MAJÍ NA TO!

Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ



ROMA EDUCATION FUND

ČLOVĚK V TÍSNI ČESKÁ REPUBLIKA

PSI

OBSAH

2 / Více o projektu

3 / Autoři příručky

Individuální podpora dítěte

4 / 1 Jak poznat sociální znevýhodnění dítěte?
9 / 2 Profil dítěte na jednu stránku
13 / 3 Dejme šanci individuálnímu vzdělávacímu plánu
17 / 4 Jak motivovat znevýhodněného žáka
22 / 5 Individuální doučování v rodinách
26 / 6 Odpolední skupinové doučování
31 / 7 Školní družina
34 / 8 Trénink soustředění a pozornosti
38 / 9 Nápravy SPU v souvislosti se sociálním znevýhodněním
47 / 10 Culture-free vzdělávací metody
53 / 11 Romský etnolekt češtiny – jak překonávat jazykovou bariéru u dítěte

Klima třídy

63 / 12 Jak poznat, jaké je klima třídy?
69 / 13 Protipředsudkové aktivity
73 / 14 Jak pracovat s prostorem ve třídě?
79 / 15 Jak citlivě zapracovat do výuky běžných předmětů romské reálie?
85 / 16 Žákovský parlament

Spolupráce s rodiči

88 / 17 Jak zlepšit spolupráci s rodiči, praktický manuál pro rodiče
94 / 18 Společné třídní schůzky s rodiči a dětmi
98 / 19 Výchovná komise
104 / 20 Jak pracovat s žákovskou knížkou?
107 / 21 Školní telefonní linka pro děti a rodiče

Podpora učitele

110 / 22 Psychohygiena
115 / 23 Konzultace a vzájemná podpora v rámci pedagogického týmu
118 / 24 „Třetí oči“ ve výuce – podpora od třetí osoby
121 / 25 Zasíťování a spolupráce s institucemi a nevládními organizacemi

Systémová podpora

127 / 26 Asistent pedagoga
132 / 27 Speciální pedagog
137 / 28 Školní psycholog
142 / 29 Výchovný poradce
145 / 30 Metodik prevence
148 / 31 Předškolní vzdělávání
151 / 32 Jak snížit absence u žáka se sociálním znevýhodněním?
157 / 33 Učitel jako příjemce dávek na dítě
163 / 34 Možnosti fundraisingu pro školu

VÍCE O PROJEKTU

Donor: Roma Education Fund
Realizátor: Člověk v tísni, o.p.s., Programy sociální integrace, pobočka Praha
Název projektu: Hin tut pro da („Máš na to“)
Doba realizace: 1.1.2011 – 30.4.2013
Rozpočet: 50 000 EUR

Cíle projektu:

Smyslem projektu je napomáhat překonávání překážek ve vzdělávání romských sociálně znevýhodněných dětí v České republice prostřednictvím nové metodiky – příručky „Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ“. Tato metodika vznikla za spolupráce s celkem pěti základními školami v Praze za aktivního přispění skupiny učitelů. Každá spolupracující základní škola také v rámci projektu organizovala vlastní „mikroprojekt“ na podporu sociálně znevýhodněných, často romských dětí. V rámci projektu probíhal klub matek, klub pro školní děti a klub zaměřený na předškolní vzdělávání, vznikl nástroj na evaluaci úspěšnosti doučování dětí a bylo uskutečněno velké množství vzdělávacích a volnočasových aktivit se sociálně znevýhodněnými, převážně romskými dětmi z Prahy.

Příručka "Mají na to – Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ" je k dispozici také v elektronické podobě na www.majinato.cz

AUTOŘI PŘÍRUČKY

(řazeno abecedně)

Mgr. Marie Bořkovcová – romistka, Programy sociální integrace, Člověk v tísni, o.p.s., pobočka Praha – článek 17

Mgr. Matouš Bořkovec – koordinátor vzdělávacích služeb, Programy sociální integrace, Člověk v tísni, o.p.s., pobočka Praha – články 1, 5, 6, 17, 18, 25, 32

Jana Gajdošová – koordinátorka projektů, Rytmus, o.s. – článek 2

Mgr. Tomáš Habart – vzdělávací program Varianty, Člověk v tísni, o.p.s. – články 13, 16, 23, 25

Mgr. Julie Kitanovská - speciální pedagožka, ZŠ Pařížská, Kladno – článek 18

Mgr. Petra Klingerová – výkonná manažerka, Programy sociální integrace, Člověk v tísni, o.p.s. – články 7, 31

PhDr. Lenka Morávková Krejčová Ph.D. – speciální pedagog, předsedkyně DYS-centrum Praha, o.s. – články 8, 9

Mgr. Simona Pekárková – speciální pedagožka a psycholožka, Prevence ve škole, o.s. – články 3, 4, 12, 14, 19, 20, 24, 26, 28, 29, 30

Mgr. et Mgr. Zuzana Pospíšilová – speciální pedagožka, DYS-centrum Praha, o.s. – články 8, 9

Mgr. Karolína Ranglová – metodička předškolních klubů, Programy sociální integrace, Člověk v tísni, o.p.s. – články 1, 10

Mgr. Barbora Šebová – romistka, Nová škola, o.p.s. – články 1, 11, 15

Mgr. Klára Štrachová – speciální pedagožka a etopedka – články 17, 21, 27, 33

Mgr. Petra Tomalová - speciální pedagožka, Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci – článek 34

Mgr. Jana Vožechová, PhD. – speciální pedagožka, Prevence ve škole, o.s. – články 3, 4, 12, 14, 19, 20, 24, 26, 28, 29, 30

Mgr. Pavlína Vyšínová – psycholožka – článek 22

Korektury:

Mgr. Vanda Vicherková
Bc. Adriana Černá
Dominika Knoblochová

Tvorba webu:

Jakub Goldmann
Vlastimil Fišer

Sazba:

Klára Maršíčková

Člověk v tísni, o.p.s. 2013

I. JAK POZNAT SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ DÍTĚTE?

TÉMA: INDIVIDUÁLNÍ PODPORA DÍTĚTE

Anotace

Slovy jedné vyučující ze základní školy, „každý jsme sociálně znevýhodněný“. Naše okolí, společnost, na nás od našeho narození (a možná i dříve) nějak působí a určitě by mohla působit lépe. K dosažení vzdělání potřebujeme podporu druhých a odpovídající zázemí. Tam, kde je podpora a zázemí ke vzdělávání relativně menší, než je běžné, je těžší vzdělání dosáhnout. Tato situace bývá označována jako sociální znevýhodnění. Následující řádky vysvětlují, jak sociální znevýhodnění chápou autoři této příručky, jak ho pojímá zákon a proč bychom o něm při vzdělávání dětí vůbec měli uvažovat.

Praxe

Dětem, kterým se z nějakého důvodu na základní škole příliš nedaří, bývají stanovovány mnohé diagnózy, ať už lékařské nebo speciálně pedagogické. To je samozřejmě v pořádku, často je ale ponechávána stranou citlivá oblast, kterou nelze diagnostikovat ani snadno prozkoumat: oblast rodinného zázemí. U mnohých dětí je však právě zde příčina potíží. Může za to patrně český vzdělávací systém, který klade na rodiče mnohé nároky a v němž je stále nezbytnou součástí cesty k úspěchu kvalitní domácí příprava. To však teď ponechme stranou a zaměřme se na to, jak dítě v takové situaci a v našem stávajícím systému můžeme podpořit. Tato příručka vychází z úvahy, že spíše než hledat příčiny, proč dítě není „průměrné“, měli bychom se zaměřit na hledání zdrojů, které dítě může při vzdělávání využít. Některé tyto zdroje, podpůrné nástroje, se zde pokusíme popsat.

Sociální znevýhodnění je (podle školského zákona) speciální vzdělávací potřeba, stejně jako zdravotní postižení nebo zdravotní znevýhodnění. Pro to, aby žák se sociálním znevýhodněním dostal individuální péči na základě individuálního vzdělávacího plánu, musí projít školským poradenským zařízením, kde mu bude tato speciální vzdělávací potřeba zjištěna a bude navržen další postup. Paradoxní však je, že sociální znevýhodnění je velmi těžké hodnotit či měřit. Optikou psychologa ve školském poradenském zařízení je v podstatě nediagnostikovatelné, protože neexistuje test, norma nebo šablona, která by určila sociální znevýhodnění a jeho míru. Zároveň se jedná o citlivou oblast, kde je snadné někoho urazit a „diagnóza“ samotná ničemu příliš nepomůže. V praxi proto každý zúčastněný člověk (pedagog, psycholog, sociální pracovník, dobrovolník) vychází ze svých poznatků a snaží se najít takovou formu podpory, jaká je dostupná. Uveďme si pro ukázku krátké příklady:

Tomáš (10 let) je Rom, bydlí v Praze-Kobylisích. Otec má základní vzdělání, pracuje na stavbách, dělá různé příležitostné manuální práce. Matka pracuje v několika firmách jako uklízečka, je vyučená. Tomáš má dvě mladší sestry. Příjmy rodiny pokryjí chod domácnosti, zaměstnání rodičů ale není příliš stabilní. Často pracují pozdě večer nebo brzy ráno. Tomáš nechodil do školky, rodiče si s ním nečetli a doma nemají žádné knížky. Rodiče ani Tomáš romsky příliš nemluví, mateřským jazykem je pro Tomáše čeština. Mluví tak, jak se naučil doma, často do češtiny přejímá některé jevy z romštiny a nemá moc velkou slovní zásobu. Význam některých poměrně základních českých slov spíš tuší, než že by si jím byl jistý. Chodí do běžné základní školy, má ale určité potíže. Kromě zmiňovaných obtíží v českém jazyce nemá příliš dobré abstraktní myšlení, které je potřebné v matematice. Nezná totiž význam některých abstraktních pojmů (které patří v jazyce k nejhůř pochopitelným slovům). Řešení hádanek, logických úloh, hraní si s tvary a počty – s ničím z toho se Tomáš v předškolním životě příliš často nesetkával. Zmiňované obtíže se projevují také ve vlastivědě, přírodopise nebo angličtině. S učením doma Tomášovi nemá kdo poradit, ve škole nezažívá hmatatelné úspěchy a začíná silně ztrácet motivaci. Nosí domů čtyřky, pětky a poznámky za nesplněné úkoly. Rodiče říkají, že si paní učitelka na Tomáše zasedla. Se školou téměř nekomunikují, zčásti určitě proto, že jsou vždycky káráni a je jim dáváno najevo, že za obtíže dětí nesou vinu oni.

Veronika (13 let) žije se svým ukrajinským otcem v Praze a chodí na běžnou základní školu. Otec přišel do Prahy ze západní Ukrajiny, živí se na stavbě a pracuje celé dny, často i o víkendu. Veroničina matka zůstala zatím s mladšími sourozenci na Ukrajině, usilují ale s manželem o vyřízení náležitostí a společné usazení v Praze. Veronika chodila na Ukrajině do běžné školy, česky ale zatím vůbec neumí (otec jen velmi špatně) a kromě spolužáků ve třídě není nikdo, kdo by ji mohl česky učit.

Adam (9 let) je z české rodiny, žije s matkou a se starší sestrou na sídlišti v Praze 4. Matka má jen základní vzdělání, střídavě byla na mateřské dovolené, bez zaměstnání nebo pracovala jako metařka ulic nebo uklízečka. Adamův otec neplatí alimenty a žije neznámo kde. Matka má přítele, vztah s ním ale není příliš stabilní, on se v domácnosti vyskytuje spíš příležitostně a Adama si téměř nevšímá. Rodina spolupracuje s orgánem sociálně-právní ochrany dětí z městské části, protože matka neuhradila škole v minulosti několikrát příspěvky na pomůcky a neomlouvala včas Adamovy absence. Úkoly s Adamem doma nikdo nedělá, matka na něj nemá trpělivost, starší sestra chodí radši s přítelem ven a Adamovo vzdělání pro ni absolutně není prioritou. Adam se chová ve třídě moc hezky, má ale potíže v češtině i matematice. Třídní učitelka dala matce najevo, že Adam patří na praktickou školu. Matka však odmítá situaci řešit a nechce vzít Adama do pedagogicko-psychologické poradny. Rodině navíc hrozí vystěhování z bytu kvůli neplacení nájmu.

