešení.
Zobecňovat na základě příkladů. *Vyhledat a rozpoznat vzor, výjimku a nedostatek fakt k řešení.* Zobecňovat postupy řešení.
Logicky myslet a vytvářet si myšlenkové vzorce. *Ověřovat, dokazovat, demonstrovat.*
Užívat matematických symbolů v myšlenkovém procesu.
Flexibilně myslet; adaptovat vlastní způsoby řešení problémů a přecházet z jedné úrovně myšlení na jinou.
Převracet směr toku myšlenek. Postupovat posloupným i zpětným způsobem při řešení problémů.
Vynechávat pomocné kroky v logickém postupu a myslet ve zkrácených matematických vzorcích.
Pamatovat si obecné matematické vztahy, typy problémů, obecné způsoby řešení a vzory v myšlení.
UČEBNÍ CHARAKTERISTIKY NADANÝCH Joseph S. Renzulli, Linda H. Smith, Alan J. White, Carolyn M. Callahan,
1. na svůj věk mají pokročilou slovní zásobu.
2. schopnost vytvářet zobecnění o událostech, lidech a věcech.
3. velkou zásobu informací o určitých specifických tématech.
4. schopnost vidět zákonitosti.

5. dobrý vhled do vztahu příčina – důsledek.
6. schopnost porozumění složitému materiálu prostřednictvím analytického zdůvodňování.
7. velké množství informací z různých oblastí.
8. schopnost pracovat s abstrakcemi.
9. schopnost vybavovat si fakta.
10. schopnost dobře pozorovat.
11. schopnost uplatnit naučené v jiných situacích.
12. schopnost stanovovat a definovat cíle a priority pro ostatní, když nejsou tyto cíle totožné s jeho vlastními.
13. zájem o řadu „dospělých“ zájmů jako je náboženství, politika atd.

Identifikační znaky nadaných dle Susan Leydenové

Charakteristický znak	*Označte **X** při výskytu*
➢ velká intelektuální zvídavost	
➢ výborné schopnosti uvažování	
➢ neobvyklá vytrvalost	
➢ výjimečná rychlost myšlení	
➢ schopnost učit se snadno a rychle	
➢ dobrá paměť	
➢ široká slovní zásoba	
➢ bystré pozorování	
➢ živá představivost	

➢ divergentní myšlení	
➢ velká iniciativa	
➢ dobře vyvinutý vlastní smysl pro humor	
➢ neobvykle vysoké osobní standardy (cíle)	
➢ netrpělivost (jak se sebou, tak s ostatními)	
➢ citlivost (přecitlivělost)	
➢ široký okruh zájmů	
➢ rozsáhlé vědomosti a znamenitost v určitém oboru	
➢ preferování společnosti starších dětí a dospělých	
➢ touha řídit druhé v hraní i ve skupinových aktivitách	
➢ velké zaujetí pro otázky filosofického a univerzálního (obecného) charakteru	

Pokud tedy učitel identifikuje u žáka vyšší nadání, aplikuje základní podpůrná opatření, která mají podpořit žákův vzdělávací proces. Níže jsou vyjmenována podpůrná opatření I. stupně pro žáky vykazující zvýšené nadání.[4] Připomeňme, že hlavním východiskem pro jejich stanovení bude cílenější a častější pedagogická diagnostika žáka ve škole.

Hlavním úkolem v práci s těmito žáky je:

- podpořit individuální přístup;
- využívat alternativní metody a formy práce;
- obohacovat učivo (v rámci RVP);
- umožnit samostatnou práci v hodinách a alternativní domácí úkoly;
- používat formativní hodnocení žáka (dle jeho vstupní úrovně);
- respektovat aktuální úroveň znalostí a dovedností;
- omezit opakování již zvládnutého učiva;
- vkládat do výuky učivo, které je doplňujícím a rozšiřujícím,
- uplatňovat pestré didaktické přístupy ke zpracování a tlumočení učiva,
- volit práci s doplňkovými zdroji,

[4] Doporučení vytvořená pracovní skupinou koordinátorů péče o nadané - Příloha 4: Kritéria stupňů podpory a návrh opatření pro nadané žáky, nepublikovaný materiál, 2014

- podporovat samostatnou žákovskou práci v oblasti práce s informacemi,
- umožnit pracovat vlastním tempem (rychleji nebo pomaleji – k hlubšímu propracování úkolu);
- tolerovat projevy plynoucí z nedostatečné zátěže;
- respektovat vlastní způsoby řešení problémů;
- nabízet úlohy na rozvoj kritického myšlení a tvořivosti;
- podporovat samostatné řešení problémů;
- dát prostor pro vlastní prezentaci dítěte;
- nabízet zájmové kroužky (na škole) a podpořit rozvoj spontánních zájmů;
- nabízet a podporovat účast v soutěžích a olympiádách;
- poskytovat přímé i nepřímé informace (o dalších informačních zdrojích a specializovaných institucích) k tématům nadání a podporovat rozvoj nadání (žáka i jeho rodiny);

Učitel může v rámci podpůrných opatření I. stupně používat **u žáků s vyšším nadáním** následující **pomůcky**

- alternativní učebnice a pracovní materiály
- encyklopedie, odborná literatura
- didaktické, deskové a karetní hry
- speciální výukové počítačové programy
- soupravy pro přírodovědné pokusy a pozorování

Dotkněme se ještě krátce specifika a z nich vyplývajících opatření, která se týkají **zvláštností v chování** mnoha nadaných žáků. Ti se někdy projevují problémově – reagují s despektem a malou trpělivostí u výkonů svých spolužáků, vykřikují či jinak ruší výuku, zahlcují učitele množstvím dotazů, odpovídají vždy jako první na otázky učitele (ostatní žáci pak nemají možnost prezentace svých výsledků či názorů). To vše pak komplikuje jejich postavení ve školní třídě a zhoršuje vztahy se spolužáky. Cestou není opakování zákazů takového chování, ale spíše jeho přesměrování do přijatelné podoby. Učitel může mít se žákem např. dohodnuto, že v případě, že již porozuměl nové látce, může pokračovat individuálně v předem zadané práci nebo může pomoci s vysvětlením látky spolužákovi. Místo vykřikování otázek a odpovědí je může zapisovat na papír a na konci vyučování probrat s vyučujícím. Pokud učitelé již nedokáží sami bez podpory rozvíjet nadaného žáka, obrací se na školská poradenská zařízení.

3.1.3 Specifické poruchy učení (SPU)

Specifické poruchy učení postihují relativně vysoké % žáků základních škol, počet těchto dětí se odhaduje v rozpětí od 5 do 15 %. Údaj není přesný, protože jsou do této skupiny žáků zahrnováni žáci s různě závažnými projevy pestrého spektra specifických poruch učení. Současně se již dlouhá léta hovoří o tom, že nárůst této skupiny žáků přineslo i zpřesnění diagnostických postupů.

Dítě, u kterého je identifikována specifická porucha učení, je obvykle diagnostikováno školským poradenským zařízením, které nastavuje pro školu a rodinu doporučovaný způsob

nápravy problému. Ve školách se následně dítěti věnuje zejména vyučující pedagog, případně dyslektický asistent nebo asistent pedagoga, na některých školách v ČR pak také školní psycholog nebo školní speciální pedagog.

Metody využívané v ČR reflektují zkušenosti zahraničních odborníků, nejčastěji metody ovlivněné Feurestainem a Sindelarovou. Volba metod není univerzální a vyžaduje vždy vyhodnocení u každého konkrétního žáka, protože na pozadí poruchy, například dyslexie, je řada proměnných, které mohou významně ovlivnit průběh nápravy poruchy. Současně je dobře známo, že specifické poruchy učení bývají přítomny i u dvojí výjimečnosti, kterou se u nás zabývá doc. Šárka Portešová z MU v Brně.

Specifické poruchy učení jsou heterogenní skupinou obtíží žáka, manifestujících se při zvládání školních nároků, jejichž výsledkem jsou nedostatečně upevněné školní dovednosti. Nejsou způsobeny postižením smyslových orgánů (poruchy zraku, sluchu), motoriky, mentálním postižením ani jinou psychickou poruchou či nepříznivými vlivy okolí (deprivace, jiné jazykové prostředí). Vznikají v důsledku deficitů v dílčích funkcích, které jsou považovány za základ budování školních dovedností (tj. poruchy řeči a fonologie, zrakového a prostorového vnímání, časového sledu, jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky aj.). Bývají zpravidla diagnostikovány podle oblasti výuky, kterou postihují (tj. dyslexie v oblasti čtení, dysgrafie v oblasti grafického projevu, dysortografie v oblasti pravopisu, dyskalkulie v oblasti matematických dovedností aj.)

Odborníci v ČR jsou zapojeni do mezinárodních výzkumů, spolupracují s odbornými skupinami ve světě, které jsou organizovány prostřednictvím ISPA a EFPA, spolupracují i s odbornými asociacemi například s Brtish Medical Association, s prof. Collinem Terrellem, který se také tématu dyslexie věnuje. Vytvářejí také nástroje diagnostiky, které umožňují identifikování nadaných žáků i mezi dětmi s dvojí výjimečností.

Specifické poruchy učení jsou **nejčastěji diagnostikovány na 1. stupni ZŠ**, konkrétně v průběhu 2., 3. a 4. ročníku ZŠ. Včasná diagnostika SPU je v současné době diskutována zejména ve vztahu k prevenci a včasným intervencím. V zahraničí se dnes dává důraz na **konec předškolního věku a období nástupu do školy.** Pro děti tohoto věku jsou vytvářeny diagnostické nástroje k vyhledávání vývojových deficitů v oblasti percepce, řeči, motoriky či nástroje pro podrobnou diagnostiku těchto funkcí. Cílem vyhledávání není diagnóza, ale zájem o zahájení cílené intervence podle individuálních rozvojových potřeb dítěte. Tato diagnostika má podobu **diagnostiky rizika školních obtíží** (rizika obtíží ve čtení, psaní, počítání, rizika specifických poruch učení, rizika dyslexie aj.) a vychází z principu, že je neetické čekat na vystupňování školních obtíží dětí s následnou diagnostikou specifických poruch učení. Principem je tedy poskytnutí potřebné pomoci dětem, které to potřebují. Jak je uváděno v literatuře, tyto přístupy jsou velmi efektivní a mohou kromě etických aspektů mít také pozitivní vliv na počty žáků s diagnózami SPU (Reid, 2003).

Specifické obtíže se mohou začít projevovat i **v pozdějších obdobích**, zejména u žáků s vysokou inteligencí, u žáků s vysokou úrovní domácí přípravy, s domácím doučováním či

dokonce „předučováním“. Jedná se zpravidla o dobu přechodu z 1. na 2. stupeň ZŠ, ze 2. ZŠ na SŠ, kdy se zvyšují nároky na žáka, mění se metody výuky i přístup učitelů, zvyšují se nároky na rychlost a samostatnost v učení a na vytvořené strategie učení.

3.1.3.1 Diagnostika ve škole při podezření na SPU

Připomeňme, že diagnostická zjištění v rámci I. stupně podpory neslouží primárně k přidělení diagnózy SPU (to je kompetencí ŠPZ, resp. PPP), ale zejména k nastavení konkrétních opatření v oblasti čtení, psaní a počítání. Nejprve při podezření na specifickou poruchu učení zjišťujeme **vstupní informace od rodičů.** Zajímá nás pociťovaný problém a jeho vývoj; dosavadní způsoby řešení a již realizovaná opatření učitele či učitelů ve škole a pohled rodičů na ně, (přestup do jiné třídy – školy, doučování, spolupráce mezi učitelem a rodinou, náprava v prostředí školy aj.); kontakt s jinými odbornými pracovišti/intervence těchto pracovišť (logopedie, neurologie, psychiatrie, klinický psycholog, dys-centra; práce v rodinném systému).

Vstupní informace ze školy si mapuje pro účely I. stupně podpůrných opatření škola samotná.

Zaměří se zejména na :

- časový průběh obtíží (doba vzniku obtíží, délka trvání obtíží),
- informace o školních výsledcích (analýza a vývoj prospěchu) ve čtení, psaní, počítání,
- popis obtíží žáka ve čtení, psaní, počítání,
- další školní obtíže,
- osobnostní charakteristiky žáka (odhad nadání, pracovní tempo, pozornost, motivace pro školní práci, píle a úsilí aj.),
- hodnocení domácí přípravy,
- spolupráce s rodiči,
- absence ve škole,
- již realizovaná školská opatření, hodnocení učitele, aj.

Posouzení anamnestických údajů

Podrobná anamnéza je vždy součástí vyšetření při podezření na přítomnost SPU, nicméně i učitel by měl s rodiči hovořit o případných rizicích v dosavadním vývoji dítěte. Podle výstupů by měl případně aktivovat další odborné služby, které pomohou objasnit kontext obtíží žáka. V případě, že ve škole pracuje školní psycholog či speciální pedagog, je samozřejmě míra zjišťování těchto údajů hlubší a systematičtější.

Scholarita (intervence v předškolním věku v některých z oblastí vývoje - percepce, motorika, řeč) – např. v předškolních zařízeních, OŠD, počáteční a přetrvávající obtíže ve čtení, psaní, počítání, opakování ročníku, přístupy učitele – elementaristy, dlouhodobá neúspěšnost, vliv neúspěšnosti na postavení ve třídě, příprava do školy, vliv SPUCH na vztah mezi učitelem a dítětem, dlouhodobější či opakované problémy v chování, přestup na vyšší stupeň, reakce na

změnu v náročnosti školy, vliv SPUCH na volbu vzdělávací dráhy aj.) – to vše zvažujeme při hledání souvislostí výukových obtíží dítěte.