Nikola (13 let) bydlí s rodiči a mladším bratrem v severočeském městě. Rodina je finančně dobře situovaná, oba rodiče zaměstnaní, žijí v rodinném domě. Nikola se ve škole zhruba v deseti letech začala projevovat velmi agresivně, byla nezvladatelná, poutala na sebe pozornost hlasitými projevy, běháním, neklidem, rušením. S vrstevníky se nebavila, na pokusy pedagogů o rozhovor reagovala odmítavě. Po čase přiznala učitelce v zájmovém kroužku, že ji otec několik let sexuálně zneužívá. Nikola se jí svěřila poté, co učitelka našla na její paži modřiny, dívka byla nevyspalá a bez zájmu o aktivitu, kterou jinak měla ráda. V rodině se vykytuje domácí násilí ze strany otce na dětech i matce. Při šetření v rodině bylo zjištěno, že otec je gambler a alkoholik. Matka s dětmi využívaly nějaký čas služby azylového zařízení, nyní bydlí opět s otcem ve společném domě. Matka prošla nervovým kolapsem, je v péči psychiatrů, dětem se věnuje minimálně. Sociální vazby, ale i Nikolino sebepojetí jsou vážně narušeny. Vzhledem k dlouhodobé deprivaci došlo i k narušení jejího emočního vývoje. V Nikolině nejbližším okolí není osoba, která by se jí věnovala, dala jí dostatečnou pozornost a kontrolovala její stav i plnění školních povinností.

Sára (7 let) žije v malé obci těsně za hranicí Prahy. Doma a v širší komunitě hovoří pouze romsky (Sára pochází z rodiny olašských Romů, kde je romština dodnes nejčastějším mateřským jazykem i komunikačním prostředkem). Češtinu rodina používá při komunikaci s okolím, to se však příliš netýká malých dětí, které znají češtinu spíše pasivně, z televize, z obchodu apod. Sára na rozdíl od mladšího bratra nikdy nenavštěvovala předškolní zařízení (byla často nemocná a zůstávala doma s matkou a prarodiči). Před nástupem do základní školy doporučila lékařka otci, aby dal Sáru do základní školy praktické, že to tam bude mít lehčí a bude to pro ni lepší. Sářin otec s názorem lékařky nesouhlasil, protože doma Sára reaguje bez problémů a v běžném životě se chová naprosto normálně, a rozhodl se, že Sára nastoupí do běžné základní školy v sousední obci, kterou navštěvoval i on sám. Paní učitelka zpočátku moc nevěděla, jak se k Sáře a její situaci postavit, zda může normální školní docházku zvládnout, chovala se nicméně vůči ní i jejímu otci maximálně vstřícně. Poměrně záhy začala zjišťovat, že Sára má o učení zájem a rychle se učí novým věcem. Spolužáci ji přijali dobře, Sára je přátelská a zvídavá. I přes velkou snahu paní učitelky i Sáry a jejího otce se ale brzy ukázala potřeba podpůrných opatření, pokud má Sára překonat počáteční deficit a neztratit krok se svými spolužáky. V Sářině rodině je jedinou osobou, která má dostatečné kompetence k její podpoře, její otec. Ten je ale většinu času kvůli práci pryč, matka hovoří česky špatně (vyrostla ve Velké Británii, hovoří romsky a anglicky) a stejně jako otec má pouze základní vzdělání.

Všechny ilustrační kauzy jsou příkladem prostředí, které lze označit jako sociálně znevýhodňující. Přesto mezi nimi nenajdeme konkrétní podobnost, která by se mohla stát šablonou pro určování sociálního znevýhodnění. Touto šablonou není rozhodně ani míra materiální chudoby (materiální chudoba není nutnou podmínkou sociálního znevýhodnění). Na základě ilustračních kauz znovu vyvstává otázka: je skutečně potřeba diagnóz? Určí diagnóza „sociální znevýhodnění" postupy práce s dítětem? Ve všech výše zmíněných případech se postupy budou různit, ačkoliv se jedná o stejnou speciální vzdělávací potřebu. Každý, kdo pracuje s dítětem, které pochází z některého z výše zmíněných prostředí, musí hledat cesty, jak dítě vzdělávat, jaké metody uplatňovat. Více než diagnózu dítěte je třeba najít zdroje a nástroje podpory.

Pojem sociálního znevýhodnění také můžeme vymezit negativně. Potom je sociálně znevýhodněným žákem ten, kdo nemá podmínky potřebné pro úspěšné vzdělávání, a to nikoliv ze zdravotních důvodů, které tvoří samostatnou kategorii žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním.

Abychom byli v našem vymezení sociálního znevýhodnění alespoň tak konkrétní, jak je možné, můžeme specifikovat tři hlavní faktory, které ho mohou způsobovat.

1. Prvním faktorem je již zmiňovaná nedostačující podpora dítěte ve vzdělávání ze strany zákonných zástupců či příbuzných, nedostačující vedení k domácí přípravě nebo komunikace se školou.

2. Druhým faktorem je jazyková bariéra popsaná výše na příkladech dívky z Ukrajiny a dívky z rodiny olašských Romů.

3. Třetím faktorem je rizikové chování objevující se v blízkosti dítěte, ať už jde o různé druhy závislosti, násilí nebo zneužívání.

Tyto tři faktory se mohou, ale vůbec nemusí vyskytovat společně. Bylo by velkou chybou v případě zjištění jednoho automaticky předpokládat také existenci některého z dalších faktorů.

Rizika

Používání pojmu sociální znevýhodnění s sebou může nést určitá rizika. Jak již bylo zmíněno, rodinné zázemí, vzdělanostní historie rodiny nebo její hodnoty jsou velmi citlivou oblastí a v žádném případě by označení „sociálně znevýhodněný žák" nemělo snižovat důstojnost dítěte ani rodiny. Cílem není rozbor rodinného zázemí dítěte nebo hodnocení výchovného stylu rodičů, ale nalezení takové formy podpory, aby dítě dosáhlo co nejlepšího vzdělání. Zákonní zástupci jsou vedle dítěte samotného samozřejmě hlavními partnery v hledání těchto zdrojů.

Rizikem mohou být také různé předpoklady, které se k úvahám o sociálním znevýhodnění mohou vázat. Jak už bylo řečeno, pokud má dítě například nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka, neznamená to, že je také vystaveno rizikovému chování nebo jej rodiče nedostatečně podporují ve vzdělávání. Stejně tak nedostatečná podpora ve vzdělávání neznamená, že se dítěti nedostává vynikající podpory v jiných oblastech, a už vůbec nemusí znamenat ohrožení rizikovým chováním.

Častým rizikem při používání pojmu „sociální znevýhodnění" je také implicitní směšování tohoto pojmu s příslušností k některé konkrétní etnické nebo národnostní skupině. V naší zemi se jedná nejčastěji o Romy. Ano, některé romské děti mají v českých školách potíže v podobě jazykové bariéry nebo nedostatečné podpory ve vzdělávání ze strany rodiny (ať už z důvodu odlišné vzdělanostní historie a tím pádem omezených možností rodičů děti podpořit, z důvodu socioekonomické situace rodiny, nedůvěry k institucím většinové společnosti kvůli hořkým diskriminačním zkušenostem nebo z jiných důvodů). Romské děti mohou být, stejně jako každé jiné dítě, znevýhodněné také z důvodu rizikového chování v rodině. Mnohé romské děti ale sociálně znevýhodněné nejsou a naopak mnohé sociálně znevýhodněné děti pocházejí z majoritní české společnosti. Bylo by proto velkou chybou pojem sociálního znevýhodnění slučovat s příslušností k národnosti nebo etnické menšině.

2. PROFIL DÍTĚTE NA JEDNU STRÁNKU

TÉMA: INDIVIDUÁLNÍ PODPORA DÍTĚTE

Anotace:

Profil na jednu stránku je poměrně jednoduchá metoda, která může pomoci zásadním způsobem změnit náhled na dítě tím, že představuje jeho silné stránky a rozvoj staví na nich. Na jedné stránce je dítě nejen pozitivně představeno, ale také jsou uvedeny nejdůležitější věci, osoby, předměty, okolnosti, zvyky, které jsou pro dítě důležité z jeho pohledu a neměly by být ve škole přehlíženy. Další částí profilu je soubor konkrétních návodů, jak dítě ve škole co nejlépe podpořit.

Tvorba profilu je velmi dobrou šancí „dát hlavy dohromady" a vytvořit materiál, který na jedné stránce jednoduchým jazykem shrnuje to potřebné, co by lidé měli o konkrétním dítěti co nejdříve vědět.
V této kartě vás s profilem seznámíme, popíšeme jeho části, možnosti využití a uvedeme příklady profilů konkrétních dětí.

Praxe

Co je profil na jednu stránku?
Profil na jednu stránku je jedním z nástrojů metody Plánování zaměřené na člověka. Jde o pozitivní představení dítěte a pomáhá učitelům a dalším osobám „potkat" dítě, nikoli jeho znevýhodnění. Říká ostatním 1) co mají na dítěti rádi, 2) co je pro dítě/žáka důležité z jeho pohledu a 3) jakou nejlepší podporu mu dát či poskytnout. Podrobněji:

1. Máme rádi a obdivujeme
V této části jsou vyjmenovány silné stránky žáka, jeho dobré vlastnosti, zájmy, talenty, v čem vyniká apod.

2. Co je pro dítě důležité
Tato část je heslovitý seznam toho, co je pro žáka důležité z jeho pohledu (i když s tím pohledem ostatní třeba úplně nesouhlasí). Seznam je podrobný a konkrétní. Může obsahovat jména lidí, kteří jsou pro dítě důležití, např. kdy a jak spolu chtějí trávit čas. Mohou to být také důležité činnosti a koníčky spolu s informacemi, kdy a jak často je chce dítě /žák dělat. Dále tato část může obsahovat různé rutinní úkony, které jsou pro žáka důležité nebo oblíbené předměty a školní aktivity. Tato část může také varovat před situacemi, které je třeba obejít (například „aby lidé nebrali věci z mého penálu").

3. Jak jej nejlépe podpořit
Tato část obsahuje seznam způsobů, jak žáka ve škole podpořit, a také toho, co pomáhá a co ne. Sem patří jakékoliv konkrétní „páčky", za které je možné zatáhnout, i to, jak je ovládat či se jim vyhnout. Informace zahrnují to, co by lidi měli vědět, a to, co by měli dělat.

Proč a pro co je dobré ho používat?

• Zachycuje důležité informace, které umožňují učitelům přizpůsobit vyučování potřebám každého jednotlivce. Díky těmto informacím si učitelé můžou být vědomi silných stránek a zájmů svých žáků, stejně jako oblastí, v nichž jejich žáci potřebují podporu.

• Profil na jednu stránku je možno použít jako podklad při plánování činností a stanovení cílů tak, aby odpovídaly tomu, co je pro konkrétní dítě důležité a jak je možné jej co nejlépe podpořit. Stanovené cíle tak mohou být pro něho smysluplnější a relevantnější.

• Pro žáka rovněž představuje možnost, jak ovlivnit podporu, která je mu ve škole poskytována, a jak upozornit na své silné stránky a osobní priority.

• Profil na jednu stránku dává příležitost také rodičům nabídnout ostatním své zkušenosti a poznatky o tom, jak nejlépe podpořit jejich dítě.

• Slouží jako prostředek výměny informací mezi pracovníky školy, když má například suplující učitel zaskočit za svého kolegu, nebo při přechodu z jednoho ročníku do druhého. Profil na jednu stránku napomáhá tomu, aby přechod byl co nejplynulejší, a novému učiteli umožňuje zvolit efektivní, vyzkoušené strategie. Učitelova znalost zájmů a silných stránek žáků velice napomáhá budování sociálních kontaktů.

• Profil na jednu stránku se může během školního roku doplňovat a vyvíjet a může být východiskem pro tvorbu podrobnějších individuálních vzdělávacích plánů.

• Profil může být přizpůsoben pro potřeby pouze určité oblasti života dítěte. Například pro nástup do skautského oddílu apod.

Jak vytvořit profil na jednu stránku?

• Profil na jednu stránku vzniká na základě spolupráce žáka, jeho rodičů, resp. opatrovníků, učitelů asistentů atd. Touto spoluprací vzniká ucelený obraz žáka, který odráží jeho vlastní perspektivu a zároveň dává prostor ostatním zúčastněným navrhovat, přemýšlet atd.

• Jakmile je profil na jednu stránku vytvořen, může být aktualizován a používán kdykoliv během školního roku.

Příklad z praxe

Jako příklad z praxe uvádíme profil Martinky, která v době sestavování profilu byla v mateřské školce a připravovala se na přechod do běžné základní školy.



Moje klady

- Jsem přátelská
- Jsem upřímná a bezelstná
- Mám ráda lidi okolo sebe
- Ráda pomáhám a chci pomáhat
- Jsem přející, umím se rozdělit
- Umím být veselá, ráda laškuji a dělám si legraci
- Ráda si hraji, zúčastním se každé hry
- Umím dát lidem najevo, že jsou pro mne důležití – obejmu, pohladím
- Když je někdo smutný, upozorním na to ostatní, chci mu pomoci
- Neumím být škodolibá, zlá ani zákeřná
- Uznávám autority

Je pro mne důležité

- Kamarádi, kteří mne berou mezi sebe a pomohou mi
- K práci mne motivuje hra a kamarádský přístup
- Pochvala a odměna!
- Pravidelný rozvrh
- Dělat to, co ostatní
- Pokud mi něco nejde, nechci být nucená
- Řešit věci v klidu a po dobrém. Direktivní přístup mne zraňuje, zaseknu se
- Vysvětlení. Musím vědět, proč po mně chceš to, co nechci já
- Jsem nerada omezovaná a kritizovaná. Ubíjí mne to
- Funguji lépe, když jsem odpočatá a zdravá
- Potřebuji, aby okolí pochopilo, co chci říct (pít, jíst, jít na konkrétní místo, za konkrétní osobou, dělat určitou věc)
- Moje pravidelné oblíbené činnosti – hipoterapie, cvičení v lyžáku, plavání
- Dělat věci s mámou, s tátou, s babi, s dědou. Nebo jim pomáhat
- Setkání s oblíbeným člověkem (přijde Míša, vyzvedne děda, půjdu k babi domů)
- Pohádka v televizi, prohlížení knížek
- Zvířata – kočky, psi, koně, králíci....
- Zmrzlina, čokoláda, bonbony

Pomůžeš mi, když

- Máš důvěru v moje schopnosti – věř mi!
- Naslouchášˇ, přestože mi dobře nerozumíš. Ignorace mě frustruje. Pomůže mi, když skloníš svou hlavu k mému obličeji, se zakloněnou hlavou nahoru se mi mluví hůř.
- Mluvíš pomalu a zřetelně. Díváš se mi přitom do očí. Někdy potřebuji úkol zopakovat víckrát.
- Ukážeš mi, co mám udělat. Lépe věci pochopím, když je vidím.
- Jsi trpělivý. Počkej chvíli, než si rozmyslím, jak to mám udělat.
- Střídáš činnosti, které mi zadáváš. Rozmanitost úkolů mi pomáhá, ale jednotvárné věci mne ubíjí. Když se otočím zády nebo položím hlavu na lavici, už mne to nebaví, potřebuji změnu.
- Uvědomuješ si, že abych se naučila něco nového, musím si to neustále opakovat. Učím se déle než ostatní děti.
- Dopomůžeš při zapnutí knoflíku, přezky, zavázání tkaničky. Dáš mi víc času na přípravu či úklid mých věcí. Dopomůžeš nakrájet jídlo na talíři, dohlédneš při nalévání pití. Dohlédeš na hygienu na WC.
- Počkáš na mne – beží pomaleji než ostatní, hůř udržím rovnováhu třeba na schodech nebo z kopce dolů.
- Připomeneš mi pravidelné činnosti. Dělám je ráda, ale mám špatnou paměť a nemusím si zrovna vzpomenout.
- Nechášˇ mne odpočinout.



Další odkazy na organizace české i zahraniční zabývající se profilem na jednu stránku naleznete v elektronické verzi příručky na webu www.majinato.cz

Metodický průvodce Profil na jednu stránku ve škole
Občanské sdružení Rytmus vydalo na podzim 2012 metodického průvodce Profil na jednu stránku ve škole. Publikace slouží jako vodítko pro pedagogické pracovníky, kteří se rozhodli profil na školách využívat. Publikace obsahuje popis toho, co je profil na jednu stránku, jak jej lze využívat, popisuje do detailu jeho tři části, uvádí principy a pravidla, kterých je nutné se při tvorbě držet. Publikace rovněž obsahuje bohatou škálu pracovních listů, které se dají využít při sběru informací do profilu. Součástí metodiky jsou i konkrétní příklady profilů dětí z České republiky i ze zahraničí.

Podmínky používání profilu na jednu stránku
V případě, že by pedagogický pracovník rád tento nástroj ve škole využíval, je nutné, aby prošel metodickým setkáním občanského sdružení Rytmus, která se konají v Čechách i na Moravě. Účastníci metodického setkání se naučí profil na jednu stránku vytvářet a zároveň obdrží publikaci Profil na jednu stránku ve škole – metodický průvodce.

Kontakty a odkazy na organizaci
Rytmus, o.s.
Londýnská 81
Praha 2
120 00
rytmus@rytmus.org
www.rytmus.org
www.inkluze.cz

3. DEJME ŠANCI INDIVIDUÁLNÍMU VZDĚLÁVACÍMU PLÁNU

TÉMA: INDIVIDUÁLNÍ PODPORA DÍTĚTE

Anotace

Individuální vzdělávací plán (IVP) je podpůrným opatřením, pomůckou k lepšímu využití a rozvoji předpokladů dítěte. Umožňuje dítěti pracovat podle jeho schopností a vlastním tempem bez ohledu na učební osnovy. Smyslem IVP není hledat úlevy, ale určit aktuální úroveň schopností a dovedností dítěte, na níž může začít pracovat, a najít možnosti, jak tuto úroveň posunout dál. IVP zároveň reflektuje, jaké možnosti podpory může nabídnout dítěti jeho škola. Dříve byl IVP využíván u dětí se zdravotním postižením, které byly vzdělávány formou individuální či skupinové integrace. Novela vyhlášky č. 73/2005 přinesla možnost poskytnout v odůvodněných případech individuální vzdělávací plán i dětem se zdravotním či sociálním znevýhodněním.
Na vytvoření i následném plnění IVP spolupracují učitel dítěte, pedagogicko-psychologická poradna, dítě a jeho rodiče.

Tento text podává základní informace o IVP a vybrané body z jeho obsahu (viz § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb.), které chceme zdůraznit v souvislosti s dětmi se sociálním znevýhodněním. Najdete zde také konkrétní náměty k IVP pro sociálně znevýhodněné děti.

Praxe

Svědomité vypracování IVP je v praxi poměrně časově náročná činnost. Potřebnému individuálnímu zpracování může bránit nedostatečná kapacita odborníků v pedagogicko-psychologické poradně (PPP), nedostatečné ohodnocení učitele za tuto práci a často i malá znalost situace a životního kontextu dítěte se sociálním znevýhodněním. Pokud se ale podaří IVP nastavit podle potřeb dítěte, může pro ně být záchranným kruhem, který ho udrží v hlavním vzdělávacím proudu.

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

Pedagogická diagnostika:
Základem IVP je podrobnější pedagogická diagnostika. Vzhledem k tomu, že sociální znevýhodnění vyplývá z rodinného zázemí žáka, měla by se diagnostika zaměřit také na rodinné prostředí, domácí přípravu a spolupráci s rodiči. Jakékoliv poznatky učitele o rodinném zázemí žáka mohou být velmi užitečné.

K čemu by se měl učitel v pedagogické diagnostice dítěte vyjádřit:

1. Osobnostní faktory

• úroveň porozumění jazyku (přiměřené/omezené vyjadřovací schopnosti, slovní zásoba), schopnost pojmenovat své potřeby, říci si o pomoc přiměřeně situaci, úroveň pozornosti, úroveň pracovních návyků, pracovní tempo, pasivita/aktivita při jakých činnostech

• dítě je/není opakovaně selhávající, má/nemá dlouhodobé pocity neúspěchu v různých oblastech, má/nemá adaptační potíže, reakce na krizi (úzkostné prožívání, strach, vztek na druhé apod.), negativní sebehodnocení, pocity nevýkonnosti, stres, je/není verbálně agresivní vůči dětem či dospělým, proti čemu je agresivita namířena,

• začlenění ve vrstevnické skupině, jak dítě komunikuje s třídním učitelem a vrstevníky, ve které lavici sedí, jak reaguje na nabídku k činnosti, ke hře, jak kontaktuje ostatní děti atd.

2. Vliv rodiny, rodinné prostředí

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

TIP

Aby bylo možné některé důležité informace zjistit, je potřeba být s dítětem často v kontaktu (hovořit s ním, pracovat společně atd.). Na základě podrobné a průběžně aktualizované pedagogické diagnostiky lze volit postupy a opatření v rámci IVP více cíleně, tak, aby byly šité na míru potřebám konkrétního dítěte.

Stanovení cílů vzdělávání dítěte:
Při určení cílů, kterých bychom jako učitelé chtěli v daném školním roce u dítěte dosáhnout, se nebojme být zcela konkrétní. Jedině co nejkonkrétněji sestavený IVP bude naplňovat smysl individuálního přístupu. Pojmenování cílů, postupů a metod v obecné rovině nic neříká a ve výsledku to je zbytečné plýtvání energií. Plošná a šablonovitá opatření se často míjí účinkem.

U dětí se sociálním znevýhodněním se cíl může týkat nejen zvládnutí potřebné učební látky, ale i rozšíření slovní zásoby, posilování kompetencí, zvládání negativních emocí, oblasti vrstevnických vztahů, zapojení dítěte do školního kroužku, vedení dítěte k mimoškolním aktivitám, zajištění spolupráce s dalšími organizacemi poskytujícími doučování nebo podporu rodičům apod.

Metody dosažení stanovených cílů:
Pokud jde o podporu zvládnutí učiva, většina pedagogů dovede velmi dobře určit vhodné metody. Základní doporučení metod a prostředků by mělo být uvedeno i ve zprávě PPP či speciálního pedagogického centra (SPC).
Na školách dnes často působí také speciální pedagogové, kteří mohou v tomto ohledu s IVP pomoci.

• Vedle běžně používaných forem podpory – reedukace v rámci dyslektického kroužku, logopedický kroužek, individuální doučování – je pro děti se sociálním znevýhodněním možné doporučit návštěvu terapeutických skupin v PPP, využívání relaxačních technik, pobyt žáka v družině, kde např. může s pomocí vychovatele vypracovat domácí úkoly, může se zapojovat do her a činností dětí. Často je ale i v tomto případě potřebná podpora dospělého.

Podpora žáka se sociálním znevýhodněním a náplň IVP se však nemusí omezovat jen na zvládnutí učiva. Často je nezbytné řešit i podporu sociálního začlenění dítěte do kolektivu, předcházet rizikovému chování nebo posílit spolupráci s rodiči.

• K práci se třídou a s dítětem se sociálním znevýhodněním se velmi dobře hodí třídnická hodina, v rámci které by se měla podporovat soudržnost a porozumění ve třídě. I náplň třídnických hodin tedy může být součástí IVP. Pravidelná práce se třídou je naprosto nezbytným standardem, je-li dítě se sociálním znevýhodněním ohrožené postavením mimo vrstevnickou skupinu. Navíc pokud se pracuje s celou třídou pomocí různých aktivit na podporu vzájemné spolupráce, tolerance a komunikačních dovedností, profitují z toho všichni žáci, ne pouze jeden s IVP. Je potřeba vhodně pracovat se skupinovou dynamikou i s pocity dětí a využívat techniky podporující spolupráci ve skupině. Je vhodné, pracuje-li se třídou společně s třídním učitelem i školní metodik prevence, případně školní psycholog.

• Často je nutná i podpora rodinného systému dítěte se sociálním znevýhodněním. Pokud je na škole psycholog či speciální pedagog, stojí za zvážení naplánování pravidelných krátkých konzultací s rodiči v rámci IVP. Schůzky by měly probíhat v pozitivním duchu, vedle případné kritiky je potřeba mít připraveno ocenění dítěte a pochvaly i za maličkosti. Informace bychom také měli rodičům podávat co nejvíc srozumitelným jazykem a při popisu rodinné situace bychom měli šetřit pojmy, které by pro ně mohly být ponižující (například „nekompetentní“, „neschopni dítě připravit“ apod.).

Další možnosti individuální podpory, které je možné zařadit do IVP pro sociálně znevýhodněné děti:

• podpora osvojování základních školních návyků, pomoc v přípravě na vyučování

• jasné stanovení pravidel docházky do školy a způsobu omlouvání absencí

• rozvoj slovní zásoby: využití didaktických her pro rozvoj a upevnění slovní zásoby, neustálé vysvětlování pojmů a významů slov, v případě romských dětí je dobré zařadit napravování chyb romského etnolektu (viz karta Romský etnolekt češtiny – jak překonávat jazykovou bariéru u dítěte)

• v případě intenzivní podpory v oblasti slovní zásoby a českého jazyka klasifikovat dítě po tři klasifikační období s ohledem, protože potíže v českém jazyce negativně ovlivňují jeho výkony i v ostatních předmětech

• zapůjčování základních školních potřeb, poskytování speciálních učebnic a materiálů

Spolupráce dítěte:
Do IVP je začleněno i osobní předsevzetí dítěte a je zde zaznamenáno, v jakém předmětu a jakých oblastech se pokusí vyvinout větší úsilí a kdo mu v tom bude nápomocen.