Didaktické testy a percepčně-motorické zkoušky (provádí psycholog nebo speciální pedagog) jsou zaměřeny na posouzení školních dovedností v oblasti čtení, psaní, počítání a předpokladů k jejich osvojení. Některé jsou standardizovány, jiné se hodnotí pouze kvalitativně. Diagnostika musí respektovat vzdělávací postupy v dané škole (zejm. vzdělávací projekt, metodika čtení, psaní, počítání).

Pedagogická diagnostika je důležitou součástí práce učitele, (může se na ní také podílet speciální pedagog, psycholog) a pomáhá mu nastavit první podpůrná opatření po zjištění prvotních obtíží žáka.

Hodnotíme zejména:

hodnocení čtení (chybovost – počet, typy chyb, technika čtení, porozumění čtenému, průvodní projevy při čtení, vztah ke čtení),

hodnocení psaní (psaní jako proces – rychlost, automatizovanost, hodnocení jednotlivých tahů, směr, velikost aj.; hodnocení výsledků psaní – kvalita rukopisu, přesnost/chybovost při psaní, analýza chybovosti),

hodnocení početních dovedností (oblast předčíselných představ, pojem a představa čísla, čtení čísel, zápis čísel, početní operace, početní usuzování),

hodnocení kvality pozornosti (fluktuace, vázanost na vedlejší pozornosti aj.),
hodnocení pracovních charakteristik (psychomotorické tempo, unavitelnost, kolísání výkonu aj.),
hodnocení emoční reakce (reakce na neúspěch, labilita hodnocení, dráždivost, úzkostnost, obranné mechanismy zvládání neúspěchu),
zjišťování vhodných motivačních strategií,
analýza školních „výtvorů“ žáka.

Je také vhodné doplnit diagnostiku specifických obtíží ve čtení, psaní, počítání srovnáním výkonu získaným individuálním vyšetřením, (kde jsou respektovány individuální potřeby žáka na dobu plnění jednotlivých úkolů), s výsledky ve škole. Je obvyklé, že žáci přinášejí ukázky sešitů, pracovních listů, provádíme také analýzu výkonnosti v žákovské knížce. Zajímavá může být i analýza záznamu spontánních zápisků dítěte (sešit ze zájmového kroužku, napsané vzkazy, seznamy). V žádném případě ale nemohou tyto ukázky nahradit pedagogické vyšetření (např. kopie písanky místo diktátu).

Dále je vhodné zaměřit se na :

- hodnocení celkové úpravy sešitů,
- kvalitu samostatné práce v pracovních listech,
- vyrovnanost výkonů v jednotlivých předmětech,

- srovnání mezi výkonem při vyšetření a běžným výkonem ve třídě,
- hodnocení jednotlivých výkonů učitelem (náročnost učitele, práce s chybou aj.).

3.1.3.2 Doporučované intervenční metody a pomůcky pro žáky s SPU

Doporučované metody a pomůcky pro žáky s SPU jsou v současné době již velmi široké, není ambicí tohoto textu vyjmenovat všechny. Pro podrobnější přehled u nás užívaných stimulačních a nápravných metod odkazujeme např. na publikaci Šauerové, Špačkové a Nechlebové Speciální pedagogika v praxi (Grada, 2012). Nyní jen vyjmenujme používané typy programů a doplňme, že jejich aplikace vyžaduje proškolení, s některými mohou pracovat učitelé, některé jsou určené jen pro speciální pedagogy či psychology.

- Percepčně-motorická nápravná cvičení vycházející z metodiky dílčího oslabení výkonu (Biebl, manželé Scharingerovi, Bubeníčková)
- Deficity dílčích funkcí (Sindelarová, Pokorná)
- Maxík (Bubeníčková, Janhubová)
- Hypo (Michalová
- Feursteinova metoda (Pokorná)
- KUPOZ, KUMOT, KUPREV, KUKUČ, KUPUB (Kuncová)
- Trénink jazykových schopností podle Elkonina
- Já na to mám (Krejčová, Pospíšilová)
- Metoda dobrého startu (Swierkoszová)
- Nebojte se psaní (Heyrovská)

Důležitým nástrojem pro nápravu SPU či obecně stimulaci oslabených funkcí i školních dovedností jsou různé počítačové programy. Mezi nejvyužívanější programy patří v současnosti DysCom, Chytré dítě, GeMiS - Dys edice, Matik, Mentio, PONškola, Čeďák, Dyslexie I, II, III, Dyslektik, Zábavná čeština v ZOO. V současné době se připravuje nový program pro podporu čtení Včelka (Wolfová), který může být on-line vyhodnocován speciálním pedagogem, který pak dle výsledků nastaví další program dítěti na míru.

Pomůcky lze částečně rozčlenit podle oblasti, kterou rozvíjí, ale je nutné vědět, že mnohé z nich rozvíjejí více oblastí najednou. Obecně tedy rozvíjí zrakovou a sluchovou percepci, prostorovou orientaci, pozornost, motoriku a jemnou motoriku, matematické představy, řeč. Do oblasti pomůcek počítáme také různé pracovní listy, sešity či ucelené materiály. Nabídka trhu se stále rozšiřuje, a proto je vhodné sledovat specializované prodejny učebnic, veletrhy, weby.

- **Pomůcky pro rozvoj zrakové percepce:** čtecí okénka či zářezy („zoubky“), pexesa, pexetria, pracovní listy na rozvoj zrakové percepce
- **Pomůcky pro rozvoj sluchové percepce:** bzučáky, tvrdé a měkké kostky, zvukové soubory pro rozvoj sluchové percepce (např. Pavučinka – Zelinková)
- **Pomůcky pro rozvoj koncentrace pozornosti:** drobné haptické stimulační předměty, pracovní listy
- **Pomůcky pro rozvoj motoriky a jemné motoriky:** trampolína, podložky, houpačky, míče různé tvrdosti a velikosti, balanční desky, švihadla, houbičky,

drátěnky, prstové barvy, velké balicí papíry, křídy, trojhranný program, ergonomická pera, koule na kreslení, motanice

- **Pomůcky pro rozvoj matematických představ:** matematické hranolky, kostičky, geometrické tvary (2D,3D), čtverec s otvory, počitadlo, miskové počitadlo, číselné osy a řady, prostorové stavebnice, logické hry
- Dále **nespecifikované, resp. rozvíjející více funkcí**: Logico Picollo, Montessori
- didaktické pomůcky, Barevná pravidla, Barevná matematika, textilní písmena, Čtenářské tabulky, Čítanky pro dyslektiky, materiály pro čtení s porozuměním
- **IT pomůcky**: tablety, Tablexia CZ.NIC, Smartphone s přístupem na internet, notebook, dataprojektor, interaktivní tabule.

Pro vzdělávání laiků i odborníků v této oblasti nápravy SPU lze využít služeb specializovaných pracovišť[5], např. nabídka Dyscentra:

- Dyslexie a dysortografie prakticky
- Pomoz mi naučit se číst! Rozvoj čtenářské gramotnosti u dyslektiků
- Matematika názorně nejen pro žáky s dyskalkulií
- Dyskalkulie – reedukace – mladší a starší školní věk
- Dyspraxie, vývojová porucha koordinace
- Nácvik čtení a psaní na počátku školní docházky
- Rozvoj grafomotoriky u dětí předškolního a mladšího školního věku
- Středoškoláci s dyslexií (a těmi dalšími)
- Já na to mám! Program rozvoje učebních strategií pro studenty SŠ s dyslexií
- Vyučování cizím jazykům u žáků se SPU
- Podpora multilingválních jedinců s dyslexií v osvojování dalšího jazyka v rámci školní docházky

3.1.3.3 Základní podpůrná opatření pro žáky s SPU či rizikem jeho rozvoje

- respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností
- (např. nechat dítě slabikovat) / nerespektováním dítě fixuje nesprávné postupy a špatné návyky
- nevyvolávat na hlasité čtení, nenechat ostatní negativně reagovat
- respektovat pomalejší tempo, nehodnotit to, co nestihne, zkrátit požadovaný úkol
- při opisu a přepisu průběžně kontrolovat, zda dítě správně přečte předlohu
- při opravě diktátu nechat delší čas na kontrolu, pomoci žákovi se čtením
- při ověřování znalostí písmem volit jednoduchá kratší zadání, pomoci s přečtením instrukce, ověřit, zda žák rozumí instrukcím
- upřednostnit ústní ověřování, doplňovací cvičení
- při učení naukovým předmětům využívat sluchových postupů
- hlasité učení, diktafon, audiozáznamy, počítač. Programy, práce s tablety a s interaktivní tabulí
- citlivě upozorňovat na chyby (ne: máš to špatně, ale: oprav si…)

[5] Kompletní přehled vzdělávání je dostupný na adrese http://www.dyscentrum.org/education/index.htm nebo http://www.nuv.cz/vice/dalsi-vzdelavani-a-uznavani-vysledku-dalsiho-vzdelavani
.

- multisenzorický přístup – zapojení co nejvíce smyslů v kombinaci se slovem, pohybem, rytmizací: dítě si tak lépe zapamatuje, uchová a vybavuje
- nesrovnávat s ostatními spolužáky (ne výkonnostní tabulky), ani s dětmi s SPU
- pomáhat dítěti přijímat omezení, které porucha přináší
- podporovat nejen výkon, ale i snahu, drobné dílčí úspěchy
- délku a náročnost DÚ přizpůsobit obtížím dítěte
- vyjádřit podporu, nabídnout pomoc, zajistit reedukaci
- mít přehled o zvládnuté úrovni čtení v rámci reedukace
- při čtení respektovat akt. úroveň (volit texty dle toho)
- umožnit používání pomůcek (čtecí okénko, záložka s výřezem)
- využívat speciální publikace, metody, postupy
- k domácí přípravě zadávat pouze přiměřený text – respektovat stupeň reedukace
- instruovat rodiče – aby postupy ve škole i doma byly v souladu (číst krátce a často)
- nechat číst krátké texty, obtížnější slova procvičit předem,
- využívat členité texty s jasnou strukturou – vyhovující jsou DYS čítanky, se zásadou krátce a častěji,
- cvičit orientaci v textu

3.2 Podpůrná opatření v oblasti obtíží v chování

Při zpracovávání tohoto materiálu jsme vycházeli především z analýzy 3. a 4. tematické metodické zprávy projektu RAMPS-VIP III, které se zabývaly rizikovým chováním ve školním prostředí a jeho řešením, dále z podnětů z diskuse se specialisty ze škol a jejich metodiky a z dostupné literatury. Inspirovali jsme se též ve Strategii prevence rizikových projevů chování v působnosti resortu MŠMT 2009-2012, čj. 37(2009-61)[6].

V rámci této kapitoly se budeme zabývat podpůrnými opatřeními u **problémového chování**, tedy jakéhokoliv chování či prožívání, které přináší obtíže samotnému žákovi či jeho okolí (spolužákům, rodičům, učitelům). Závažnost obtíží v chování je ovlivněna subjektivním pohledem pozorovatele. V oblasti chování je **subjektivita pohledu vyšší**, než je tomu u obtíží ve vzdělávání. Záleží na věku, osobních a případně profesních zkušenostech, intelektové výbavě, osobnostním ladění i aktuálním prožívání. To, co je pro jednoho učitele ještě přijatelné chování, druhý může hodnotit jako chování problémové. Chování žáka také může být závislé na konkrétních okolnostech (pořadí vyučovací hodiny, vyučovaný předmět, konkrétní učitel, konkrétní prostředí třídy). Příkladem může být situace, kdy se žák chová u určitého učitele problémově, a u jiného ne. Musíme připustit i možnost, že žákovo chování, které je hodnoceno jako nesprávné či dokonce patologické, je paradoxně pouze logickým důsledkem nesprávného přístupu dospělého (rodiče, učitele). Žák tak může reagovat na velké nároky učitele ve vztahu k výkonu nebo jeho problematické postoje, jako např. nadržování, zesměšňování, ponižování,

[6] KUCHARSKÁ, A. MRÁZKOVÁ, R., WOLFOVÁ, R. TOMICKÁ, V. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál, 2013; Mertin, V., Krejčová, L. A KOL.: *Pedagogická intervence u žáků*. Praha: Wolters Kluwer, 2010. Tematické metodické zprávy projektu RAMPS-VIP III: Téma č. 3 Rizikové chování ve školním prostředí Téma č. 4 Řešení rizikového chování ve školním prostředí, spolupráce s dalšími subjekty. Praha: NÚV, 2013; ZAPLETALOVÁ, J. A KOL. Metodika práce školního psychologa. Praha: NÚV, 2014. KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J. A KOL. Metodika práce školního speciálního pedagoga. Praha: NÚV, 2014

ignorace. Proto je opět důležité připomenout si **východiska pro stanovování podpůrných opatření** a zejména provádět průběžnou analýzu vlastního pedagogického přístupu. **Reflektovat** tedy svoje **dosavadní kroky** a zamýšlet se, jaké chování samotného učitele posiluje, či naopak brzdí problémové chování. Žáci vědomě či nevědomě učitele pozorují, přebírají jeho chování, nebo se vůči němu vymezují. Proto je důležité chovat se k žákům tak, aby *stanovené cíle nebyly ovlivněny falešnými představami ideálu, který sám učitel nedokáže splnit* (Buchwald, 2013). Vědomá změna chování učitele pak může nastartovat změnu chování u žáka.