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

Hodnocení a klasifikace:
V IVP se uvádí jak průběžné, tak i závěrečné hodnocení. Průběžné hodnocení lze provést známkou, slovně, označením počtu chyb. Při časově limitovaných úkolech můžeme hodnotit pouze část, kterou žák stihl vypracovat.

Rizika

• obsah IVP nereflektuje individuální potřeby dítěte; cíle stanovené v IVP jsou příliš obecné a nekonkrétní

• opatření IVP nejsou jednotně přijímána pedagogickým sborem (záleží především na přístupu vedení školy); pocity marnosti u pedagoga, není-li vytvořený IVP v praxi využíván i ostatními kolegy

• systémově nedostatečné řešení: děti se sociálním znevýhodněním nespadají do kategorie individuálně integrovaných žáků, a školy tak v těchto případech zatím nemají nárok na přiznání navýšení normativu – plnění IVP a nastavení vhodných podmínek proto záleží na invenci a dobré vůli pedagoga

• učitel může být v krátké době vyčerpán vedením programů pro podporu skupinové koheze, komunikačních dovedností a dalšími aktivitami vyplývajícími z IVP dítěte, které realizuje nad rámec své běžné práce

4. JAK MOTIVOVAT ZNEVÝHODNĚNÉHO ŽÁKA

TÉMA: INDIVIDUÁLNÍ PODPORA DÍTĚTE

Anotace

Pod označením nemotivovaný sociálně znevýhodněný žák se skrývá pro dané dítě velmi ohrožující kombinace. Zaprvé z označení „nemotivovaný" již vyplývá zvýšená potřeba neustále vymýšlet prostředky, jak dítě povzbudit k aktivnímu učení, a zadruhé označení sociálně znevýhodněný většinou znamená také nedostatečně motivující domácí prostředí dítěte. Učitel, který by rád takové dítě motivoval, je potom vystaven otázce, jak to udělat a zda je to vůbec možné. Celá tato příručka si klade za cíl popsat možné podpůrné nástroje, které by měly dítě ve svém důsledku také motivovat. Tato karta se věnuje samostatně otázce motivace, a zejména tomu, jak s nemotivovaným sociálně znevýhodněným dítětem komunikovat.

Praxe

Metody podpory sociálně znevýhodněných žáků nejsou v současné době nikde dostatečně popsané. Výstupy z odborných vyšetření jsou často plné termínů, které jsou svým obsahem zásadní (např. individuální přístup, pozitivní motivace a přístup k dítěti apod.), ale kvůli nadměrnému užívání se z nich stávají vágní slovní spojení, jejichž náplň si učitelé musí v praxi vytvořit sami dle své fantazie a možností. Učitel pak musí sám hledat řešení a podporu pro dítě, pro které zatím neexistuje oficiální seznam možností podpory. On i dítě se nacházejí v nelehké situaci. Učitelé, kteří pracují s málo motivovanými sociálně znevýhodněnými dětmi, mohou po určité době dospět k mínění, že situace dítěte je stále stejná, stejně problematická. Učitel i dítě jsou pak ohroženi rezignací na daný stav a pocit bezmoci jim brání vymanit se z bludného kruhu. Tento text si klade za cíl představit některé zcela konkrétní metody, techniky a nápady, které učitel může vyzkoušet.

Z podstaty sociálního znevýhodnění vyplývá, že dítě může být natolik přetížené vážnými rodinnými nebo osobními problémy, že na motivaci k učení či zvládání školních nároků mu prostě nezbývají síly. Vzpomeňme na Maslowovu hierarchii základních potřeb, strukturující lidské potřeby od nižších (fyziologické potřeby, potřeba bezpečí) přes vyšší (potřeba lásky, začlenění do skupiny) až po úroveň potřeb, které souvisejí s touhou po rozvoji, sebeúctou apod. Pokud nejsou naplňovány nižší základní potřeby, dítě nemůže dosahovat potřeb vyšších. Uveďme jednoduchý příklad z praxe: pokud je dítě hladové a nevyspalé, nemůže se soustředit a mít zájem o učební látku. V praxi ve třídě je situace často taková, že kromě označení, že je dítě nemotivované a sociálně znevýhodněné, se velmi brzy objeví otázky: „Jak je vlastně chytré? Může vůbec učivo zvládat? Jaké jsou jeho intelektové schopnosti?" Dítě je pak odesíláno do pedagogicko-psychologické poradny s otázkou, do jaké

školy (základní, či praktické) vlastně patří. Sociální znevýhodnění ale klade dítěti překážky bez ohledu na jeho intelektové schopnosti, a pokud se podaří dítě správně podpořit a komunikovat s ním motivujícím způsobem, je možné dosáhnout velkých pokroků. Pokud se zaměříme na kompenzaci sociálního znevýhodnění a motivaci dítěte, můžeme mu pomoci ke zcela jiné vzdělávací dráze, než pokud bude jeho situace posuzována jenom v rovině intelektových schopností.

Co se osvědčilo ve škole:

Místo ve třídě („moje židle" a moje místo ve skupině spolužáků):

• Pomoci může, zamyslíme-li se nad vhodným místem sociálně znevýhodněného dítěte ve třídě – pokud jde o zasedací pořádek i z hlediska postavení v kolektivu (více viz karta Jak pracovat s prostorem ve třídě).

• Dítě by rozhodně nemělo sedět v poslední lavici samo nebo „spárované" s dítětem s podobnými potížemi. Děti podobné věci velmi intenzivně vnímají a cítí se vyčleňované z kolektivu.

• Je dobré vědět, co a které spolužáky dítě ze své pozice vidí. Znevýhodněné dítě by mělo mít co nejlepší výhled na tabuli a důležité nástěnky.

• Je potřeba konstruktivně a plánovaně podporovat začleňování dítěte do kolektivu. Z toho vyplývá pravidelná práce s celou třídou na zlepšení vrstevnických vztahů a vzájemné komunikace (pomocí herních aktivit, které by neměly být volené náhodně, ale vždy by měly vycházet z potřeb třídy). Vhodné jsou vrstevnické programy, které zdarma poskytují pedagogicko-psychologické poradny nebo různé neziskové organizace. Hradit je lze i z fondů EU, některé školy hradily programy zčásti z vlastních zdrojů a zčásti příspěvkem od rodičů.

• Je potřeba zdržet se komentování oblečení, svačiny a jiných věcí dítěte před spolužáky. Dítě si rozhodně nezaslouží kritický komentář směřující k jeho rodičům před ostatními dětmi. Není vhodné dítě stresovat vyzýváním k tomu, aby odpovědělo na otázky, které se týkají spíše rozhodnutí jeho rodičů (například ať před celou třídou zdůvodní, proč nejede na školní výlet, proč se neúčastní školní akce apod.). Takové věci je nutné řešit individuálně s rodiči. Nedávejme dítěti před třídou „nálepky", označení, která ostatní děti mohou rychle přejímat. Například „to je takový náš malý trouba", „on je to takový chudáček" apod.

• Pozor také na častou iluzi, že když děti bydlí ve stejné ubytovně či v téže lokalitě, jsou stejného etnika nebo mají podobné zázemí, jsou kamarádi. Někdy ano, ale není výjimkou, že se z nějakého důvodu nekamarádí nebo se dokonce snaží od sebe distancovat.

• Nevhodné je srovnávání dětí a vyvěšování pořadí všech dětí na nástěnce (pokud už učitel musí pořadí uvádět, stačí prvních pět dětí).

Zajištění pomůcek:

• Půjčování pomůcek před hodinou tělesné nebo výtvarné výchovy, matematiky nebo jiného předmětu, na který rodiče dítěti vhodné pomůcky opakovaně nezajistili, může být jednoduchým a zároveň efektivním řešením.

• V některých školách velmi dobře funguje systém výpůjček především na „výchovy", kde děti neselhávají z důvodu např. slabších znalostí, ale z důvodu nedostatečného vybavení pomůckami. Dítě si třeba může před hodinou tělesné výchovy u asistenta pedagoga či školního speciálního pedagoga vypůjčit tepláky, tričko apod. Je dobré, pokud má dítě k někomu ve škole takovou důvěru, že lze citlivě a neponižujícím způsobem zjistit, zda má dítě dostatečné spodní prádlo apod., eventuálně mu pomoci pro něj nepříjemnou situaci před tělocvikem vyřešit.

• Na hodiny matematiky dětem často chybí tužky, pravítka, kružítka apod., což lze také řešit vypůjčením. Po hodině žák vypůjčené pomůcky vrací. Někde je možné drobné pomůcky (tužky, gumy, pravítko…) i zakoupit (několik škol tuto možnost řešilo např. prodejem v rámci školního bufetu či občerstvení).

• V některých školách se osvědčila rychlá dopomoc s domácími úkoly. Nejde o to s dítětem úkol udělat ve škole, ale ještě jednou mu vysvětlit zadání a konkrétně ukázat, co má s úkolem dělat. Na prvním stupni mají děti často nosit do školy různé přírodniny či materiály na vyrábění. Je dobré se přesvědčit, zda dítě opravdu ví, co má přinést a hlavně kde to bude shánět, hledat apod.

Práce s oceněním či pochvalou (každý z nás potřebuje zažít úspěch):

• Ocenění a pochvala není zcela totéž. Velmi jednoduše řečeno chválíme za vykonanou práci, za splnění úkolů, které jsme uložili. Ocenění na rozdíl od pochvaly směřuje více k osobnosti dítěte, k jeho schopnostem a dovednostem. Zkusme tedy „Chválím tě…" občas nahradit „Oceňuji na tobě, že jsi na to nezapomněl, že jsi se snažil…". Pro děti je také důležité, pokud dovedeme konkrétně a jasně vyjádřit své emoce: „Potěšilo mě… Měl/a jsem radost z…" místo „No vidíš, že to jde, když chceš" nebo „Dneska jsi to tedy udělal, tak jsem zvědavý, jak to bude zítra".

• Nezapomínejme na oceňování dítěte před kolektivem (nejen za dobrou známku, ale i za pomoc učiteli, za pomoc mladšímu sourozenci ve škole apod.). Učitel musí najít něco, co se dá u dítěte ocenit či pochválit.

• Oceňujme zcela konkrétní věci, skutky, dílčí úspěchy apod.

• Pozor, dítě někdy pochvale za snahu nerozumí. Je potřeba zjistit, jak pro dítě ocenění či pochvala zní. Je dobré se ptát: „Jak poznáš, že se ti něco povedlo?

Co třeba říká mamka nebo táta?“ Někdy se můžeme dozvědět i to, že dítě neví, jak takovou věc pozná, nebo že ho vlastně nikdo nechválí. Sociálně znevýhodněné děti velmi často pochvalu ani ocenění z domova příliš neznají. Pak se můžeme ptát: „Co bys vlastně chtěl slyšet, aby tě to potěšilo? Co rád posloucháš, když se o tobě říká?“ apod. Zkusme doceňovat oblasti, které jsou ve škole „neviditelné“ – zručnost dětí doma, dělbu práce, samostatnost v péči o mladší sourozence apod. Velikou výhodou je znalost dítěte, jeho zájmů, zálib, zájem o to, co dítě dělá odpoledne, zájem o věci, které dítě baví (oblíbená písnička, zpěvák, filmy, knížky). Nezapomínejme oceňovat výkony dítěte v jeho zájmových činnostech a motivovat ho v nich, při výuce v pravou chvíli zmiňovat jeho vlohy a úspěchy.

• Vyvažovat ocenění a pochvaly v třídním kolektivu není jednoduché. Na jednu stranu je potřeba u každého dítěte něco „vymyslet“, na druhou stranu nemohou být ocenění a pochvaly „laciné“, pak dítěti hrozí spíše posměch ostatních spolužáků. Oceňování by nemělo být automatické, ale vyplývat z dobré znalosti dítěte a pozorného sledování jeho výkonů.

Nabídka pomoci a kontaktu (co by měly vědět všechny děti):

• Dítě by mělo konkrétně vědět, jak si komu říci o pomoc. Mluvme s dítětem o tom, že není v pořádku, když se mu ostatní posmívají, nadávají mu či ho urážejí.

• Ujistěme děti, že o takových věcech s námi mohou mluvit, svěřit se nám a říci si o pomoc.

• Zkusme používat nezahlcující řeč, ale jasná sdělení a informace. Dítě nemusí znát význam běžných pojmů, a nemusí proto rozumět sdělení, příkladu apod. Porozumění je ovlivněno nedostatečnou znalostí češtiny, která je často příčinou školních neúspěchů dětí vyrůstajících v sociálně znevýhodňujících podmínkách.

• Výhodou v kontaktu s dítětem je i znalost rodinného prostředí, znalost toho, do jaké míry jsou rodiče schopni dítě podpořit v domácí přípravě apod. (někteří rodiče mohou být negramotní, pak je dítě na vše samo).

• Všímejme si u dětí častých projevů únavy, malé schopnosti soustředit se, časté tenze, úzkosti či stresu a nepodceňujme je. Nesnižujme význam těchto projevů, pokud je zaregistrujeme. Lze o tom s dětmi i mluvit (ne před ostatními), poradit se se školním speciálním pedagogem, pozorovat dítě o přestávce, sledovat chování ostatních k němu, častěji se dítěte ptát. Pokud by podobné projevy měly stoupající tendenci či byly již dlouhodobé, rozhodně je potřeba rodičům doporučit návštěvu dalších odborných pracovišť (pedagogicko-psychologická poradna, klinický psycholog).

Co se ještě obecně osvědčuje při motivaci sociálně znevýhodněných dětí:

1. Využívání asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním: V rámci školy je asistent pedagoga opatřením umožňujícím sociálně znevýhodněným žákům přípravu na vyučování (individuální podpora ze strany učitelů, využívání prostor školy ke školní přípravě v době mimo vyučování či spolupráce na doučování s neziskovými organizacemi). Pokud uvažujete o využívání této podpory a potřebujete více informací, obraťte se na příslušnou pedagogicko-psychologickou poradnu, která vám poradí, co je potřeba udělat. Existuje několik variant, jak o asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním požádat (žádost o finanční dotace lze podat u příslušného krajského úřadu, další možnosti úhrady jsou z fondů EU či Rozvojového programu MŠMT). Více k tomuto tématu viz karta Asistent pedagoga.

2. Doučování: Vyškolení dobrovolníci chodí za dětmi přímo do rodin. Kromě samotné výuky dětí a jejich přípravy do školy se snaží pracovat i s rodiči: motivují rodiče k podporování dětí ve školní přípravě, a tak se podílejí na celkové pedagogizaci rodinného prostředí. Tuto službu nabízejí dobrovolnická centra či nevládní organizace. Je užitečné zmapovat síť různých organizací ve vašem městě (viz karta Individuální doučování v rodinách).

3. Nabídka volnočasových aktivit zaměřených na práci se sociálně znevýhodněnými dětmi (nabídka bezplatných kroužků apod.).

Rizika

Motivovat sociálně znevýhodněné dítě nemusí být jednoduché a jednotlivé motivační nástroje mají svá vlastní rizika. Může být např. obtížné zajistit asistenta pedagoga, nabídka volnočasových kroužků zdarma může být nedostatečná, spolupráce s neziskovou organizací nemusí být v místě školy dostupná. K dosažení úspěchu velmi pomůže, pokud je celý pedagogický sbor s vedením školy zaměřen na podporu sociálně znevýhodněných dětí ve škole a spolupracuje s cílem dosáhnout pro všechny děti co nejvíce motivujícího prostředí.

Školy někdy tyto děti podporují spíše povrchně, jen tak, aby byla podpora administrativně splněna a vyplněny potřebné výstupy. V takovém případě se úspěch nemůže dostavit. Na druhé straně je rizikem i druhý extrém, kdy se pracovník školy snaží řešit celkovou situaci dítěte a vlastně začíná suplovat roli sociálního pracovníka a řeší (v dobré víře) problémy, které mu již nepřísluší. Potom učiteli hrozí vyčerpání nebo syndrom vyhoření. Tomu je dobré předejít zejména spoluprací s dalšími institucemi a organizacemi.

5. INDIVIDUÁLNÍ DOUČOVÁNÍ V RODINÁCH

TÉMA: INDIVIDUÁLNÍ PODPORA DÍTĚTE

Anotace

Některé neziskové organizace poskytují sociálně znevýhodněným dětem individuální doučování přímo v jejich domovech. Do rodiny dochází dobrovolník nebo brigádník většinou podporovaný a řízený koordinátorem doučování. Sjednání takového doučování může dítěti, jemuž se od rodičů nedostává v učení dostatečné podpory, výrazně pomoci. Efektivitě doučování velmi napomůže co nejužší možná spolupráce mezi doučovatelem a vyučujícím (vyučujícími) dítěte. Škola může rodině znevýhodněného dítěte doučování doporučit a zprostředkovat kontakt. Dá tak rodině velmi důležitý impulz pro vyhledání pomoci. Kontakty na některé organizace, které takové doučování poskytují, jsou v příloze.

Praxe

V rodinách většinou doučují dobrovolníci nebo brigádníci z řad studentů středních a vysokých škol, někdy i lidé pracující, kteří chtějí formou přímého dobrovolnictví vykonávat pravidelnou prospěšnou činnost. Dobrovolnictví je rychle se rozvíjející oblast a lidí ochotných pomoci s doučováním znevýhodněných dětí stále přibývá. Platí však, že je snazší dobrovolníky nalézt ve větších městech, zejména tam, kde se nacházejí vysoké školy. V regionech, kde vysoké školy nejsou, kde je vyšší nezaměstnanost a podobně, není dobrovolnictví tolik rozvinuté.

Doučování většinou probíhá tak, že rodina na doporučení školy, orgánu sociálně-právní ochrany dětí nebo terénního sociálního pracovníka kontaktuje koordinátora doučování a smluví se s ním na schůzce. Koordinátor vyplní s rodinou dotazník týkající se situace dítěte (a případně rodiny jako celku). Na základě něj a podle kapacity služby je nebo není rodina do programu doučování zahrnuta. V případě, že je možné doučování poskytnout, přivede koordinátor do rodiny doučovatele, který tam začne pravidelně docházet. Většinou se doučování koná jednou týdně zhruba dvě hodiny. Koordinátor se s dobrovolníkem nebo brigádníkem snaží pomoci rodině nejen s vysvětlováním látky, ale pokud je to potřeba, také s organizací studia a domácí přípravy či v komunikaci se školou. Většinou proto rodiče, koordinátor nebo doučující kontaktují učitele nebo učitelku doučovaného dítěte, aby doučování mohlo probíhat co nejvíc efektivně.

Pokud je individuální doučování zavedeno během prvních školních let dítěte, bývá v případě sociálně znevýhodněných dětí velmi účinné. Kromě lepší znalosti vyučované látky a lepších známek může mít pozitivní vliv také v těchto významných oblastech:

1. dobrovolník může dobře **motivovat dítě**, které si například hůře hledá kamarády mezi vrstevníky, má nižší sebevědomí nebo nezažívá ve škole úspěchy, protože ho doma nikdo nevede k přípravě; kamarádství s dobrovolníkem a dílčí úspěchy ve škole mohou situaci výrazně zlepšit; pro zmírnění sociálního znevýhodnění je právě motivace a dobrý příklad často nejdůležitější;

2. dobrovolník s koordinátorem mohou **napomoci konstruktivní komunikaci** mezi rodiči a školou, zejména tím, že rodičům nabídnou možnost partnerské komunikace a přesvědčí je, aby do školy šli, zajímali se o školní výsledky dítěte a dění ve škole, a také jim napomohou uvědomit si, že chyba není (pouze) na straně školy, že je nezbytné nevzdávat se a hledat pro dítě pomoc a podporu;

3. dobrovolník s koordinátorem mohou **zlepšit pravidelnou docházku dítěte do školy** tím, že v rámci pravidel programu doučování netolerují skryté záškoláctví (doučování se v případě nadměrných absencí zruší);

4. pracovníci a dobrovolníci organizace mohou také **nasměrovat rodinu na další zdroje pomoci** (finanční poradenství, oddlužení, pracovněprávní poradenství, kontakt s úřady a další oblasti, se kterými pomáhají terénní sociální pracovníci), pokud má rodina zájem a potřebu podobné pomoci;

5. dobrovolník může ve spolupráci se školou pomoci najít **další volnočasové aktivity** pro doučované dítě a přispět k jeho většímu zapojení do zájmových kroužků a do kolektivu dětí;

6. dobrovolník může být pro dítě **správným mluvním vzorem**, díky kterému dítě lépe překonává případnou jazykovou bariéru (romský etnolekt češtiny, nedostatečná znalost češtiny u dětí cizinců), dobrovolník **pomáhá dítěti s rozšiřováním aktivní a pasivní slovní zásoby**.

Rizika

Doučující dobrovolník nebo brigádník bývá většinou laik, pokud jde o vzdělávání dětí, proto je pro účinnost doučování velmi podstatná **spolupráce s učitelem a dobrá metodická a supervizní podpora** ze strany organizace. Pro učitele jde o práci navíc, když věnuje čas konzultaci s doučujícím nebo jeho koordinátorem nebo když napíše doučovateli vzkaz do úkolníčku dítěte. Vynaložené úsilí se ale může násobně vrátit, pokud doučování v rodině správně funguje.

Pokud dítě doučuje dobrovolník, je velmi důležité, aby neztrácel motivaci ke své činnosti, a jeho působení tak bylo dlouhodobé (i několik let). Tomu napomáhají supervize a aktivity pro dobrovolníky ze strany neziskové organizace, ale velmi pozitivně může dobrovolníka motivovat také fungující komunikace se školou a verbální podpora ze strany vyučujícího.

Velkým rizikem je, že **rodina vyhledá pomoc pozdě**. Ve chvíli, kdy už má dítě velké problémy v mnoha oblastech, případně je rezignované, demotivované nebo v opozičním vzdoru vůči rodičům, doučování bude mít pravděpodobně malý účinek. Samozřejmě má však stále smysl se o něj pokusit, protože v případě, že dobrovolník dokáže i se starším dítětem navázat bližší vztah, může jeho jednání ovlivnit. Obecně se velmi osvědčuje **zřizovat doučování u sociálně znevýhodněných dětí preventivně**, pokud možno už v první třídě nebo dokonce ještě před nástupem do školy, protože znevýhodnění plynoucí z jejich zázemí se ve škole projeví velmi rychle.

Spolupráce se školou je klíčová také pro zapojení rodičů. Mohlo by se stát, že rodiče se o vzdělávání dítěte budou zajímat stále méně, když jejich roli „převezme" dobrovolník. Tomu je třeba předejít tím, že role rodiče jako hlavní osoby zodpovědné za vzdělávání svých dětí není ničím zpochybňována ani upozaďována. Se školou by měl vždy jednat rodič anebo by měl být přítomný schůzce doučovatele s učitelem. Dílčí úspěchy dítěte, pokud se dostaví, mohou napomoci přesvědčit rodiče, že má smysl se snažit a být více aktivní. Z naší zkušenosti je toto cesta, která funguje. Rodiče se „chytí" úspěchů dítěte. Když se začnou dostavovat úspěchy, v jejichž možnost rodiče už téměř nevěřili, pozitivně to motivuje i je.