Při rozvažování podpůrných opatření může být podnětné **spolupracovat s rodiči**, zjistit jejich výchovné postoje, strategie, způsoby řešení problémového chování a jejich souvislosti. Vždy je žádoucí pokusit se o spolupráci s rodiči a motivovat je společným cílem - a tím je prospěch dítěte. Komunikace učitele s rodiči by se pokud možno měla oprostit od rychlých hodnotících soudů a měla by směřovat ke konstruktivním návrhům, akceptovatelným pro všechny strany. Učitel musí počítat s tím, že změna přístupu rodičů vyžaduje jeho takt, trpělivost a čas. *Rodiče poměrně snadno přijímají nové, ale nesnadno se vzdávají starého. Je vhodné rekapitulovat to, co zatím funguje, nové návrhy a postupy pak rodičům předkládat jako pokus o společné hledání řešení s cílem povznést jejich rodičovskou identitu, nikoliv ji ponížit* (Matějček, 1992). Jsou situace, kdy je tento vstřícný postoj nutné opustit, protože dítě je vážně ohroženo ve svém vývoji a rodiče dosud nereflektují na nabízenou podporu. Direktivní přístup si však ponecháváme, až když selžou pokusy o konstruktivní spolupráci.

Podpůrná opatření v oblasti obtíží v chování můžeme vnímat také jako opatření v oblasti rizikového chování. Tento termín můžeme vidět v posloupnosti termínů předchozích (obtíže v chování, problémové chování). Má-li žák obtíže v chování, mohou se jeho projevy manifestovat do podoby rizikového chování tak, jak je definováno v nejaktuálnějším pojetí. Pod pojmem **rizikové chování** rozumíme „takové chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost. Tento pojem nahrazuje dříve používaný termín sociálně patologické jevy. Termín sociálně patologické jevy je jednak stigmatizující, normativně laděný a klade příliš velký důraz na skupinovou/společenskou normu. Vzorce rizikového chování považujeme za soubor fenoménů, jejichž existenci a důsledky je možné podrobit vědeckému zkoumání, a které lze ovlivňovat preventivními a léčebnými intervencemi.“ (Miovský a kol., 2010)[7]. V současné školní prevenci rozlišujeme devět oblastí rizikového chování (Miovský a kol., 2010): záškoláctví, šikana a extrémní projevy agrese, rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, rasismus, xenofobie, negativní působení sekt, sexuální rizikové chování, prevence v adiktologii, spektrum poruch příjmu potravin, okruh poruch a problémů spojených se syndromem CAN.

Vrátíme-li se k podpůrným opatřením prvního stupně, tak můžeme vnímat **problémové chování jako předstupeň chování rizikového**. Chápeme tedy problémové chování či výchovné problémy jako širší definici, která v sobě zahrnuje *všechny nápadné odchylky od*

[7] Dostupné z: http://www.adiktologie.cz/cz/articles/detail/377/3074/Vymezeni-rizikoveho-chovani

běžného chování dítěte či dospívajícího s vědomím, že nápadnost, odchylka je tu poněkud subjektivní pojem (Fontana, 1997). Zpočátku může jít o běžné projevy problémového chování, jako např. hádání, vykřikování, nadávání, žalování, nekázeň o přestávkách i ve vyučování, pozdní příchody, neplnění úkolů a školních povinností, včetně nenošení pomůcek, obtížné komunikace.

Tyto drobné projevy by neměly zůstat bez odezvy, ale měly by být řešeny, než se z nich stane rizikové chování v pravém slova smyslu. Náročnější výchovné problémy, jsou to např. krádeže, hrubá nekázeň, záškoláctví, falšování známek a omluvenek, ublížení spolužákům, šikanování, problémy s alkoholem a kouřením, případy drogové závislosti (Chudý, 2006, in Zapletalová a kol., 2014), již vyžadují plnou pozornost pracovníků školy se snahou získat spolupráci rodiny při řešení problémů dítěte a zajistit případnou součinnost na řešení s dalšími institucemi. Pokud se tyto projevy dlouhodobě opakují a jsou málo ovlivnitelné, jsou často diagnostikovány jako **poruchy chování**, jejichž definice též není zcela jednoznačná, *částečně se překrývá s pojmem rizikového chování a někdy bývá prezentována v širším významu ve smyslu problémového chování. Obecně tak můžeme označit chování, které je přítomno dlouhodobě a hrubě překračuje vzory chování, typické pro příslušný věk* (Kucharská, Mrázková a kol. 2014).

Podle MKN 10 jsou pak poruchy chování opakujícím se a trvalým obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Mezi symptomy řadíme agresivní chování k lidem, ničení majetku a vlastnictví, nepoctivost a krádeže, vážné násilné porušování pravidel. Poruchy můžeme rozlišovat podle závažnosti prognózy. Do skupiny s horší prognózou patří dezinhibovaná příchylnost v dětství, nesocializovaná porucha chování a porucha opozičního vzdoru. Mezi prognosticky příznivější poruchy řadíme poruchu chování ve vztahu k rodině a socializovanou poruchu chování. Kromě této skupiny „poruch chování v pravém smyslu slova“ musíme zmínit projevy chování spadající pod psychiatrické diagnózy, kam řadíme schizofrenii, depresi, mánii, pervazivní vývojové poruchy (resp. poruchy autistického spektra) a též hyperkinetický syndrom, který ve školské diagnostice známe spíš pod pojmem ADHD (Hort, 2000).

Učitel není tím, kdo by diagnostikoval zmíněné klinické kategorie, je však vhodné, aby se seznámil se základními klinickými projevy a uměl odlišit chování, které je již lépe konzultovat s odborníkem ŠPZ nebo odborníkem ze zdravotnických institucí.

V prostředí školy se nejčastěji jedná o diagnózy ADHD/ ADD, poruchy autistického spektra ve svých vysokofunkčních, případně středně funkčních variantách (Atypický autismus, Aspergerův syndrom), Tourettův syndrom. Na jejich diagnostice se podílí ŠPZ a také dětský psychiatr a neurolog. Z hlediska poskytováni intervencí však můžeme konstatovat, že dětem s těmito diagnózami prospívají i obecná doporučení pro žáky s obtížemi v chování (především potřeba důslednosti, struktury, řádu, předvídatelnosti, zesílené zpětné vazby, pozitivního zpevnění žádoucího chování) a je vhodné, aby je učitel začal neprodleně aplikovat. Záleží také na hloubce a charakteru obtíží. I v rámci jedné diagnózy se projevy mohou lišit a vyžadují různou míru podpůrných opatření. Např. dítě s ADHD/ADD může dobře profitovat z opatření I. stupně uvedených na s. 33, nebo je hloubka jeho obtíží závažnější a neobejde se bez podpory

asistenta pedagoga, tedy podpory III. stupně. Tam už je spolupráce s odborníky z ŠPZ nezbytná a navrhovatelem opatření je právě ŠPZ.

ADHD/ADD

Porucha pozornosti se projevuje problémem s koncentrací, děti se snadno rozptýlí například pohledem z okna nebo nepořádkem na lavici. Pracují rychle, až překotně, nezkontrolují si svou práci, dělají chyby z nepozornosti. Jejich školní výkon bývá značně nevyrovnaný. Celkově jsou jejich známky horší, než odpovídá jejich schopnostem. Stále jim něco chybí a něco hledají, mají nepořádek ve svých věcech, ztrácejí školní pomůcky, oblečení, přezůvky. Často jsou neupravené, špatně se soustředí při rozhovoru, unikají jim některé informace a instrukce, zvláště je-li hovor dlouhý a instrukcí více, hůře snáší změny.

Hyperaktivita znamená výrazný motorický neklid. Děti nedokážou delší dobu klidně sedět, vrtí se a houpou se na židli. Během vyučovací hodiny vstávají a procházejí se po třídě. Bývají hlučné, upovídané, komentují výklad učitele, ruší ostatní spolužáky. Ani opakované napomínání nevede k nápravě chování, stejně jako poznámky. Aktivita u některých žáků může být také ve smyslu mínus, tedy **hypoaktivity**. Jedná se o snížení, oslabení reaktivity jedince, dítě se jeví jako utlumené, málo se projevující, zakřiknuté, nevýrazné, nápadně tiché, mnohdy je označováno jako líné.

Impulzivita se projevuje tak, že spoustu věcí děti dělají ve chvíli, kdy je to právě napadne, bez ohledu na okolnosti. Mají obtíže se sebeovládáním, všechno chtějí mít a dělat hned, reagují zbrkle, skáčou do řeči. Během vyučování překřikují ostatní, vyrušují bez přihlášení, nerespektují, že je učitel nevyvolal. Těžce nesou různá omezení, příkazy a řády, hůře se podrobují autoritám a disciplíně. Je pro ně obtížné čekat, až na ně přijde řada. Pouštějí se zbrkle do nebezpečných aktivit, nepočkají na vysvětlení.

Jiné příznaky: K ADHD patří i zvýšená dráždivost CNS, děti se snadno nechají vyprovokovat a často také provokují ostatní. Někdy reagují agresivně, a tím se dostávají do konfliktů s vrstevníky i autoritami. Obtížně navazují vztahy s vrstevníky, neadekvátně se k nim chovají. Snadno se pro něco nadchnou, ale dlouho u toho nevydrží. Při dlouhotrvajících potížích se kvůli opakovaným neúspěchům přestávají snažit. Jejich sebevědomí se snižuje.

ASPERGERŮV SYNDROM spadá do kategorie pervazivních vývojových poruch neboli poruch autistického spektra (PAS). Duševní vývoj je narušen v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti. Výrazně jsou omezeny sociální dovednosti a doprovodným projevem je opožděná citová zralost. Typické je nerovnoměrné rozložení schopností. Základními klinickými příznaky jsou (Thorová, 2006): nedostatek empatie, egocentrismus, snížená adaptabilita kompenzovaná rigidním chováním ve formě rituálů, jednoduchá, nepatřičná a jednostranná interakce, omezená schopnost navazovat přátelství, obtížné chápání společenských pravidel, pedantsky přesná, jednotvárná řeč, problém v oblasti pragmatického

užívání řeči, nedostatečná verbální komunikace, hluboký (ulpívavý) zájem o specifickou oblast či předmět, nemotornost, nepřirozené pozice.

ATYPICKÝ AUTISMUS spadá do kategorie pervazivních vývojových poruch neboli poruch autistického spektra (PAS), Děti s atypickým autismem mají některé oblasti vývoje méně narušeny než děti s klasickým autismem, může se jednat o lepší sociální či komunikační dovednosti nebo chybí stereotypní zájmy. U těchto dětí se v diagnostice dříve mluvilo o tzv. autistických rysech. Vývoj dílčích dovedností je u těchto dětí značně nerovnoměrný. Z hlediska náročnosti péče a potřeby intervence se atypický autismus neliší od dětského autismu (Thorová, 2006). Projevy dětí s atypickými autismem se někdy blíží projevům dětí s ADHD/ADD.

TOURETTŮV SYNDROM je dědičná neuropsychologická porucha, která se projevuje nekontrolovatelnými zvukovými či motorickými tiky, nejčastěji jde o mrkání, trhání hlavou a končetinami, různé grimasy, posmrkávání, chrochtání, kňourání, nutkavé pískání, vykřikování celých slov a vět, jejich opakování apod. Výkřiky i pohyby mohou mít nevhodný nebo neslušný obsah. Tiky se vyskytují mnohokrát za den a zhoršují se při stresu. Typ, intenzita i tíže tiků se může během života měnit. Většinou se u postiženého objevují oba druhy tiků (pohybové a zvukové). Tikům předcházejí nepříjemné pocity (např. pálení v očích před mrknutím, ztuhnutí šíje ustupující záškubem hlavy, pocit zaškrcení končetiny před protažením, ucpání nosu před frknutím apod.), jimiž je pacient k provedení tiku nucen. Po vykonání tiku nepříjemné pocity ustoupí a nastává dočasná úleva. Tiky jsou částečně potlačitelné vůlí, avšak za cenu značného duševního úsilí a vzrůstu vnitřního napětí. (Hort, 2000)

V oblasti projevů problémového chování může nastat velmi rychle situace, kdy budou **projevy vyhodnoceny jako závažné**. A to zejména tehdy, je-li významně ohrožen žák na svém zdraví či životě ze strany okolí, nebo ohrožuje-li žák sám sebe. Tam neprodleně spolupracujeme s navazujícími institucemi, je-li ohrožení bezprostřední, aktivujeme složky záchranného systému, **zajistíme krizovou intervenci** a tím i bezodkladnou pomoc dítěti.

Připomeňme, že i v případě problémových projevů v chování je důležité **vyhodnocovat nastavená podpůrná opatření.** Pokud nepřináší zlepšení, může se jednat o vážnější problémy dítěte, kdy se neobejdeme bez spolupráce s dalšími odborníky, a bude nutné využít další specializovanější přístupy. Projevy některých žáků nelze (nebo s obtížemi) korigovat běžnými výchovnými přístupy a na pozadí jejich projevů mohou být hlubší poruchy. (Příkladem může být případ chlapce, který opakovaně v průběhu vyučovací hodiny vykřikoval vulgární slova a nereagoval příliš na pozitivní bodovací systém učitele, který měl motivovat žáka ke korekci svého chování. Navíc chlapce samotného jeho chování obtěžovalo. Skutečnou úlevu od projevů přinesla až psychiatrická medikace, indikovaná na základě zjištěné diagnózy Tourettův syndrom, s chlapcem též pracoval behaviorální terapeut, aby dostal lépe pod kontrolu své projevy. Chlapec tedy potřeboval vyšší stupeň podpůrných opatření).