Některé organizace poskytující služby (většinou včetně doučování) pro sociálně znevýhodněné děti:

Barevný svět dětí, o. s.	Pomáháme dětem vkročit do života www.barevnysvetdeti.cz Praha
Člověk v tísni, o. p. s.	Programy sociální integrace integracniprogramy.cz, www.clovekvtisni.cz Praha, Bílina, Chomutov, Kladno, Liberec, Olomouc, Plzeň, Prostějov, Přerov, Sokolov, Karlovy Vary
Hestia, o. s.	program Pět P www.hest.cz Praha
Charita Olomouc	sociální služby, také doučování www.olomouc.charita.cz Olomouc

IQ Roma servis, o. s.	poskytování služeb lidem ohroženým sociálním vyloučením www.iqrs.cz Jihomoravský kraj
Lata, o. s.	pomáháme ohroženým dětem, mladým ldem a jejich rodinám www.lata.cz Praha, Středočeský kraj
META, o. s.	Sdružení pro příležitosti mladých migrantů www.meta-os.cz Praha
Nová škola, o. p. s.	podporuje vzdělávání menšin, především Romů a dětí cizinců www.novaskola.org Praha
Proxima Sociale, o. s.	zvyšování kvality života občanů a pomoc překonat jim nepříznivé životní situace www.proximasociale.cz Praha
R-Mosty, o. s.	Nezisková společnost poskytující registrované sociální služby www.r-mosty.cz Praha
Romodrom, o. s.	prosazování práv a integrace osob ohrožených sociálním vyloučením www.romodromcz.cz Praha, Středočeský, Jihomoravský, Olomoucký, Moravskoslezský, Královéhradecký, Liberecký kraj
ROSA Kladno	středisko pomoci ohroženým dětem www.spod.cz Kladno
Sdružení S.T.O.P.	neformální vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí www.sdruzeni-stop.cz Ostrava
SISI (ABI Special, s. r. o.)	Systém integrované sociální intervence www.sisipraha.cz Praha Jižní město
Slovo 21, o. s.	podpora vzdělávání menšin a integrace cizinců www.slovo21.cz Praha
Tady a teď, o. p. s.	vzdělávací a aktivizační programy pro děti vyrůstající v sociálně vyloučených lokalitách www.tadyated.org Plzeň

6. ODPOLEDNÍ SKUPINOVÉ DOUČOVÁNÍ

TÉMA: INDIVIDUÁLNÍ PODPORA DÍTĚTE

Anotace

Odpolední skupinové doučování je vynikajícím podpůrným nástrojem pro sociálně znevýhodněné děti zejména ve 3. – 6. třídě. Právě v tomto věku si díky němu mohou zvyknout na samostatnou odpolední přípravu i děti, které k ní nejsou doma příliš vedeny. Vyjmenovaná slova, násobilka, anglická slovíčka – nic z toho nelze dokonale zvládnout bez systematické „domácí" přípravy. Tolik důležité procvičování lze dětem poskytnout právě na odpoledním skupinovém doučování. Pokud probíhá efektivně, může zlepšit přípravu dětí z hodiny na hodinu, omezit nevypracovávání domácích úkolů a celkově zvýšit motivaci dětí k učení.

Praxe

Popis tohoto nástroje vychází ze zkušeností s organizováním odpoledního skupinového doučování na několika pražských základních školách ve spolupráci s organizací Člověk v tísni. Pro správné fungování kroužku vyplynulo ze zkušeností několik důležitých podmínek. Ne vždy je bude možné splnit a záleží samozřejmě na mnoha okolnostech, které efektivitu skupinového doučování ovlivňují. Pokud o zřízení podobné „odpolední školy" uvažujete, přejeme vám mnoho úspěchů a doufáme, že vám tento text poskytne užitečné informace.

Jak zajistit efektivitu

Aby bylo skupinové doučování efektivní, musí probíhat **alespoň dvakrát týdně**, jako ideální se osvědčila četnost čtyřikrát týdně (pondělí až čtvrtek). U skupinového doučování platí, že jednou týdně je v podstatě to samé jako vůbec. Při přípravě je důležitá systematičnost a pravidelnost a ani jednoho nelze při frekvenci jednou týdně dosáhnout, zvlášť pokud vezmeme v potaz celkově zvýšenou školní absenci sociálně znevýhodněných dětí. Každé zapojené dítě by proto na doučování mělo docházet dvakrát až čtyřikrát týdně.

Kroužek v našem případě trvá 60 minut. Tato doba se ukázala jako nejvhodnější: delší kroužek by představoval přílišnou zátěž, za kratší čas by se nic nestihlo. Další podmínkou pro efektivitu kroužku je **přiměřený počet dětí na jednu doučující osobu**. Jako ideální nám vychází zhruba 3 děti na 1 doučovatele. Dětem je třeba se individuálně věnovat, motivovat je, vysvětlovat jim látku. Pokud by byl počet dětí na jednoho doučujícího podstatně vyšší, doučování by se příliš nelišilo od běžné výuky a ztratilo by svůj efekt.

Kdo doučuje?

Jak je vidět, jedná se o personálně poměrně náročnou aktivitu. Jestliže se kroužku bude účastnit zpočátku například 10 dětí, budou potřeba 3 doučující

osoby. První zásadní otázkou, kterou je třeba vyřešit, je tedy financování doučovatelů. Aby byl kroužek skutečně otevřený všem, včetně sociálně znevýhodněných dětí, měl by být zdarma. Případy popisované v tomto textu jsou založené na spolupráci s neziskovou organizací, konkrétně s Člověkem v tísni, která pro doučování poskytuje dobrovolníky.

TIP
Dobrovolnictví je u nás poměrně rychle se rozvíjející oblast a organizací věnujících se náboru, školení a vedení dobrovolníků přibývá. Seznam některých z nich naleznete u předchozího článku.

Dobrovolníci bývají většinou studenti posledních ročníků středních škol, studenti vysokých škol nebo lidé s flexibilní pracovní dobou. Nezisková organizace by měla dobrovolníkům poskytovat různá školení, metodické a supervizní vedení a sepisovat s nimi určitou formu dobrovolnické smlouvy. Rozsah a způsob práce s dobrovolníky by měl být škole známý a škola by měla o doučování s neziskovou organizací sepsat smlouvu. Konkrétní nastavení spolupráce může být velmi různé, v některých projektech neziskových organizací mohou být vyhrazeny peníze na doučovatele-brigádníky. Pokud se podaří podobnou spolupráci navázat, umožní to škole realizovat skupinové doučování bez vynaložení vlastních finančních prostředků.

V případě, že spolupráci s neziskovou organizací nebo dobrovolnickým sdružením není možné v místě školy navázat, je situace obtížnější. Doučovací kroužek mohou vést sami pedagogové, pokud je to nějakým způsobem možné, případně se může škola pokusit zajistit dobrovolníky vlastními silami. Doučování ze strany dobrovolníků, brigádníků nebo jiných „externistů“ má tu výhodu, že tito lidé mohou mít k dětem méně formální přístup než jejich vyučující a autorita vyučujícího zároveň zůstává nenarušena.

Ředitel školy, aktivní učitel nebo osoba pověřená organizací kroužku mohou dobrovolníky zajistit sami tím, že vypíšou inzerát nebo osloví instituci, která by mohla dobrovolníky zprostředkovat (střední nebo vysoká škola, skautský oddíl, rodičovské sdružení apod.). Pravdou je, že nalezení dobrovolníků, jejich podpora a péče o ně může být poměrně časově náročnou činností. Na druhou stranu se může v okolí školy vyskytovat více lidí vhodných a ochotných tuto formu dobrovolnické činnosti vykonávat, než bychom možná čekali.

TIP
Ideální je zahrnout doučovací aktivity do rozpočtu projektů školy zejména z evropských strukturálních fondů nebo na ně získat prostředky jinou formou fundraisingu (více viz karta 34 Možnosti fundraisingu pro školy).

Pokud se škole podaří zajistit fungování kroužku vlastními silami, ať už díky finančním prostředkům nebo dobrovolnictví, je to skvělý příklad podpůrné aktivity školy směrem k sociálně znevýhodněným dětem, který velmi pozitivně ovlivní celkovou atmosféru ve škole.

Status kroužku
Doučovací kroužek by měl mít mezi rodiči a žáky patřičnou vážnost, aby nebyl chápán jako družina, kde si děti mohou hrát. Neměl by být chápán ani jako jeden z mnoha „zájmových" kroužků na škole. Vedení školy by jej mělo silně zaštítit. Ideální je, pokud ředitel nebo ředitelka informují o „odpolední škole" všechny pedagogy a společně vytipovávají děti, pro které by byla zvlášť vhodná.

TIP
Pokud někdo z vedení školy jednou za čas přijde na kroužek „na návštěvu", bude to pro rozjezd kroužku velmi výrazná podpora.

Přihláška do kroužku by měla být nabídnuta všem žákům školy, u vytipovaných sociálně znevýhodněných dětí by ale měla být vyvinuta zvláštní snaha, aby rodiče dítě na kroužek skutečně přihlásili. Kroužek může mít status nepovinného předmětu, kam mají děti po přihlášení povinnost chodit a v případě absence musejí nosit omluvenky jako na jakýkoliv jiný předmět. Tím je zajištěno, že děti na kroužek pravidelně docházejí.

TIP
Při informování rodičů o kroužku je třeba velmi jasně informovat o pravidlech. Dobrý způsob nastavení pravidel obsahuje například přihláška na odpolední přípravu ze ZŠ Lyčkovo náměstí na konci tohoto článku.

Hodnocení aktivity dětí a zpětná vazba
Učitelé dětí, které jsou do kroužku zapojeny, by měli komunikovat s doučovateli, kteří kroužek vedou. Tak budou doučovatelé vědět, na co se mají na kroužku zaměřit, a dostanou od učitele zpětnou vazbu, jestli se dítě zlepšuje a v čem. Učitel naopak bude vědět, jak si dítě vedlo na doučování a zda tam vůbec dochází. Tím bude výuka s doučováním propojena a dítě bude také víc motivované na doučování dobře pracovat. Komunikace mezi učitelem a doučujícím může probíhat například formou zápisů v papírové třídní knize nebo elektronické žákovské knížce dětí.

TIP

Na kroužku jsme zavedli systém hodnocení, kdy každé dítě obdrží po skončení hodiny buď „+“, „0“ nebo „-“. „Plus“ znamená, že dítě mělo všechny potřebné pomůcky, vědělo, jaké úkoly potřebuje udělat nebo co se doučit a samostatně pod dohledem dobrovolníků na tom pracovalo. „Nula“ znamená, že dítěti chyběly některé pomůcky nebo pracovalo jenom část doby doučování, příliš se mu do práce nechtělo, nevědělo, co přesně má za úkol nebo co se doučit, případně bylo v látce tak pozadu, že tato forma doučování u něj nemá efekt. „Mínus“ znamená, že dítě nepracovalo, vyrušovalo nebo nemělo pomůcky a doučování proto pro něj bylo zcela zbytečné. Vždy po určité době (cca 2 měsíce) je na schůzce s vedením školy prodiskutováno hodnocení jednotlivých žáků. Ti, kteří mají hodně mínusů, mohou být z kroužku vyloučeni, aby mohli být doučováni ti, kdo mají opravdu zájem, případně může být pro ně hledána jiná forma podpory. Hodnocení funguje i jako zpětná vazba pro žáky samotné, aby věděli, jak doučovatelé vnímají jejich výkon na kroužku. Zároveň je hodnocení z doučování také důležitý podklad pro komunikaci školy s rodiči.

Rizika

Kroužek by neměl být vnímaný jako trest pro „problémové“ nebo „pomalé“ děti. Z naší zkušenosti je dobré, pokud se kroužku účastní i několik málo dětí, které nemají s látkou problémy. Kroužek je potom víc vnímán jako otevřená platforma, kde si děti mohou udělat úkoly, procvičit si látku a poradit se s doučovateli před zkoušením nebo testem.

Na kroužku může být problém udržet klid a pracovní prostředí. Je dobré, aby děti byly rozdělené do menších skupin (ideálně maximálně po třech), kterým se věnuje jeden dobrovolník. Kroužek by měl být odlišný od běžné výuky i tím, že se na něm dětem dostane více individuálního přístupu. Poměr počtu dětí vůči dobrovolníkům by proto neměl být větší než čtyři děti na jednoho doučujícího. Pracovní prostředí pomůže udržet také občasná návštěva vyučujícího nebo ředitele školy.

Rodiče sociálně znevýhodněných dětí někdy nechtějí své děti na kroužek přihlásit. Potom je to otázka trpělivé komunikace. Kroužek by měl být zdarma, aby na něj mohly bez problémů chodit i děti ze sociálně slabších rodin. Aby měl kroužek dostatečný dopad, měly by na něj děti docházet minimálně dvakrát týdně.

U starších dětí (7. třída a výš) je větší riziko, že jim bude chybět motivace a nebudou na kroužek docházet. Proto je dobré zřídit kroužek nejdřív pro mladší děti (5. – 6. třída), aby si zvykly na to, že tato forma podpory je ve škole běžnou věcí.