Obtíže v chování můžeme také nahlížet **z pohledu věku**. Některé mohou souviset se specifiky vývojového období dítěte a nelze je tedy považovat za závažné, natož je diagnostikovat jako poruchy chování. Naopak dokládají, že dítě dosáhlo určité vývojové úrovně. Pomoc dítěti začíná úpravou výchovné stylu a režimu dítěte. Projevy však postupně mohou vykazovat známky specifických či nespecifických poruch chování a tam již by měla být školou či rodinou aktivována konkrétní pomoc dítěti.

Obtíže v chování z pohledu věku (Zapletalová a kol., 2014)

- **Mladší školní věk** (1.–3. třída ZŠ) – adaptační problémy při vstupu do 1. třídy (neklid, podráždění, odpor ke škole, obava a úzkost), dále projevy nepozornosti, impulsivity v rámci širší normy či v rámci syndromu ADHD/ADD; dále se objevují nespecifické problémy v chování projevující se agresivitou, netolerantní chováním a špatnou přizpůsobivostí
- **Střední školní věk –** spíše klidnější období před nástupem puberty, někdy pokračují problémy jmenované u mladšího školního věku, na pozadí nespecifických problémů v chování se objevuje problematické postavení žáka ve školní třídě, tedy v kolektivu vrstevníků, či odráží aktuální situaci v rodině. Dítě může být již více konfrontováno s neuspokojivými výsledky školní práce a problémovým chováním se může snažit získat si pozornost dospělých
- **Starší školní věk (puberta)** – někdy nastupuje ztráta zájmu o učení, snadná emoční zranitelnost a z ní vyplývající projevy chování, které dítě ještě nedokáže dostatečně korigovat. Má tendenci se distancovat od dospělých, objevuje se nové téma sexuality. Nejnáročnější se jeví období 6.–7. třídy (sekundy víceletých gymnázií).
- **Adolescence** – období zakončené uzavřením docházky na SŠ je typické osamostatňováním, uvědomováním si významu vzdělání, objevuje se lepší náhled na učitele i sebe sama. Zároveň je toto období spojené s hledáním „místa v životě“ partnerském i pracovním. V případě neúspěchu pak adolescent hledá náhradní mechanismy, jak se s neúspěchem vyrovnat. Objevují se všechny formy rizikového chování, mohou propuknout některá psychiatrická onemocnění a objevit se závažné poruchy chování, včetně kriminálního chování.

3.3 Podpůrná opatření v oblasti obtíží v chování na obecné úrovni

Podpůrná opatření v oblasti obtíží v chování vycházejí z definice nespecifické prevence rizikového chování (uvedené ve Strategii prevence rizikového chování v působnosti resortu MŠMT 2009–2012)[8]. Opatření na této úrovni mají buď preventivní charakter, nebo se může jednat o konkrétní intervenční opatření reagující na počáteční problémové chování. Lze formulovat obecné zásady, které je vhodné uplatňovat u žáků s obtížemi v chování.

[8] Dostupné z: http://www.prevence-info.cz/legislativa/strategie-prevence-rizikovych-projevu-chovani-u-deti-mladeze-v-pusobnosti-resortu-msmt-n

Obecné zásady pro práci s žáky s obtížemi v chování (Train, 2001)

- Spolupracovat,
- předvídat problémy, které dítě může mít,
- opakovat pokyny,
- často dítě chválit,
- zaměřit se na odměňování dítěte,
- používat okamžité, časté a odpovídající postupy (zpevňování, trestání apod.),
- předvést pravidla,
- rozdělit úkoly do menších celků, které dítě zvládne,
- poskytnout únikovou cestu, například klidné místo,
- udržet přiměřenou hladinou stimulace, tj. nabídnout řadu alternativních činností,
- dodržovat předem známý rozvrh,
- jasné vymezení očekávání.

Při korekci problémového chování se používá různých přístupů, nejčastěji se však vychází z principů behaviorální terapie, která pracuje s předpokladem, že chování je především naučené a lze ho učením změnit, či kognitivní terapie, která pracuje se změnou myšlení. Výše uvedené přístupy se často kombinují (kognitivně-behaviorální terapie neboli KBT). Komplexní terapie patří do rukou vyškolených terapeutů s výcvikem v KBT, učitel však může pracovat s jejich východisky a jednoduchými postupy, případně může svůj postup konzultovat s příslušným odborníkem.

Konstruktivní metody změny chování (Buchwald, 2013)

- zjistit, co žáci potřebují (aktivně se vyptávat na jejich potřeby);
- udělat výměnný obchod (nabídnout alternativu za nevhodné chování a její akceptaci);
- změnit či upravit prostředí, přístup, metodu;
- použít konfrontační „já-výrok“ (nevyčítavý, nehodnotící výrok, který žákům sděluje, jaké chování učitel považuje za nepřijatelné – př. „Když samostatná práce trvá tak dlouho, nemohu dost dobře vysvětlit další úkol.“);
- použít preventivní „já-výrok“ (výrok apelující na to, aby se žáci v budoucnu chovali určitým způsobem – př. Až budeme psát příští týden písemku, byla bych ráda, abyste byli všichni dobře připravení.“);
- změnit roli a snížit odpor (přesun učitele z pozice mluvčího do pozice posluchače – hledání kompromisu, využití metody naslouchání);
- řešení problému (objasnit, vymyslet řešení, projít a zhodnotit navrhovaná řešení, společně vybrat jedno řešení přijatelné pro obě strany);
- uvědomit si a projevit bez výčitek, co se skrývá za vztekem (př. „Mám strach, abyste se vážně nezranili, když se perete.“).

Problémové chování se může manifestovat v případech, kdy žák pociťuje situaci ve škole jako stresovou. Klíčem ke **zvládání stresových situací ve škole** je učitel. Záleží na něm, zda dokáže uplatňovat strategie zvládání stresu jak vůči sobě, tak vůči žákům. Zda dokáže dobře plánovat

své úkoly, delegovat méně důležité aktivity, stanovovat jasné hranice, realistická očekávání, cíle a nároky a zda umí zohledňovat vlastní potřeby (Buchwald, 2013).

Podpůrná opatření můžeme rozlišit podle formy na **individuální**, vztahující se přímo k danému jedinci, a na **skupinová**, která směřují k celé skupině, resp. školní třídě.

Další členění je možné v dimenzi hloubky obtíží ve smyslu **prevence a vlastní intervence.** Trendem posledních let je preventivně-intervenční model péče, který preferuje posun k prevenci a časné intervenci: „*Neukazuje se jako přínosné orientovat se jen na přidělování diagnóz a mnohdy ani na přesné zjišťování příčin. To vede často pouze k negativním interpretacím, které nepřispívají k orientaci na řešení a k hledání pozitivní změny. Změnou v přístupech je aktivní účast školy od počátků formování problémů v chování konkrétního dítěte, zapojení do jeho řešení všech, ale v logické návaznosti kroků (nejdříve učitel a škola ve spolupráci s rodiči a až následně odborná pracoviště a diferenciální diagnostika obtíží“).* (Kucharská, Mrázková a kol., 2014, s. 127–128). Proto I. stupeň podpůrných opatření v sobě zahrnuje i preventivní působení ve všech oblastech, které by mohly v budoucnu přinést obtíže. V rámci **prevence** může jít např. o takováto podpůrná opatření:

- zajištění trvalé podpory zdravých vztahů ve třídě/škole, mapování situace, sledování skupinové dynamiky třídy, třídnické hodiny;
- podíl žáků na vytváření charakteru místnosti třídy (výzdoba, barva), podporuje sounáležitost ke třídě a vztah k prostoru, který si žáci sami spoluvytvořili (i jako prevence konkrétních projevů rizikového chování, např. vandalství);
- preventivní nespecifická práce s jednotlivcem (př. „nízkoprahové“ prostory a časy ve škole pro kontakt žáka s učitelem či pracovníky ŠPP);
- preventivní nespecifická práce se třídou či skupinou (prožitkové aktivity posilující kohezi, spolupráci, interakční a pohybové hry, skupina pro děti v riziku apod.);
- vytváření systému odměn a trestů pro konkrétní školu;
- aktivity napříč ročníky (podpora spolupráce mladších žáků se staršími);
- schránka důvěry;
- aktivity podporující adaptaci nového žáka/žáka s odlišností v kolektivu;
- sociometrie a následná práce se třídou realizovaná v rámci prevence;
- všichni pracovníci školy (i nepedagogičtí) jsou seznámeni se Strategií prevence rizikového chování v působnosti resortu MŠMT 2009-2012)[9];
- spolupráce s externími organizacemi podporující zdravý životní styl;
- besedy se žáky, s pracovníky institucí (OSPOD, PČR, MP, neziskové organizace, př. poradny pro drogově závislé);

[9] Dostupné z: http://www.prevence-info.cz/legislativa/strategie-prevence-rizikovych-projevu-chovani-u-deti-mladeze-v-pusobnosti-resortu-msmt-n

- využití médií (dokumentární a hrané filmy, rozhlasové publicistické pořady týkající se problematiky rizikového chování, či naopak pracující s pozitivními vzory chování) s následnou reflexí pořadu se žáky;
- při podezření na závažné rizikové chování pracovníci školy co nejdříve informují vedení školy a ŠPP;

Intervence v oblasti problémového chování nastává v případě, že již je chování žáka či skupiny žáků vyhodnoceno jako problémové. V nejširším pojetí je to jakýkoliv krok, který má vést ke změně ve prospěch žáka. Intervence v oblasti chování v I. stupni podpory mají korigovat běžné odchylky od chování žáka či třídy. Má-li učitel či poradenský pracovník školy podezření na závažnější rizikové chování (definice viz výše), obrací se na další instituce školského poradenského systému (ŠPZ – především SVP, případně PPP), případně na instituce zdravotnické (dětská psychiatrie, neurologie, klinická psychologie).

Více než kde jinde platí, že může docházet k **prolínání mezi poskytovateli a příjemci intervence.** Je to obousměrný a stupňovitý proces. Tj. např. rodiči může být poskytována intervence, aby věděl, jak má podpořit svými postoji vhodné chování dítěte, následně pak je pak rodič poskytovatelem intervence směrem ke svému dítěti. To samé platí pro učitele, může mu být poskytována intervence ze strany ostatních kolegů, pracovníků ŠPP či externích odborníků a on sám bude pak poskytovatelem intervence na úrovni třídního kolektivu či jednotlivce ve třídě. Pojďme se tedy podívat na podpůrná opatření z pohledu příjemců a poskytovatelů. Zopakujme, že koncovým a také hlavním příjemcem podpory je zde žák. Ovšem podpora pro něj může být poskytována z různých úrovní, tedy od různých poskytovatelů, kteří musí mít zároveň určité zázemí pro poskytování podpory.

V následujícím příkladu chceme ukázat **možné pojetí tvorby podpůrných opatření z pohledu dvou hlavních poskytovatelů** – rodiny a školy. Záměrně jsme vybrali problematiku potíží v oblasti pozornosti, která bývá ve školách často řešena. Roli může hrát únava dítěte, nezralost, aktuální náročná situace jako rekonvalescence, problémy v rodině, nebo může být tento projev základním příznakem syndromu ADHD/ADD, ale i jiných obtíží a klinických diagnóz. Nemusíme se však od počátku zabývat příčinami problémů v pozornosti. Níže doporučená opatření mohou být právě tou primární podporou, kterou lze ve spolupráci s rodinou nastavit bez ohledu na příčiny potíží.

Příklad tvorby podpůrného opatření

- **projev:** obtíže s pozorností (méně stabilní a rozptýlená pozornost, stažení do sebe, únik do fantazie)
- **cíl:** zaměřená pozornost na úrovni, která umožňuje vzdělávání a funkční kontakt s vrstevníky
  opatření – úroveň školy
- **úprava studijního prostředí** – přední lavice, nejlépe tradiční uspořádání lavic, v případě potřeby samostatná lavice (formulovat jako podporu, nikoliv jako trest);

- **úprava stylu výuky** – jasný řád, jasná pravidla; preference zadávání úkolů vyžadujících aktivní přístup žáka; úkoly stručné, krátké, případně rozkrokované; při skupinové práci zadávání dílčích individuálních úkolů; střídání činností; možná změna tempa; využívání pomůcek, včetně PC; zařazení pohybových chvilek do výuky; vhodné rozložení vyučovacích hodin ve smyslu přesunu náročnějších studijních úkolů do první části vyučovacího dne; možná individualizace pravidel podle možností žáka; pomoc v přechodu z jedné činnosti na druhou; omezení výběru;
- **úprava komunikačního stylu –** častější věnování pozornosti a poskytování zpětné vazby; časté opakování požadavků a kontrola jejich plnění; zvýraznění komunikačních prvků (jasná čitelná gesta, práce s modulací hlasu, tempo řeči); možná individualizace pravidel podle možností žáka, co největší míra konkretizace pokynů;
- **revize vlastních pedagogických postupů –** smysluplnost, adekvátnost vzhledem k věku, úrovni dosažených znalostí
- **revize poměru zátěže a odpočinku** – pozorování žáka v kontextu náročnosti i délky školních aktivit, na jeho základě vyvažování poměru zátěže a odpočinku pomocí střídání činností, respektování potřeby odpočinku, vytváření „portfolia" vhodných relaxačních prvků pro konkrétního žáka, následně opětovná aktivace žáka do výuky;
- **reaktivace pozornosti** – při výpadku/přesunu pozornosti podpora nasměrování k původní činnosti přes učitele či spolužáka; vychází z předpokladu, že žák často není schopen aktivovat znovu pozornost do té míry, aby se samostatně připojil k probíhající aktivitě ve třídě, proto je důležité myslet na možnosti podpory napojení na probíhající činnosti (učitel či spolužák ukáže, kde se čte, krátce shrne proběhlou sekvenci a co má žák aktuálně konkrétně dělat), aktivace pomocí doteku, sluchu, zraku (oslovení či pobídka, dotyková pobídka, pohled do očí).

<u>Opatření – úroveň rodiny</u>

- **úprava komunikačního stylu** – častější věnování pozornosti a poskytování zpětné vazby; časté opakování požadavků a kontrola jejich plnění; zvýraznění komunikačních prvků (jasná, čitelná gesta, práce s modulací hlasu, tempo řeči); možná individualizace pravidel podle možností žáka; omezení výběrovosti; co největší míra konkrétnosti pokynů
- **strukturace času /činností** – např**.** pomocí kuchyňské minutky, telefonem (pokud je rodič mimo domov), pomocí záchytných bodů v čase (po Večerníčku si nachystáš tašku), pomocí přehledových schémat (např. na ledničce, nástěnce)
- **asistence při psaní domácích úkolů -** úklid a strukturace pracovního stolu, omezení rušivých podnětů (hudba, sourozenci, vizuální podněty - obrázky…apod.), strukturace činnosti, pomoc v přechodu z jedné činnosti na druhou
- **revize poměru zátěže a odpočinku -** umožnit při klesající pozornosti při práci krátce odpočinout a pak aktivovat zpět k činnosti; zvažovat, které činnosti v rámci programu rodiny jsou pro dítě odpočinkem a které zátěží, a podle toho je kvantifikovat
- **reaktivace pozornosti** – při výpadku/přesunu pozornosti podpora vychází z předpokladu, že žák často není schopen znovu pozornost koncentrovat do té míry, aby se samostatně připojil k probíhající aktivitě, např. v rámci domácí přípravy. Proto je nutné zajistit

podporu a kontrolu ze strany rodiče tak, aby se žák vracel zpět k probíhající činnosti (ukázat, kde čteme, zopakovat, co jsme doteď udělali, haptická, vizuální a sluchová aktivace) (aktivizující dotek, pohled do očí, oslovení jménem, pobídkou), vždy je vhodné udělat mezi výpadkem a další prací krátkou mikro přestávku, která je spojená s jiným typem činností - třeba se změnou polohy, pohybu atd. u žáka

Opatření na úrovni rodiny a školy

- úroveň rodiny a školy společně
- **vytvoření jednotného systému motivace a hodnocení ve spolupráci s rodinou žáka** - sladění systému hodnocení a motivace mezi rodinou a školou (žetonový systém, vyjasnění konkrétních projevů chování, výkonu), které bude vyžadováno a jakým způsobem bude ohodnoceno.

Další příklady konkrétních opatření u vybraných typů problémového chování jsou uvedeny v příloze č. 6. Níže uvádíme podpůrná opatření dělená podle úrovně jejich příjemců.

Podpůrná opatření v oblasti problémového chování na úrovni žáka

individuální pohovory, jejichž cílem je:

- mapování chování a prožívání žáka z pohledu žáka a pracovníka (rozbor situace, zpětná vazba),
- nabídka možností dalšího řešení,
- motivace a podpora prosociálního chování,
- uvědomění si adekvátního chování (konkretizace očekávání);
- realizace individuálních pohovorů v různé frekvenci - od občasné po intenzivní dle naléhavosti problému;
- smlouva se žákem a rodiči (IVýP).

Podpůrná opatření v oblasti problémového chování na úrovni rodiče

Pohovory s rodiči, jejichž cílem je:

- mapování chování a prožívání žáka z pohledu rodiče a pracovníka vedoucího pohovor (rozbor situace, zpětná vazba),
- dohoda na míře a charakteru součinnosti rodiče při řešení vzniklého problému, v případě potřeby nastavení formy kontaktu s rodičem (frekvence, obsah zpětné vazby) a způsob vyhodnocování nastavení opatření;
- určení a realizace adekvátní formy spolupráce s rodiči (od konzultací a ústních dohod přes písemně/smluvně ukotvenou spolupráci až k institutu Výchovné komise; zvážení počtu pracovníků účastnících se schůzky – kdo a proč se účastní);
- určení podmínek a limitů spolupráce;
- nabídka či zprostředkování další odborné péče pro žáka, rodiče či celou rodinu.

Podpůrná opatření v oblasti problémového chování na úrovni učitele

zapojení učitelů do procesu, jejich vzájemná koordinace (společné porady, provázanost informací, sjednocení opatření vůči žákům);

práce učitele se třídou a skupinou žáků (pomoc ve smyslu podpory změny hodnotového systému a postojů, pomoc v restrukturalizaci vztahů ve třídě, pravidel) především v rámci třídnických hodin a v rámci možností, které umožní prostor běžné výuky;

práce s jednotlivcem v rámci třídy: stanovení individualizovaných pravidel a zajištění jejich dodržování, zajištění stanovených individuálních potřeb žáka.

Podpůrná opatření v oblasti problémového chování na úrovni třídy

(na úrovni poskytovatele se může objevit třídní učitel, pracovník ŠPP, případně i externista)

technicko-organizační faktory – rozmístění či přeskupení lavic nebo jednotlivých žáků do optimálnější varianty;

opatření na úrovni spolužáků; členění prostoru třídy.

Podpůrná opatření v oblasti problémového chování na úrovni ŠPP

- vytváření a koordinace systému funkčních opatření v postupných krocích (stupňovitá intervence podle závažnosti a délky trvání problémového chování); př. od pohovoru učitele s žákem přes intervenci v rámci ŠPP po svolání VK až k případnému vyvolání dalších kroků realizujících se již mimo školu;
- stanovení a vyhodnocování konkrétních cílů a opatření, důslednost při jejich dodržování;
- práce se třídou;
- specificky zaměřené skupiny (např. skupina pro děti s problémy ve zvládání emocí – dechové aktivity, rozvoj sebeřízení, nácvik vhodného chování, hraní rolí);
- uplatňování prvků terapeutických přístupů, např. arteterapie, muzikoterapie, rodinné terapie, projektivní techniky (individuálně i skupinově); limitem je prokazatelná odborná úroveň pracovníka ke zvoleným aktivitám;
- participace na následné péči po zásahu specializované instituce/odborníka;
- spolupráce s odborníky a institucemi (ŠPZ, OSPOD, PČR, kurátor, pediatr, pedopsychiatr, psychoterapeut, klinický psycholog);
- poskytování krizové intervence (je-li pracovník odborně způsobilý);
- informace o spolupracujících institucích a možných řešení směrem k žákům, rodičům i učitelům;
- strukturace a pomoc s výběrem vhodných volnočasových aktivit pro žáky;

Podpůrná opatření v oblasti problémového chování na úrovni vedení školy

Na základě podnětů od pedagogů, pracovníků ŠPP, případné též žáků a jejich rodičů stanovuje pravidla školy pro bezodkladné informování rodičů či institucí (v jakých případech);

interní pravidla chování v rámci Školního řádu;

vystupuje jako oficiální orgán s pravomocí postoupit řešení dalším institucím (včetně opatření sankčního charakteru);

svolává mimořádnou pedagogickou radu;

stanovuje seznam užívaných kázeňských opatření (zápis do žákovské knížky, důtky, snížená známka z chování, alternativní tresty s důrazem na propojení s důsledkem činu apod.);

vytvořený IvýP je zároveň opatření pro učitele a školu – zavazují se k opatřením na půdě školy, kterými sami přispějí ke zlepšení situace, vedení účinnost IVýP vyhodnocuje.

3.4 Podpůrná opatření pro oblast problémového chování podle vybraných konkrétních projevů

U konkrétního problémového chování můžeme též rozlišit dvě základní roviny poskytování podpory – **preventivní rovinu a rovinu konkrétní intervence, v případě již vznikajícího problému.**

Pro větší přehlednost se je pokusíme oddělit, nicméně je důležité si uvědomit, že mezi prevencí a intervencí někdy není jednoznačný rozdíl. Pohybujeme-li se na prvním stupni podpůrných opatření, začínáme od preventivních opatření a pak navazujeme intervenčními postupy – vždy od jednoduchých po složitější.

V níže uvedeném textu se již nebudeme zabývat definicemi jednotlivých projevů, odkazujeme na široce dostupnou literaturu. Dotkneme se projevů, které učitelé a poradenští pracovníci nejčastěji s žáky řeší.

Záškoláctví

prevence

- komunikace a spolupráce s TU (motivace žáků ke školní práci, průběžné sledování docházky, omluvenek, třídnické hodiny);
- jasně stanovená pravidla v rámci školního řádu ohledně omlouvání hodin a stanovení konkrétního postupu při určitém počtu neomluvených hodin (např. při určitém počtu pohovor s rodiči, pak svolání výchovné komice, vypracování IVýP.

intervence

- práce se žákem – zjišťování důvodů a postojů k záškoláctví, motivace, strategie řešení problému, podpora a hranice, (krátkodobé či dlouhodobé vedení podle povahy problému, tzn. např. 1x týdně setkání pověřeného pedagoga (případně školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga) a žáka, kde dochází k vyhodnocování chování žáka a nácviku nových vzorců chování, přičemž způsob práce záleží na konkrétní odborné způsobilosti pracovníka;
- komunikace a spolupráce s rodiči (telefonická, osobní) – pravidelná zvýšená každodenní kontrola docházky ze strany rodičů, okamžitá informovanost ze strany školy (např. okamžitá zpětná vazba pomocí ranního telefonu či deníček, do kterého si každý den žák nechá potvrdit razítkem docházku);
- společné výchovné pohovory se žákem, rodiči;
- tvorba smluv obecně;
- výchovná komise;
- spolupráce s OSPOD (aktivace sanace rodiny), PČR;
- v nejzávažnějších případech, kdy ostatní postupy selhávají, podání podnětu k přestupkové komisi MÚ.

Násilné chování, agrese

- práce se žákem – vytváření náhledu, zpětná vazba, alternativní techniky zpracování emocí, práce s motivací agresivního chování, dlouhodobé vedení atd.;
- odklon z výuky do ŠPP – zklidnění, pevné obětí, vybití agrese a zklidnění afektu aj.;
- komunikace a spolupráce s rodiči (telefonická, osobní);
- výchovné pohovory se žákem, rodiči;
- tvorba smluv/dohod(př. IVýP);
- výchovná komise;
- spolupráce s OSPOD, PPP, dětskou psychiatrickou ambulancí či léčebnou;
- pobyt o přestávkách mimo třídu nebo (případně s dalším učitelem či asistentem pedagoga – je-li ve třídě k dispozici);
- odklon od příležitosti ve prospěch alternativní legální činnosti (graffiti na místech k tomu určených).

Ostrakismus

- skupinová práce s třídním kolektivem (hry na podporu komunikace, empatie, tolerance);
- konzultace třídnímu učiteli;
- individuální práce s dítětem;
- spolupráce s rodiči;
- možnost zapojení organizací, které realizují programy indikované specifické primární prevence, včetně PPP.

Šikana

prevence

postup dle minimálního preventivního programu šikany (část prevence);

vytváření třídních pravidel.

intervence

- prošetření případu – identifikace informátorů, obětí, agresorů;
- dle závažnosti případu (stádia šikany) volba vhodného způsobu zastavení šikany – usmíření, potrestání pachatelů, práce se třídou;
- komunikace a spolupráce pedagogických pracovníků školy – dohoda o dalším postupu;
- výchovná komise;
- práce se žákem agresorem – vytváření náhledu, zpětná vazba, dlouhodobé vedení zaměřené na vytváření žádoucích způsobů chování, od domluvy po dlouhodobé vedení, zabránění domluv agresorů ve smyslu křivé výpovědi;
- práce se žákem obětí – nácvik sociálních dovedností, zajištění ochrany oběti atd.;
- práce se třídou (středně a dlouhodobá práce se třídou, třídnické hodiny);
- práce s rodiči (práce s rodiči obětí i agresorů i s rodiči ostatních žáků školy, minimálně na úrovni poskytnutí základních informací ve smyslu co se stalo, jaká opatření škola přijala, jaké jsou plány intervencí v blízké budoucnosti, jak se opatření dotýká ostatních žáků, jakou podporu očekává od rodičů);
- společná práce se žákem a rodiči (u obětí a agresorů);
- v případech ublížení na zdraví oznámení PČR;
- pobyt o přestávkách mimo třídu (samostatně nebo spolu s dalším pedagogem – ochrana žáka);
- spolupráce s institucemi a odborníky specializovanými na šikanu (SVP, neziskové organizace, supervizní konzultace), možnost zapojení organizací, které realizují programy indikované specifické primární prevence včetně PPP, SVP, konzultace s metodikem prevence při PPP; postup dle Krizového plánu proti šikanování, který je součástí Minimálního preventivního programu každé školy.