Seznam organizací poskytujících také služby doučování naleznete u předchozího článku.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA
Lyčkovo náměstí 6, Praha 8 – Karlín
IČO: 604 33 230
Mgr. Jan KORDA, ředitel školy
tel.: 221 779 670, 602 286 973
fax.: 221 779 672
email: reditel@zs-ln.cz, www.zs-ln.cz

Nepovinný předmět - ODPOLEDNÍ PŘÍPRAVA DO ŠKOLY VE ŠKOLE

- Odpolední příprava je **nepovinný předmět** určený **pro děti Základní školy na Lyčkově náměstí k získání návyků pravidelné přípravy na vyučování**.
- Odpolední příprava **probíhá od pondělí do čtvrtka od 14.00 do 15.00**. Zákonný zástupce přihlašuje dítě na konkrétní **dny, kdy dítě má volno (pokud má dítě odpolední vyučování, nelze chodit na odpolední přípravu)**. Odpolední příprava probíhá **od pondělí 24.9.2012**.
- Odpolední příprava probíhá v učebně školy a **obsahem je příprava na vyučování následující den. (psaní domácích úkolů, prostudování a procvičení současné látky). Dítě je povinno si nosit sešity a pomůcky předmětů na následující den a žákovskou knížku.**
- Odpolední příprava je **bezplatná.**
- O přijetí do nepovinného předmětu - odpolední příprava **rozhoduje vedení školy** na základě vyplněné a podepsané přihlášky zákonným zástupcem.
- Po přihlášení do nepovinného předmětu je docházka do odpolední přípravy **závazná a řídí se školními pravidly**. Pokud dítě je dopoledne ve škole, je nutné neúčast na odpolední přípravě **předem omluvit** (stejně jako u odpoledního vyučování). Omluvená i neomluvená absence bude započítána do celkové docházky ve škole.
- Odpolední přípravu může vedení školy pro dítě **zrušit** v případně **časté neúčasti,** nebo pokud dítě již odpolední **přípravu nepotřebuje**. Zrušení proběhne písemnou formou.
- Zrušení docházky ze strany rodičů do odpolední přípravy je možné pouze na základě **písemné žádosti zákonného zástupce**.

----------**Zde odstřihnout**----------

Přihláška na nepovinný předmět odpolední příprava

Přihlašuji tímto:

Jméno a příjmení žáka:			**Třída:**	
Telefon na zákonného zástupce:		**Mobil žáka:**		
Termíny odpolední přípravy:	**Pondělí 14.00-15.00**	**Úterý 14.00-15.00**	**Středa 14.00-15.00**	**Čtvrtek 14.00-15.00**
Zaškrtněte všechny vhodné termíny:				

P O T V R Z E N Í

Potvrzuji, že jsem byl seznámen s pravidly nepovinného předmětu - odpolední příprava do školy ve škole.

…… ……

podpis žáka podpis zákonného zástupce

7. ŠKOLNÍ DRUŽINA

TÉMA: INDIVIDUÁLNÍ PODPORA DÍTĚTE

Anotace:

Cílem následujícího nástroje je upozornit na důležitost školní družiny pro vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. Děti, které vyrůstají v nepodnětném a sociálně znevýhodněném prostředí, mají nedostatečnou podporu při domácí přípravě, což je jedna z hlavních příčin jejich školní neúspěšnosti.

Ke zlepšení školních výsledků lze vedle doučování přispět i mimoškolní výchovou, která se odehrává ve školních družinách. Děti, které jsou sociálně znevýhodněné, však obvykle školní družiny nenavštěvují kvůli nedostatku finančních prostředků, nebo jejich rodiče nemají dostatek důvěry k dané instituci, obávají se zde dítě nechávat v odpoledních hodinách, či jej potřebují mít doma, aby je zapojili do péče o mladší sourozence.

Praxe:

Důležitost školní družiny pro úspěšnost vzdělávací kariéry dítěte na základní škole je často velmi podceňována. Veřejností a mnohdy i školou je vnímána spíše jako volnočasová „hlídací“ služba, která umožňuje rodičům pracovat v odpoledních hodinách. Pedagogika volného času, která se ve školních družinách uplatňuje, může vést k přirozenému začlenění dítěte se sociálním znevýhodněním do kolektivu vrstevníků, může přispět k jeho všestrannému rozvoji a zlepšit jeho celkové sebehodnocení. Část prostoru bývá ve školních družinách věnována i vzdělávání a vypracovávání domácích úkolů, což je pro žáky bez jakékoliv domácí podpory zásadní pomocí.

Děti z chudých nebo sociálně znevýhodněných rodin však do školní družiny obvykle nedochází, zejména pro to, že je pro ně finančně nedostupná.

Poplatek za školní družinu bývá sice často velmi nízký – cca l00 až 200 Kč za měsíc, ale v praxi se obvykle pojí s placením stravného, které už bývá výrazně dražší. Je totiž nepravděpodobné, že by se dítě, které se ve škole nestravuje, do školy vracelo na odpolední družinu poté, co se doma naobědvalo.

Dalším důvodem nedocházení do družiny může být role dětí v rodině. Dítě může mít na příklad odpoledne na starosti některého z mladších sourozenců. Pokud je některý z rodičů na mateřské dovolené nebo je nezaměstnaný, může také preferovat mít dítě odpoledne doma. Navíc může v rodině panovat nedůvěra ke škole nebo až negativní postoj, ze kterého vyplývá přístup „nebýt ve škole víc, než je nutné“.

Rodiče si navíc často neuvědomují, že by docházení do družiny mohlo mít na jejich děti nějaký pozitivní dopad. Důsledkem je vyčlenění dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí z kolektivu vrstevníků, nedostatečně smysluplné trávení volného času a riziko rozvoje sociálně nežádoucího chování. Zapojení sociálně znevýhodněného dítěte do odpolední družiny je proto velmi významné pro jeho školní úspěšnost.

TIP
Praxe na mnohých školách ukazuje, že snížením ceny stravného výrazně vzrůstá počet strávníků i z řad sociálně znevýhodněných dětí a zároveň se zvyšuje jejich zájem o odpolední školní družinu.

Snížení ceny stravného alespoň pro tu část dětí, jejichž rodiče se potýkají s vážnými existenčními potížemi a žijí pod hranicí chudoby, je velmi efektivním nástrojem podpory sociálně znevýhodněných dětí. Možností, jak snížení ceny dosáhnout, není mnoho, ale zpravidla jsou zřizovatelé škol ochotni ve spolupráci s OSPOD snížení ceny zajistit. Zejména je možné jej dosáhnout, pokud si zřizovatel uvědomí, jak je dané opatření v dlouhodobém horizontu výhodné. Rodinám, které se potýkají s výrazným nedostatkem financí, může také pomoci, pokud je jim umožněno obědy splácet v několika splátkách.
S rodiči sociálně znevýhodněných dětí je dobré citlivě situaci prodiskutovat, vysvětlit jim všechny přínosy, které může školní družina na rozvoj jejich dítěte mít, a doporučit jim, aby dítě do školní družiny zapsali.

Aby odpolední školní družina splňovala výše uvedené funkce, tedy zajišťovala všestranný rozvoj dítěte a rovněž dokázala podpořit děti, jejichž školní výsledky nejsou uspokojivé, musí být vedena profesionály. Nejlépe pak pedagogy volného času, kteří by měli dokázat dobře vést práci s heterogenní skupinou dětí. Program odpolední družiny by tedy neměl být nahodilý a neměl by být pouhým vyplňováním času, kdy je dítě po škole a ještě neodešlo domů. Program školní družiny by měl být upraven dle individuálních potřeb jednotlivých dětí, podobně jako vyučování samotné. Individuální přístup s sebou pochopitelně nese zvýšené finanční náklady, ale i nutnost začlenit „družináře“ do týmu pedagogů, se kterými se dítě setkává v průběhu vyučování. Jedině synergickým působením všech zúčastněných profesionálů lze dosáhnout výraznějšího zlepšení školních výsledků u dětí, jejichž vzdělávací kariéře není věnován dostatek pozornosti v domácím prostředí. Pokud na zkvalitnění školní družiny není možné sehnat dostatek finančních prostředků z obecních rozpočtů, je možné tyto inovativní programy hradit z prostředků Evropského sociálního fondu nebo jiných grantů.

Rizika :

Rizikem je, že do odpolední družiny stále nebudou docházet děti, které to nejvíce potřebují, přestože byly ceny obědů sníženy. Podobně jako u jiných podpůrných nástrojů, i zde je klíčové (a nemusí to být snadné) získat důvěru rodičů a přesvědčit je, že školní družina může pro jejich děti být zásadním přínosem.

Jedinou metodou, kterou lze doporučit, je otevřená komunikace školy – pořádání setkání s rodiči, docházení pedagogů nebo asistentů pedagoga přímo do lokality, opakované vysvětlování důležitosti školní družiny pro všestranný rozvoj dítěte. Důležitou roli hraje samozřejmě také to, jak program školní družiny hodnotí samotné děti. Je-li pro ně školní družina místem, kam se každý den těší, mají pocit, že se tam něco nového naučily, že pro ně čas strávený v družině byl přínosem, často samy motivují své rodiče k tomu, aby jim docházení do družiny umožnili.

8. TRÉNINK SOUSTŘEDĚNÍ A POZORNOSTI

TÉMA: INDIVIDUÁLNÍ PODPORA DÍTĚTE

Anotace

S termínem poruchy koncentrace pozornosti (ve smyslu ADHD nebo ADD) se v současné době setkáváme poměrně často. Následující text se zaměřuje na stručné vymezení těchto poruch a na to, jak pozornost u dětí rozvíjet a vytvořit pro ně vhodné podmínky pro práci.

Praxe

Proč je pozornost důležitá?
Ať vykonáváme jakoukoli činnost, potřebujeme se na ni soustředit. Když čteme knížku, díváme se na film, potřebujeme si zapamatovat něčí telefonní číslo, máme vyřešit hádanku, s někým si povídáme, potřebujeme k tomu různé poznávací procesy, ale vždy musí být doprovázeny soustředěním. Pokud se nebudeme soustředit, nezvládneme pořádně ani žádnou z popsaných aktivit.

Pozornost se v průběhu dětství i dospívání vyvíjí a zkvalitňuje, menší děti se vydrží soustředit kratší dobu, než dospívající a dospělí. Mladší žáci (cca I. stupeň ZŠ) se vydrží soustředit kratší dobu, potřebují častěji měnit činnosti, nebo si odpočinout, většinou se dokážou soustředit pouze na jednu věc. Starší žáci (cca 2. stupeň ZŠ a SŠ) umí zaměřit pozornost na určitou činnost na delší dobu, zvládají snáze vykonávat více aktivit současně.

Tak jako si s dítětem povídáme proto, abychom rozvíjeli jeho řečové schopnosti, nebo ho učíme básničky a písničky, aby si trénovalo paměť, tak je důležité, abychom vytvořili pro dítě podmínky, v nichž může docházet k rozvoji jeho soustředění. V opačném případě vývoj pozornosti stagnuje, děti jsou nadměrně roztěkané, nesoustředěné a neklidné. Mezi základní opatření, která dětem pomáhají při rozvoji soustředění, patří:

• **práce v klidném prostředí** – když děti píšou domácí úkoly, nebo se jim čte pohádka, je vhodné, aby se v místnosti neodehrávalo nic dalšího;

• **vždy jen jeden podnět** – když dítě něco vykonává (např. obléká se), mělo by se soustředit pouze na tuto činnost a teprve, až ji skončí, mělo by přejít k další aktivitě (např. sledování večerníčku);

• **snížit hluk v prostředí** – jestliže současně sledujeme televizi, počítač a telefonujeme, je i pro dospělého člověka těžké na kteroukoli z těchto činností se plně soustředit, chceme-li pak trénovat rozvoj pozornosti u dítěte, je nezbyté se takového křížení různých aktivit vyvarovat.

Navzdory veškeré péči a snaze se může stát, že děti budou mít se soustředěním výraznější obtíže, než jejich vrstevníci. V takových případech je nutné soustředění dítěte cíleně trénovat a zároveň mu pomoci, aby dokázalo zaměřit pozornost na důležité aktivity.

Poruchy koncentrace pozornosti

Mezi nejčastější vývojové poruchy koncentrace pozornosti patří:

ADD (attention deficit disorder) = tato porucha pramení ze zhoršené schopnosti sou-středění, osoby s ADD věnují příslušné činnosti pozornost jen omezenou dobu, posléze se cítí vyčerpaní, velmi snadno je rozruší další podněty a jejich soustředění se odkloní k jiné činnosti.

ADHD (attention deficit / hyperactivity disorder) = jedná se o narušení schopnosti soustředit se, avšak nyní se tento problém kombinuje s projevy nadměrné aktivity, která bývá často velmi nestrukturovaná. Osoby s ADHD se obtížně dokážou věnovat jedné činnosti delší dobu, přebíhají k jiným aktivitám, bývají dosti impulzivní, vrhají se do činností dříve, než si uvědomí následky svého chování. Rodiče dětí s ADHD se často zmiňují o opakovaných zraněních svých dětí, která bývají způsobena jejich rychlým a nekontrolovaným chováním. Na veřejnosti působí tyto děti často nevychovaně, neboť nedokážou vždy reagovat na výzvu, pobíhají a sahají na vše, co je právě zaujalo atp.