Trestná činnost ve škole (krádeže, ublížení na zdraví, distribuce návykových látek, poškození majetku) i mimo školu (krádeže, loupežná přepadení):

- práce se žákem – vytváření náhledu, zpětná vazba, náprava škody, dlouhodobé vedení atd.;
- výchovné pohovory se žákem, rodiči;
- tvorba IVýP;
- práce s důsledkem chování (poškození majetku – úhrada, podíl na opravě apod.);
- v některých případech oznámení PČR (závažné a opakované případy).

Užívání návykových látek ve škole a na školních akcích

prevence

- pozornost k rizikovému chování všemi pracovníky školy;
- osvojování a rozvoj sociálních a emočních kompetencí žáků ve vyučovacím procesu;
- seznámení s riziky užívání drog (primární drogová prevence);
- besedy se žáky s pracovníky institucí (OSPOD, PČR, MP, neziskové organizace – př. poradny pro drogově závislé);
- interaktivní programy zaměřené na postoje žáků realizované různými organizacemi včetně PPP, SVP a neziskových organizací.

intervence

- výchovné pohovory se žákem, rodiči (od zkoumání motivace, okolností a příčin přes společné zvažování opatření na úrovni žáka a rodičů, způsob kontroly, mapování, trávení volného času s případnou korekcí, mapování vrstevnických vztahů s případným vytvořením alternativní nabídky);
- nabídka, případně zprostředkování nabídky služeb externích organizací působících v oblasti zneužívání návykových látek či obecně institucí pro žáky s rizikovým chováním (SVP, PPP, DÚ, VÚ), podle závažnosti doporučit ambulantní či pobytovou péči;
- týmová sezení;
- tvorba smluv/dohod s rodiči (např. IVýP) s důrazem na definování následných opatření včetně jejich termínování, pokud body dohody nebudou žákem či rodiči dodržovány;
- práce se žákem – vytváření náhledu, zpětná vazba, kázeňské tresty, dlouhodobé vedení atd.;
- práce s celou třídou (zasahuje-li problém do skupinové dynamiky třídy);
- v případech intoxikace ve škole: zákaz účasti žáka ve vyučování, lékařské ošetření (možno i RZS), příp. okamžité povolání rodičů do školy a zajištění doprovodu domů;
- odebrání látky a snaha o minimalizaci pokračování v užívání;
- látka vložena do obálky, zapečetěna a předána PČR;
- spolupráce s PČR, OSPOD;
- sankce dle školního řádu.

Nevhodné chování k dospělým/zaměstnancům školy (verbální agrese)

- jednoznačná formulace pravidel chování vůči dospělým ve škole;
- práce se žákem – vytváření náhledu, zpětná vazba, kázeňské tresty, dlouhodobé vedení atd.;
- práce se skupinou;
- komunikace a spolupráce s rodiči (telefonická, osobní);
- výchovné pohovory se žákem, rodiči;
- tvorba dohod/smluv např. IVýP;
- výchovná komise;

- spolupráce s OSPOD, PPP, dětskou psychiatrickou ambulancí a dětskou psychiatrickou léčebnou.

Narušování výuky, nekázeň (vulgární chování, odmítání práce)

- samostatně s dohledem na plnění, „time out“ (možné je pravidlo o odklonu z výuky zakotveno ve školním řádu);
- formulace jednoznačných očekávání i sankcí s jejich důsledným dodržováním (nejlépe za spolupráce všech učitelů učících v dané třídě);
- časově omezené oddělené vzdělávání jednotlivého žáka v ŠPP;
- skupinová výuka na omezenou dobu;
- práce se žákem – vytváření náhledu, zpětná vazba, kázeňské tresty, dlouhodobé vedení atd.;
- hospitace/supervize ve výuce s návrhem opatření vedoucích ke změně;
- spolupráce a komunikace všech vyučujících, zapojení učitele do vrstevnického programu;
- výchovné pohovory se žákem, rodiči;
- společné sezení třídy s učitelem a pracovníkem ŠPP (pokud není k dispozici, tak s pracovníkem ŠPZ) – konstruování pravidel, dohody;
- tvorba IVýP; odklon z výuky mimo třídu se zajištěným dozorem (s vyhrazeným učitelem v kabinetě, v ŠPP) – zklidnění, práce mimo kolektiv buď jako přímá práce s vyhrazeným učitelem nebo
- výchovná komise;
- spolupráce s OSPOD, PPP, dětskou psychiatrickou ambulancí a dětskou psychiatrickou léčebnou – účast na případových konferencích.

Neplnění úkolů, zapomínání

- nastavení pravidel pro přípravu na vyučování (systém kontroly ze strany rodičů a učitelů, zpětná vazba přes notýsek);
- řešení podmínek pro přípravu na vyučování (denní režim, klid na práci);
- posloupnost opatření od motivace podpory a nalezení funkčního systému proti zapomínání po sankce;
- spolupráce s institucemi či odborníky (ŠPZ, pedopsychiatr, klinický psycholog apod.).

Rasismus

prevence

- zaměření výuky na problémy menšin, diskuse na toto téma;
- zapojení do programů na všeobecnou primární prevenci.
  intervence:
- důsledný a opakovaně prezentovaný postoj všech pedagogických pracovníků školy odmítající projevy rasismu;
- práce se třídou na téma přijetí odlišnosti.

Vandalismus

prevence

- opakovaná komunikace s žáky na téma ochrana majetku a zacházení s cizím majetkem;
- vytváření míst vhodných jako zázemí pro žáky – sedací kouty, lavičky, kde děti mají možnost posedět s přáteli a nezávazně komunikovat, a tak mají i méně času na způsobování hmotných škod;
- řešení problému s rodiči.

intervence

- u škod, které se dají nahradit tak, že je opraví sám žák nebo žákyně, preference tohoto způsobu náhrady škody;
- stanovení náhradního alternativního trestu – prospěšná práce pro školu.

ZÁVĚR

Metodika k naplňování I. stupně podpůrných opatření realizovaných ve školách, ve spolupráci se školskými poradenskými zřízeními, vznikala v souvislosti s připravovanými legislativními změnami, zejména s úpravou §16 školského zákona. Ten nově definuje podporu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a nově nastavuje i podporu pro žáky, kteří mají ve vzdělávání mírné obtíže, ale pokud by nebyly řešeny, staly by se pravděpodobně tito žáci také klienty školských poradenských zařízení.

Podpůrná opatření tak reagují na potřebu pedagogické i poradenské praxe poskytovat žákům podpůrná opatření pro vyrovnání jejich obtíží ve vzdělávání. Projekt RAMPS-VIP III byl v rámci své klíčové aktivity 1 (školy, školní poradenská pracoviště) pověřen zpracováním 1. verze metodiky k návrhu, proto se zabývá 1. stupněm podpory, který je plně v kompetenci školy, neboť tato aktivita č. 1 byla věnována právě činnosti školních psychologů a školních speciálních pedagogů. Metodika byla nyní upravena již v kontextu zpracovaných legislativních dokumentů, zejména novely školského zákona a prováděcí vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Přehled podpůrných opatření vznikal na základě vyhodnocení nejčastěji poskytované podpory přímo ve školách a na základě nejčastěji realizovaných doporučení ze školských poradenských zařízení. Za tímto účelem se uskutečnila dvě šetření ve školách zapojených do projektu RAMPS-VIP III, kdy jsme analyzovali samotná doporučení a následně navržená opatření do Přehledu podpůrných opatření. Jednotlivé stupně podpůrných opatření jsou rozepsány v příloze č.1. Připomeňme jen, že 2. stupeň podpůrných opatření již doporučuje specifické reedukační a kompenzační pomůcky s normovanou finanční náročností. 3. stupeň podpůrných opatření je úrovní individuální integrace s možností využití např. sdíleného asistenta pedagoga či skupinové péče organizované ŠPZ, ve 4. stupni podpůrných opatření se již počítá s výrazným snížením počtu žáků ve třídě, za 1 integrovaného žáka se odepisují 2 žáci; kromě asistenta pedagoga může ve třídě působit další pedagog, speciální pedagog, tlumočník českého znakového jazyka, přepisovatel. 5. stupeň podpory je určen žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, často kombinovaných, ve třídě, která je pak určena pro žáky podle §16, odstavec 9, je snížen počet žáků na 4-6/14 žáků a přítomen druhý pedagog. Ve třídě mohou s integrovanými/inkludovanými žáky pracovat maximálně 4 pedagogičtí pracovníci.

Protože předpokládaná legislativní úprava klade v přístupu k žákům s obtížemi nové nároky právě na školy, věnovali jsme se v předloženém materiálu především vysvětlení prvního stupně podpory s uvedením příkladů aplikace konkrétních opatření u nejčastějších projevů tak, abychom poskytli pedagogům vodítka pro jejich práci se žáky. Cílem práce nebylo popsat všechny projevy a všechna opatření, protože projevy jsou variabilní, jedinečné a je nutné je vždy posuzovat v kontextu konkrétní situace a dalších souvisejících vlivů.

První stupeň podpůrných opatření se zaměřuje na mírnější či dočasné obtíže žáků. Často **je přiřčení diagnózy**, tedy určitého druhu poruchy či postižení, podmínkou pro poskytování

podpory, a to zejména pasivního typu („Potřebuji vědět, jestli má poruchu, abych ho mohla zohledňovat.“). Přitom není nutné všechny intervence vázat až na proběhlou diagnostiku ve ŠPZ; mnoho obtíží se dá řešit při prvních náznacích problému a je to právě škola, ve které se nachází prostor pro včasnou pomoc. **Současně je samozřejmě nutná reflexe a vyhodnocování efektivity podpůrných opatření, zda tato úroveň pomoci postačuje.**

Tento postoj, kdy je pomoc žákovi podmiňována formální diagnostikou, prohlubuje patologizaci, stigmatizaci a vylučování žáků z kolektivu svých vrstevníků, což je přesný opak inkluzivních snah, které jsou dnešním hlavním trendem ve vzdělávání ve vztahu k odlišným vstupním předpokladům žáků pro vzdělávání. Můžeme tedy konstrukt odlišnosti či dokonce postižení vnímat spíše jako konstrukt variability v podobě odlišných vstupních předpokladů pro vzdělávání a posunout se více od konstatování problémů k aktivnímu řešení odlišností, které se v procesu vzdělávání přirozeně vyskytují.

Stanovení opatření na 1. stupni tedy nevychází z klinických diagnóz, ale z popisu projevů žáka a z dalších širších východisek, které mohou hrát pro nastavování konkrétních opatření důležitou roli. V popředí je tzv. preventivně-konzultační model péče (Kucharská, 2011), který byl v rámci **Třístupňového modelu péče** též ověřován v projektu RAMS-VIP III, resp. v projektech předešlých. Základem tohoto modelu je včasná podpora určená žákovi v rámci prevence a při počátečních obtížích, kdy podporu poskytuje nejdříve učitel (škola) a teprve následně pracovník ŠPZ. V minulosti se poradenská praxe potýkala s problémem stále se zvyšujícího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nejčastěji z okruhu specifických poruch učení. I dnes můžeme sledovat jejich rozdílné počty ve školách, v závislosti na diagnostice v konkrétních školských poradenských zařízeních.

V médiích se stále objevují zprávy o rostoucím počtu žáků s problémy v učení, které jsou často dávány do souvislosti s lepší diagnostikou, ale též s přítomností poruchy. Je však otázkou, zda projevy např. u čtvrtiny žáků populace lze označit jako poruchu, kterou musí potvrdit poradenský pracovník. Domníváme se, že nikoliv. Některé z těchto problémů jsou mírnější povahy a mohou mít jen přechodnou povahu. Mnohé z nich se podaří vyřešit pouze v součinnosti školy a rodiny.

K projevům žáků v oblasti učení a chování je vhodné přistupovat v rámci přirozené variability jejich vývoje. To neznamená, že při obtížích nemají žáci dostat podporu, právě naopak. Tato podpora však má primárně vycházet přímo od učitelů, případně poradenských pracovníků školy. Pro ně je vytvořena metodika, jak prvotní opatření ve školách realizovat.

Musíme však zdůraznit, že role školských poradenských zařízení je tu též **nezastupitelná.** Ať již na úrovni konzultací v rámci 1. stupně podpory, nebo zejména na úrovni 2. – 5. stupně podpory, kdy se ukáže problém žáka jako hlubší, trvalejší, naplňuje diagnostická kritéria příslušné poruchy či postižení a vyžaduje vyšší typ podpůrných opatření, pro jehož stanovení je potřebný komplexní pohled na žáka, včetně pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky. Jednou z hlavních podmínek pro úspěšnou realizaci podpůrných opatření na kterémkoliv stupni je komunikace mezi školou a ŠPZ (případně dalšími institucemi

participujícími na podpoře žáka) samozřejmě ve spolupráci s rodinou žáka. Je také důležité připomenout, že i v rámci vyšších stupňů podpory zůstávají zachována veškerá funkční opatření ze stupňů nižších, tedy i ze stupně prvního. Zájmem školy i ŠPZ je vytvořit funkční komunikační systém, který umožní předávání informací. Vzájemná spolupráce pak může zvýšit úspěšnost realizovaných opatření.

Týmový přístup, vzájemná profesní důvěra a ochota hledat společně cesty k podpoře žáka jsou nutnou podmínkou pro vytváření opatření na všech stupních. Tento materiál se zaměřil na prvotní podporu žáků ve školách s cílem přiblížit učitelům a poradenským pracovníkům možnosti práce s podpůrnými opatřeními v rámci 1. stupně podpory. Materiál není v principu dokumentem uzavřeným, ale chce podnítit pracovníky ve školách a případně i školských poradenských zařízeních k dalšímu aktivnímu vytváření konkrétních podpůrných opatření a jejich sdílení.

Závěrem přejeme všem učitelům a poradenským pracovníkům, aby se jim dařilo vytvořit takové podmínky, ve kterých budou žáci maximálně využívat svůj vzdělávací potenciál, posilovat svoji sebedůvěru a tak se úspěšně zapojovat do společnosti.

POUŽITÉ ZKRATKY

RVP ZV	…	rámcový vzdělávací program základního vzdělání
3MP	…	třístupňový model péče
ADHD/ADD	…	porucha pozornosti s hyperaktivitou, porucha pozornosti bez hyperaktivity
DVPP	…	další vzdělávání pedagogických pracovníků
ISŠTE	…	Integrovaná střední škola technická a ekonomická
NÚV	…	Národní ústav pro vzdělávání
RAMPS-VIP III	…	Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb
PAS	…	poruchy autistického spektra
PLPP	…	plán pedagogické podpory
PPP	…	pedagogicko-psychologická poradna
SPC	…	speciálně pedagogické centrum
SPU	…	specifické poruchy učení
SVP	…	speciální vzdělávací potřeby, Středisko výchovné péče
ŠSP	…	školní speciální pedagog
ŠPZ	…	školní poradenské zařízení
ŠPP	…	školní poradenské pracoviště

LITERATURA

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku.* Brno: Computer Press, 2008. ISBN 9788025118290.

BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha/Kroměříž: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.

ČAPEK, R.: *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.

GOETZ, M., UHLÍKOVÁ, P.: *Porucha pozornosti s hyperaktivitou.* Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-630-4.

FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997 ISBN 80-7178-966-6.

BUCHWALD, P. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0159-3.

HADJ MOUSSOVÁ, Z. *Intervence pedagogicko-psychologického poradenství III*. Praha: PedF UK, 2004, ISBN 80-7290-146-X.

HORT, V.; HRDLIČKA, J.; KOCOURKOVÁ, J.; MALÁ, E. A KOL. Dětská a adolescentní psychiatrie. Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-7367-404-5.

KALHOUS, Z., Obst, O. A KOL.: Učitel. Praha: Portál, 2010 ISBN odkazujeme např. na práci Pavelkové (2012?) položky jsou podrobně j *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KOLÁŘOVÁ, K. (ed.) Jinakost, postižení, kritika. Společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu. Antologie z oboru disability studies. Praha: Slon, Sociologické nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7419-050-6.

KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.

KUCHARSKÁ, A. Individualizovaná pomoc učitele v počátcích školního vzdělání jako prevence školních obtíží - škola jako místo setkání učitele, žáka, rodiče a odborného pracovníka. Sborník z konference „Škola jako místo setkávání II, FF UK, 2009.

KUCHARSKÁ, A. A KOL. Třístupňový model péče jako preventivně intervenční model péče o žáky s problémy v rozvoji počáteční gramotnosti. Nepublikovaná metodická zpráva. Praha: IPPP ČR, 2011.

KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J. WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V. *Školní speciální pedagog.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0497-8.

KUCHARSKÁ, A. MRÁZKOVÁ, J. A KOL. Metodika práce školního speciálního pedagoga. Praha: NÚV, 2014. ISBN 978-80-7481-035-0.

KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J. *Školní speciální pedagogové: rizikové chování ve školním prostředí.* Tematická metodická zpráva č. 3. [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z http://www.nuv.cz/ramps/tematicka-metodicka-zprava-c-3-1.

KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J. *Řešení rizikového chování ve školním prostředí, spolupráce s dalšími subjekty*. Tematická metodická zpráva č. 4. [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z http://www.nuv.cz/ramps/tematicka-metodicka-zprava-c-3-1.

KUCHARSKÁ, A., POKORNÁ, D., MRÁZKOVÁ, J.: *Třístupňový model péče (3MP) ve školách zapojených v projektu RAMPS-VIP III*. Praha: NÚV, 2014. ISBN 978-80-7481-037-4.

KUCHARSKÁ, A.; WOLFOVÁ, R. Čtení a psaní jako základ gramotnosti, včasná péče o žáky s problémy ve čtení a psaní [online, DVD, 2008].

MATĚJČEK, Z. Dítě a rodina v psychologickém poradenství. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25236-2.

MERTIN, V., KUCHARSKÁ, A. Integrace žáků se specifickými poruchami učení – od stanovení kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům. Pedagogicko-psychologické poradenství. Zpravodaj IPPP ČR, č. 50, 2007, s. 6-16.

MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. A KOL. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-603-5.

MERTIN, V.; KREJČOVÁ, L. A KOL. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně*. Praha: Wolters Kluwer, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.

MRÁZKOVÁ, J. *Profese školního speciálního pedagoga*. Závěrečná práce specializačního studia „Školní pedagogicko-psychologické služby“ Praha: PedF UK, 2007.

PAVELKOVÁ, I., HRABAL, V. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole,* Praha: Portál, 2003. ISBN 8071782629.

ŠAUEROVÁ, M., ŠPAČKOVÁ, K., NECHLEBOVÁ, E. *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-4369-1

ŠTECH, S., ZAPLETALOVÁ, J. *Úvod do školní psychologie*: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1

ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia, 2001, 2. vyd. Dyscentrum 2012.

THOROVÁ,K. Poruchy autistického spektra. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8.

VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008.

VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L. Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

WILDOVÁ, R. *Vybrané didaktické problémy výuky počátečního čtení*. In Kucharská, A. (ed.). Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2005. Praha: IPPP ČR, 2006.

J. ZAPLETALOVÁ, J. *Vyrovnávací opatření ve školách, kde je realizován projekt RAMPS-VIP III.* Tematická metodická zpráva č. 1. [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z http://www.nuv.cz/ramps/tematicka-metodicka-zprava-c-1

ZAPLETALOVÁ, J. *Metodická zpráva zaměřená na speciální vzdělávací potřeby - zmapování vyrovnávacích a podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní poradenská pracoviště*. [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné z http://www.nuv.cz/ramps/zprava

ZAPLETALOVÁ, J. *Školní psychologové: rizikové chování ve školním prostředí.* Tematická metodická zpráva č. 3. [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné http://www.nuv.cz/ramps/tematicka-metodicka-zprava-c-3-1

ZAPLETALOVÁ, J. *Řešení rizikového chování ve školním prostředí, spolupráce s dalšími subjekty. Tematická metodická zpráva č. 4*. [online]. [cit. 2014-02-15]. Dostupné http://www.nuv.cz/ramps/tematicka-metodicka-zprava-c-3-1

ZAPLETALOVÁ, J. *Inovovaná Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve školách*, RAMPS VIP III.

ZAPLETALOVÁ, J. A KOL. *Metodika práce školního psychologa*. Praha: NÚV, 2014, ISBN 978-80-7481-063-3

ZAPLETALOVÁ J. A KOL.: Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v PPP. IPPP ČR 2006.

ZAPLETALOVÁ, J. A KOL.: *Podklady ke Katalogu pro stanovování podpůrných opatření.* Praha: NÚV, 2014

Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů – č. 116/2011 Sb.

Zařazování žáků se specifickými poruchami učení do režimu speciálního vzdělávání – individuální integrace do specializované třídy. Praha: Česká školní inspekce, 2005 [online] [cit.2007-04-09].Dostupné HTtp://www.csicr.cz/upload/zarazovani_zaku_se_specifickymi_poruchami_uceni_do_rezimu_specialniho_vzdelavani.pdf

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory (PLPP)

Jméno a příjmení dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“)	
Škola	
Ročník	
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	
Datum vyhotovení	
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	

I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží (silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně - pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

II. Stanovení cílů PLPP

(cíle rozvoje žáka)

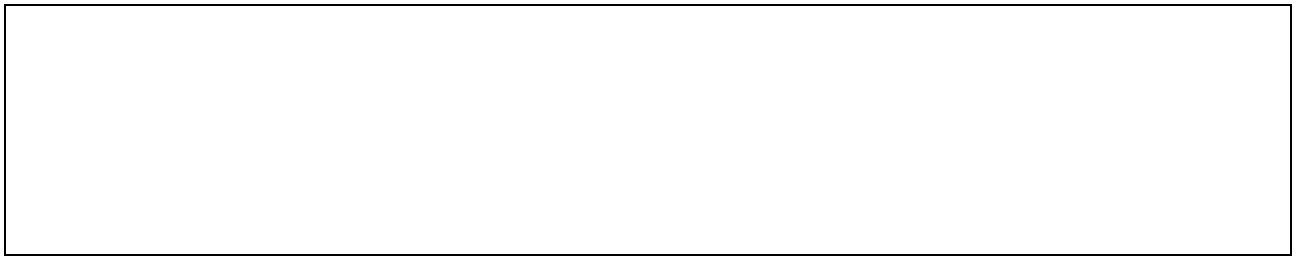
III. Podpůrná opatření ve škole (Doplňte **konkrétní postupy** v těch kategorií podpůrných opatření, které uplatňujete.)
a) Metody výuky (specifikace úprav metod práce se žákem)
b) Organizace výuky (úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)
c) Hodnocení žáka (vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)
d) Pomůcky (učebnice, pracovní listy, ICT technika, atd.)

e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů

IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy (popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

V. Podpůrná opatření jiného druhu (respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP **Dne:** (Naplnění cílů PLPP)



Doporučení k odbornému vyšetření[10]	**☐Ano** **☐ Ne** **☐PPP ☐SPC ☐SVP ☐jiné:**

Role	**Jméno a příjmení**	**Podpis a datum**
Třídní učitel		
Učitel/é předmětu/ů		
Pracovník ŠPP		
Zákonný zástupce		

[10] *Odpovídající zaškrtněte, případně doplňte.*

Příloha č. 2

Individuální výchovný plán

Škola:

INDIVIDUÁLNÍ VÝCHOVNÝ PROGRAM

Jméno žákyně/žáka:

…… **Nar.:**

……..…….……

Třída:

……..……..…….... **Datum:**

……..……..……..

Rizikové chování žákyně/žáka svou závažností narušuje proces vzdělávání dané žákyně/daného žáka, případně dalších žáků.

Za účelem odstranění výše uvedeného rizikového chování se jednotlivé strany domluvily na plnění následujících úkolů a poskytování uvedené podpory.

žákyně/žák	
zákonný zástupce	
škola	

V případě nezlepšení situace bude uplatněno níže uvedené opatření:

Termín/y setkání průběžného přezkoumání plnění úkolů:

Závěr o plnění Individuálního výchovného programu bude proveden dne:

Důležité informace (např. telefonní kontakty, konzultační hodiny,…)

Podpisem se vyslovuje souhlas se stanoveným programem:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

Průběžné přezkoumání plnění Individuálního výchovného programu

Datum: ……..

žákyně/ žák	
zákonný zástupce	
škola	

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

Průběžné přezkoumání plnění Individuálního výchovného programu

Datum: …….

žákyně/ žák	
zákonný zástupce	
škola	

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

Závěr o plnění Individuálního výchovného programu

Datum: …….

Závěr o plnění Individuálního výchovného programu byl učiněn

- ☐ ve stanoveném termínu
- ☐ před stanoveným termínem z důvodu ……
- ☐ po stanoveném termínu z důvodu …….

K odstranění rizikového chování žákyně/žáka došlo

- ☐ ve všech bodech
- ☐ zčásti
- ☐ beze změny

- ☐ ……

Navrhovaná opatření

- ☐ budou uplatněna
- ☐ nebudou uplatněna

Prostor pro případnou specifikaci situace a další doplnění:

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

Příloha č. 3

Záznam z jednání se žákem

Škola:

Jméno žákyně/žáka:

…… **Nar.:**

……..…….……

Třída:

……..……..... **Datum:**

……..…….…..……..

S žákyní/žákem byl veden pohovor ohledně jejího/jeho rizikového chování, které svou závažností narušuje proces vzdělávání dané žákyně/daného žáka, případně dalších žáků.

Oblasti nápravy:

Žákyně/žák bude usilovat o nápravu níže uvedeného rizikového chování (dané oblasti zaškrtněte, případně doplňte)

Rizikové chování žáka			
nenošení pomůcek		agresivní chování	
neplnění domácích úkolů		šikana	
podvodné jednání		krádež/e	
narušování výuky		ničení majetku školy	
odmítání práce při vyučování		ničení majetku jiných osob v rámci školy	
nerespektování pokynů učitele		užívání návykových látek ve škole a její blízkosti	
nevhodné chování ke spolužákům		poskytování návykových látek ostatním	

nevhodné chování k pracovníkům školy		nošení nevhodných předmětů do školy	
pozdní příchody		jiné:	
záškoláctví		jiné:	
skryté záškoláctví		jiné:	
vulgární chování		jiné:	

Specifikace problému (dle potřeby):

Popis výsledku jednání, další postup:

Termín kontrolního setkání:

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
za školu:		

Kontrolní setkání konané dne: ……..……

Zhodnocení dosavadního vývoje:

Popis výsledku jednání, další postup:

Termín kontrolního setkání:

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
za školu:		

Kontrolní setkání konané dne: ……..……

Zhodnocení dosavadního vývoje:

Popis výsledku jednání, další postup:

Termín kontrolního setkání:

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
za školu:		

Příloha č. 4

Záznam o jednání s žákyní/žákem a zákonným zástupcem žákyně/žáka

Škola:

Záznam o jednání s žákyní/žákem a zákonným zástupcem žákyně/žáka

Jméno žákyně/žáka: ……

Narozen.: …….. **Třída:** ……**Datum:** …….

Jednání s žákyní/žákem a jejím/jeho zákonným zástupcem bylo zaměřeno na rizikové chování žákyně/žáka, které svou závažností narušuje proces vzdělávání dané žákyně/daného žáka, případně dalších žáků.

Oblasti nápravy

Žákyně/žák bude usilovat o nápravu níže uvedeného rizikového chování (dané oblasti zaškrtněte, případně doplňte):

Rizikové chování žáka			
nenošení pomůcek		agresivní chování	
neplnění domácích úkolů		šikana	
podvodné jednání		krádež/e	
narušování výuky		ničení majetku školy	
odmítání práce při vyučování		ničení majetku jiných osob v rámci školy	
nerespektování pokynů učitele		užívání návykových látek ve škole a její blízkosti	
nevhodné chování ke spolužákům		poskytování návykových látek ostatním	
nevhodné chování k pracovníkům školy		nošení nevhodných předmětů do školy	

pozdní příchody		jiné:	
záškoláctví		jiné:	
skryté záškoláctví		jiné:	
vulgární chování		jiné:	

Náprava bude uskutečněna za podpory ze strany školy a zákonných zástupců (dané zaškrtněte, případně doplňte):

Podpora ze strany zákonných zástupců		Podpora ze strany školy	
kontrola školních výsledků dítěte		komunikace se žákem	
dohled nad přípravou do školy		komunikace s rodiči	
dohled nad docházkou dítěte do školy		nácvik potřebných dovedností žáka	
dohled nad hygienou		respektování individuálních potřeb žáka	
zajištění potřebných pomůcek do školy		vyhledávání pozitivních výkonů žáka	
komunikace se školou		jiné:	
jiné:		jiné:	
jiné:		jiné:	
jiné:		jiné:	

Specifikace problému (dle potřeby):

Popis výsledku jednání, dohodnutá opatření:

Termín kontrolního setkání:

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

Kontrolní setkání konané dne: ……..……

Zhodnocení dosavadního vývoje:

Popis výsledku jednání, další postup:

Termín kontrolního setkání:

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

Kontrolní setkání konané dne: ……..……

Zhodnocení dosavadního vývoje:

Popis výsledku jednání, další postup:

Termín kontrolního setkání:

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

Příloha č. 5

Příloha č. 5 konkrétní ukázky postupů			
Projev	Cíl	Jakými prostředky (tj. CO dělat)	JAK to udělat
hádky se spolužáky verbální agrese	zdravé vztahy ve třídě	individuální skupinové aktivity pohovory práce se třídou	nabídka možných návodů k řešení, kultivace vyjádření negativních emocí, podpora domýšlení důsledků nežádoucího chování, hry na zlepšení spolupráce;
		rozvoj komunikačních kompetencí	zlepšení schopnosti formulovat svoje myšlenky, zjišťovat potřeby okolí, tyto potřeby reformulovat, vyhodnocovat, kultivace dialogu;
		potlačení prospěchu z nežádoucího chování	snaha zabránit tomu, aby žák agresivním chováním získal prospěch;
žák stranou kolektivu	zapojit dítě do skupiny v míře, kterou prožívá pozitivně	podpora prosociálních situací třída - žák	aktivní vytváření situací vyžadujících spolupráci mezi dětmi, podpora zvýšení přitažlivosti žáka pro spolužáky (nalezení a zesílení jeho možného přínosu pro třídu, jeho individuálních kvalit);
		podpora komunikace žáka směrem ke třídě	práce s žákem nad prvky komunikace, které vztah se spolužáky posilují, případně znesnadňují včetně návrhu korekce; podpora zahájení komunikace se spolužáky (kdy a jak se vhodně připojit do skupinové aktivity);
žák s odlišností / handicapem	žák jako samozřejmá součást třídního kolektivu	podpora zapojení žáka viz „žák stranou kolektivu“	
		práce se spolužáky	poskytnutí stručných, jednoznačných informací o odlišnosti/handicapu spolužáka, edukace o přístupu k němu; případná zohlednění plynoucí z handicapu vyvážit jasně stanovenými povinnostmi;

		práce s rodiči spolužáků	základní informace o handicapu a přístupu k němu směrem k rodičům spolužáků po dohodě s rodiči žáka s odlišností/handicapem; zvážit formu i rozsah informování vzhledem k charakteru odlišnosti (otázka míry);
nenošení pomůcek a domácích úkolů	plnění povinností	průběžná zpětná vazba mezi školou a rodinou tak, aby rodič měl pravidelné informace o stavu plnění školních povinností svého dítěte	pravidelný konktakt osobní, telefonický, elektronický (e-mail, SMS), písemný (záznamy v notýsku);
		revize účelnosti	zadávat smysluplné úkoly na přiměřené úrovni a přiměřeného rozsahu;
		vytvoření podpůrného systému pro plnění povinností	diář, kartičky s úkoly, dohled na zapsání zadání, náhradní pomůcky ve škole; prostor pro vypracování DÚ na půdě školy (stanovené místo, čas, podpora pedagoga pro úspěšné vypracování); pozor na míru podpory (přílišná vede k nesamostatnosti, malá k neúspěchu);
		přijetí vlastní zodpovědnosti	v případě vymlouvání se na vnější okolnosti vést k vědomí vlastní kompetence situaci řešit („co můžeš/máš udělat, abys úkol donesl, splnil“);
		pozitivní zpětná vazba v případě zlepšení	pozitivní zpětná vazba bez nároku na absolutní změnu v krátkém čase, př. ocenit, když žák zapomněl za určité období 5x oproti 10x v minulém období;
		práce s motivací	další postupy vycházející z předpokladu, že neplnění povinností se nesmí žákovi vyplatit,

			naopak jejich plnění přináší výhody, zvědomění důsledků v pozitivním i negativním smyslu;
nerespektování pravidel	respektování pravidel	práce s pravidly	konkretizace pravidel a očekávání ze strany učitele, jejich důsledné dodržování; průběžná práce s pravidly a jejich spoluvytváření dětmi, pružnost pravidel (možnost změny); uchopení pravidel napříč školou (jednotný postup pedagogického sboru);
		zpětná vazba při žádoucím chování	okamžitá zpětná vazba v případě, že se žáci se chovají žádoucím způsobem;
		jednoznačnost nastavení pravidel	čitelné a jednoznačné chování učitele ve vztahu ke stanoveným pravidlům;
		podpora a návod jak dosáhnout dodržení pravidel	vedení žáků k promýšlení variant chování vedoucích k dodržování pravidel, vyzdvihování důvěry v jejich schopnost pravidla dodržovat;
obtíže s pozorností (méně stabilní pozornost, rozptýlená pozornost, stažení do sebe, únik do fantazie)	zaměřená pozornost na úrovni, která umožňuje žákovi realizovat funkční vzdělávání a funkční kontakt s vrstevníky	úprava studijního prostředí	přední lavice, nejlépe tradiční uspořádání lavic, v případě potřeby samostatná lavice (nutno formulovat jako podporu, nikoliv jako trest);
		úprava stylu výuky	jasný řád, jasná pravidla; preference zadávání úkolů vyžadujících aktivní přístup žáka; úkoly stručné, krátké, případně rozkrokované; při skupinové práci zadávání dílčích individuálních úkolů; střídání činností; možná změna tempa; využívání pomůcek včetně PC; zařazení pohybových chvilek do výuky; vhodné rozložení vyučovacích hodin ve smyslu přesunu náročnějších studijních

			úkolů do první části vyučovacího dne; možná individualizace pravidel podle možností žáka; pomoc v přechodu z jedné činnosti na druhou; omezení výběrovosti;
		úprava komunikačního stylu	častější věnování pozornosti a poskytování zpětné vazby; časté opakování požadavků a kontrola jejich plnění; zvýraznění komunikačních prvků (jasná čitelná gesta, práce s modulací hlasu, tempo řeči); možná individualizace pravidel podle možností žáka, co největší míra konkretizace pokynů,…
		revize vlastních pedagogických postupů	smysluplnost, adekvátnost vzhledem k věku, úrovni dosažených znalostí, individuálních limitů apod.
		revize poměru zátěže a odpočinku	pozorování žáka v kontextu náročnosti i délky školních aktivit, na jeho základě vyvažování poměru zátěže a odpočinku pomocí střídání činností, respektování potřeby odpočinku, vytváření „portfolia“ vhodných relaxačních prvků pro konkrétního žáka a opětovná aktivace žáka k práci;
		doověřování znalostí méně zatěžujícím způsobem (ve smyslu pozornosti)	(např. ústně)
		vytvoření jednotného systému motivace a hodnocení ve spolupráci s rodinou žáka	sladění systému hodnocení a motivace mezi rodinou a školou (žetonový systém, vyjasnění konkrétních projevů chování (výkonu), které bude vyžadováno a jakým způsobem bude ohodnoceno
		při výpadku/přesunu pozornosti podpora nasměrování k původní činnosti přes učitele či spolužáka	vychází z předpokladu, že žák často není schopen aktivovat znovu pozornost do té míry, aby se

			samostatně připojil k probíhající aktivitě ve třídě, proto je důležité myslet na možnosti podpory napojení na probíhající činnosti (učitel či spolužák ukáže, kde se čte, krátce shrne proběhlou sekvenci a co má žák aktuálně konkrétně dělat), aktivace pomocí doteku, sluchu zraku (oslovení či pobídka, dotyková pobídka, pohled do očí – „na mně se dívej“)
obtíže s pozorností	zaměřená pozornost na úrovni, která umožňuje žákovi realizovat funkční vzdělávání a funkční kontakt s vrstevníky	úprava komunikačního stylu	častější věnování pozornosti a poskytování zpětné vazby; časté opakování požadavků a kontrola jejich plnění; zvýraznění komunikačních prvků (jasná, čitelná gesta, práce s modulací hlasu, tempo řeči); možná individualizace pravidel podle možností žáka; omezení výběrovosti; co největší míra konkrétnosti pokynů;
		strukturace času	např. pomocí kuchyňské minutky, telefonem (pokud je rodič mimo domov), záchytných bodů v čase (po Večerníčku si nachystáš tašku), pomocí přehledových tabulek/rozvrhů;
		asistence při psaní domácích úkolů	úklid a strukturace pracovního stolu, omezení rušivých podnětů (hudba, sourozenci, vizuální podněty - obrázky…apod.), strukturace činnosti, pomoc v přechodu z jedné činnosti na druhou;
		revize poměru zátěže a odpočinku	umožnit při klesající pozornosti při práci krátce odpočinout, a pak aktivovat zpět k činnosti; zvažovat, které činnosti v rámci programu rodiny jsou pro dítě odpočinkem, a

			které zátěží, a podle toho je kvantifikovat;
		při výpadku/přesunu pozornosti, nasměrování k původní činnosti	vychází z předpokladu, že žák často není schopen aktivovat znovu pozornost do té míry, aby se samostatně připojil k probíhající aktivitě, např. v rámci domácí přípravy. Proto je potřeba zajistit aktivizaci ze strany rodiče zpět k probíhající činnosti (ukázat, kde čteme, zopakovat, co jsme doteď udělali, haptická, vizuální a sluchová aktivace (aktivizující dotek, pohled do očí, oslovení jménem či pobídkou);
sebepoškozování	ošetření zranění, vytvoření bezpečného prostoru pro cílenou intervenci odborníkem mimo školu, základní motivace pro snahu začít situaci řešit	projevení zájmu, navázání důvěry	
		motivační pohovor s žákem směřující k aktivnímu řešení situace	lze hledat efektivnější cestu ke zvládání nepříjemných situací, napjatého prožívání;
		motivační rozhovor s rodinou směřující k aktivnímu řešení situace	informace o možných rizicích bagatelizace, práce s významem (není schválnost, ale úleva od nepříjemných situací), přijetí pestrých emocí rodičů na sdělení, uznání nároků na ně;
agrese proti učiteli (záměrná provokace, nespolupráce)	Respektující vztah k učiteli	revize pedagogického přístupu	smysluplnost, podnětnost výuky, adekvátní obtížnost, tempo, nastavení pravidel, výběr metod, organizačních forem, živost vs. monotónnost projevu pedagoga apod;
		práce se žákem	vytváření náhledu, zpětná vazba, kázeňské tresty, dlouhodobé vedení; provázení situacemi, alternativy k chování (hraní rolí), zvyšování kompetence žáka lépe seberegulovat své emoce;

		snaha o pokračování výuky s odložením řešení po skončení hodiny (pokud je to možné)	pokud je to možné, nedávat příliš velký prostor pro protrahované projednávání kázeňských problémů na úkor výuky;
		odklon agresivního žáka z výuky	pokud projevy chování narušují řádné pokračování výuky natolik, že znemožňují soustředění a základní klid na práci třídy, odklonit žáka z výuky do místnosti mimo třídu se zajištěným pedagogickým dozorem a zadanou prací;
		práce se skupinou/třídou	pojmenování a odmítnutí problémového chování, tvorba pravidel pro danou třídou společně se žáky;