Trénink soustředění pozornosti

Trénink soustředění zahrnuje mnoho různých aktivit, rovněž stanovení vhodných výukových a výchovných opatření je nedílnou součástí nácviku soustředění. Mezi důležité zásady rozvoje nácviku pozornosti lze zahrnout:

• Jestliže rozvíjíme pozornost mimo školní prostředí, je nutné se této aktivitě věnovat, až když je dítě přiměřeně odpočaté. Nechat tedy dítě odpočinout po návratu ze školy, při doučování a podobných aktivitách může pomoci i krátký rozhovor, nebo jednoduchá hra na začátek, při které si dítě odpočine.

• Na druhou stranu když pracujeme s již odpočatým dítětem, aktivity, které jsou náročné, nebo je třeba je dokončit a splnit bezchybně, je vhodné zařadit na počátek programu, kdy se dítě dokáže lépe soustředit. Důležitou funkcí dospělého je činnosti plánovat tak, aby dítě nadměrně nevyčerpávaly – takový trénink by neměl žádný efekt!

• Čím větší obtíže s pozorností má dítě, tím více je zapotřebí, aby mu věnovali pozornost dospělí – sledujte projevy únavy, výkyvy pozornosti a pracovního tempa, odklony pozornosti od hlavní aktivity k jiným podnětům v okolí, zvýše-

nou citlivost vůči ruchům atd. Dětem pomáhá, když jim dospělí ukazují v knize, sešitě apod., na co se mají právě soustředit, když opakovaně sdělují, co od dítěte očekávají, co má dělat, když ihned zareagují na jeho výkyv pozornosti a připomenou mu, co je nyní předmětem práce a současně rušivý podnět odstraní z dosahu dítěte.

• Rozsáhlejší úkoly je dobré členit do kratších celků, a když vidíme, že se zvyšuje únava dítěte, necháme ho dokončit určitou část, a pak mu dáme čas na krátký odpočinek. Je potřeba vést v patrnosti, které části úkolu spolu souvisí, a pomoci dítěti dokončit vždy nějaký úsek, neposkytovat mu možnost přestat pracovat, jakmile se jeho soustředění zhorší (když skončíme uprostřed rozpracované činnosti, spíše to vede k roztěkanosti a dítěti se pak bude hůře navazovat na předešlou nedokončenou práci).

• Stejně jako je třeba členit úkoly do menších logických celků, je dobré přizpůsobit prostředí, v němž dítě pracuje. Na stole by mělo mít vždy pouze ty pomůcky, které právě potřebuje. Při přípravě pomůcek je nutné vyžadovat po dítěti, aby si stanovilo a vyložilo na stůl vše, co pro příslušný úkol potřebuje (ostatní pomůcky a materiály by měly zůstat uklizené) – např. „Co teď budeme dělat a co k tomu budeš potřebovat?". Tímto si dítě trénuje také každodenní přípravu pomůcek před začátkem každé vyučovací hodiny, což pro řadu dětí s poruchou pozornosti bývá problém. Když se dítě výrazně nesoustředí a jakýkoliv předmět v jeho okolí ho vyrušuje od práce, je někdy vhodné, aby dospělý vzal všechny potřebné pomůcky k sobě, na stole bylo jen to, s čím dítě v danou chvíli pracuje, a pak si vyžádalo další pomůcku, kterou potřebuje k práci.

• Při práci s dětmi s poruchami pozornosti je žádoucí časté střídání činností, což dítěti pomůže pracovat delší dobu. Vždy je však nutné, aby předchozí aktivita byla ukončena, než začneme s následující. Střídání činností umožňuje snáze udržet pozornost, protože aktivity nejsou tak jednostranně zaměřené a příliš dlouhé. Je dobré dětem sdělovat: „Teď uděláme tohle, pak budeme pokračovat tímto.", nebo „Nejprve uděláme toto, pak toto, nakonec toto." Takovými komentáři a pojmenováním společných plánů činností pomáháme dítěti vytvořit představu, co ho čeká, nač se bude muset soustředit, kdy bude následovat odpočinek nebo změna aktivity. To vše se opět osvědčuje jako prostředek pro déletrvající udržení pozornosti dítěte.

• Při souvislé práci je vhodné umožnit dítěti jako formu odpočinku buď pohybové uvolnění (proskočit se, proběhnout se, protáhnout se, udělat několik dřepů, projít se apod.), nebo relaxaci – ke konci práce můžeme dítě nechat, ať si lehne na deku, pomůžeme, aby se uvolnilo (uvolnilo svaly, leží jako "hadrový panáček"), zavřelo oči a přečteme mu krátký příběh nebo pohádku (dítě si při poslechu představuje, co slyší).

• V některých případech pomáhá upravit soustředění také změna životosprávy a jídelníčku. U dětí, které mají obtíže se soustředěním, je velmi užitečné, když mají co nejpravidelnější režim, chodí spát v podobnou dobu a v podob-

nou dobu stávají, jejich denní program má pevný plán, vědí, co je čeká, příliš mnoho času netráví činnostmi, které zvyšují neklid (např. mnohahodinové sledování televize nebo hraní her na počítači). Někdy je také vhodné se zamyslet nad tím, jak se děti stravují. Příliš častá konzumace potravin s vysokým množstvím cukrů, barviv a různých chemických přísad může vést k ještě větším výkyvům v soustředění a dalšímu zhoršení koncentrace pozornosti.

• Při práci s dětmi lze zařadit také cvičení, která jsou určena přímo na rozvoj koncentrace pozornosti. Jednoduchým příkladem může být: čteme dítěti příběh, dítě dostane instrukci, že má tlesknout vždy, když uslyší určité jméno nebo pojmenování předmětu; hledáme s dítětem rozdíly na podobných obrázcích; trénujeme s ním přesné překreslování obrázku podle vzoru; společně tvoříme dlouhé, květnaté a smysluplné věty, kdy se střídají dítě a dospělý a každý přidá do věty jedno slovo, přitom musí každý zopakovat, co bylo doposud řečeno.

TIP

Pracovní listy Koncentrace pozornosti (V. Rezková, O. Zelinková, L. Tumpachová), Pozornost (Z. Michalová). Publikace Máte neklidné, nesoustředěné dítě? Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele (D. Jucovičová, H. Žáčková), Relaxace nejen pro děti s ADHD (D. Jucovičová, H. Žáčková).

TIP

Ucelené programy pro děti s poruchami pozornosti: HYPO (autorka Z. Michalová) – určen pro děti ve věku 5 – 8 let, KUPOZ (autorka P. Kuncová) – vhodný pro děti od 8 do 12 let.

9. NÁPRAVY SPU V SOUVISLOSTI SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

TÉMA: INDIVIDUÁLNÍ PODPORA DÍTĚTE

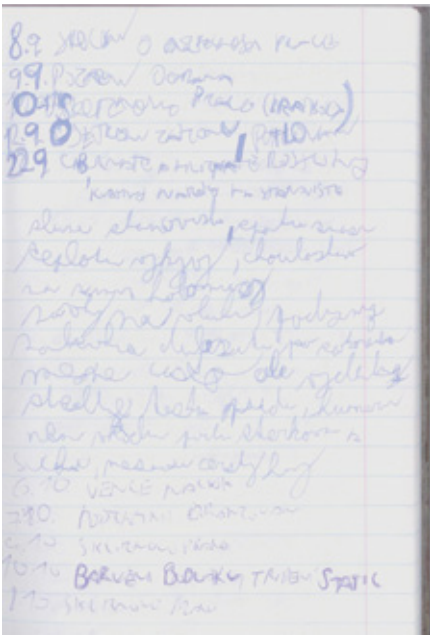
Anotace

Specifické poruchy učení zahrnují široké spektrum obtíží, které dětem komplikují proces učení a osvojování nových poznatků. V následujícím textu se čtenáři stručně seznámí se základními projevy těchto obtíží a získají také doporučení, jak mohou s dětmi pracovat, aby se jejich problémy zmírnily.

Praxe

Co jsou SPU a jak se projevují
Zkratka SPU znamená specifické poruchy učení a označuje rozsáhlou kategorii poruch, které často velmi úzce ovlivňují školní život dítěte, mohou se projevit v mnoha oblastech a řada obtíží přetrvává do dospělosti a dospělí s dyslexií jim čelí v pracovním procesu i v každodenním životě. Podle jednotlivých příznaků se pro konkrétní poruchy užívají termíny, které jsou dnes již známy i široké veřejnosti:

✖ **Dyslexie** = v užším slova smyslu označuje tento pojem poruchu čtení, v širším smyslu se užívá jako komplexní označení obtíží ve čtení i psaní. Z hlediska čtenářských dovedností má dyslektik obvykle potíže s rychlým rozlišením hlásek, jednotlivé hlásky zaměňuje, dopouští se přemístění hlásek i slabik (někdy jako by četl slova pozpátku), jeho čtení bývá velmi pomalé, zadrhává a ještě ve vyšším věku nezvládá číst za účelem získání informací. Čtení pro něj může být natolik vyčerpávající, že se ztrácí možnost využít informace, které text obsahuje (tzn. že dyslektici mívají dlouho obtíže osvojovat si nové školní znalosti čtením z učebnic a sešitů).



✖ **Dysgrafie** = porucha psaní, při níž je zejména narušená schopnost rychle a účelně psát. Dysgrafici mívají obtíže vybavit si rychle tvary jednotlivých písmen a adekvátně je znázornit. Jejich písmo bývá velmi nečitelné, pokud jsou nuceni psát rychle (např. když si žáci mají v průběhu výuky zapisovat poznámky do sešitu nebo při psaní časově limitovaných testů a písemných prací), vynechávají často hlásky, slova komolí a nezřídka jsou zapsané údaje neúplné a nedokončené jako na uvedeném obrázku.

✖ **Dysortografie** = porucha pravopisu, kdy dochází k opakovaným záměnám měkkých a tvrdých hlásek, znělých a neznělých hlásek apod. Text dysortografiků je plný výrazných gramatických chyb. Často se stává, že pokud se na konkrétní gramatické pravidlo zeptáme, dokážou ho vysvětlit. Selhávají však, pokud ho mají v daném okamžiku aplikovat v písemném projevu.

✖ **Dyskalkulie** = narušeny jsou matematické schopnosti, dyskalkulici mají obtíže s rozlišením matematických symbolů a číslic. Je pro ně typické, že nemají fixovanou představu číselné řady (např. při vzestupném jmenování číslic některé vynechávají, přeskakují mezi desítkami), neumí rozložit číslo 10, což je při práci v desítkové soustavě, na které je naše matematika založena, významný problém. Při řešení matematických úkonů se dopouštějí chyb, které pramení často ze záměn jednotlivých matematických operací, jako je sčítání, odčítání, násobení a dělení.

Kromě popsaných projevů poruch čelí osoby se SPU řadě dalších drobných obtíží, které však při svém vzájemném propojení mohou značně komplikovat nejen studium, ale také každodenní život (např. obtíže s krátkodobou pamětí, v pravolevé orientaci, v orientaci v prostoru, obtíže při načasování aktivit, při posloupnosti jednotlivých činností a dějů v životě, někdy i obtíže s porozuměním neverbálním projevům druhých osob). Mimo to jedinci, jejichž poruchu okolí neakceptovalo, opakovaně slýchají kritiku svého chování a svých studijních nedostatků. Nejenže se tímto rozvíjí výrazná averze vůči školnímu prostředí, ale mnohdy mají velmi nízké sebehodnocení, vnímají sami sebe jako nedostačivé a neschopné.

Není neobvyklé, že se jednotlivé poruchy různě kombinují, čímž pochopitelně narůstá rozsah obtíží a množí se oblasti, v nichž se projevují. Důležitým rysem všech typů SPU však je, že nijak nesouvisejí s rozumovými schopnostmi a nadáním. Při správné péči proto není nereálné, aby jedinec se SPU vystudoval střední či vysokou školu.

Obtíže v psaní, čtení, počítání (případně v orientaci v prostoru a čase, paměti, uspořádání děje apod.) jsou ve skutečnosti projevy chování, za nimiž se skrývají obtíže v oblasti tzv. poznávacích procesů. Jedno z oslabení se nachází v oblasti tzv. **fonemického uvědomění**. To znamená, že lidé s dyslexií obtížně identifikují hlásky neboli fonémy ve slovech. Ačkoli slyší a rozumí sdělení (tj. sluch není oslaben), jejich centrální nervová soustava nedokáže adekvátně zpracovat slyšená slova do té podoby, aby je správně napsali. Obdobně když nemají odpovídající představu o slyšeném slově, nedaří se jim ho ani rozpoznat v písemné podobě při čtení. Další obtíže se objevují v oblasti **zrakového vnímání**. Opět to neznamená, že by lidé se SPU hůř viděli (pokud ano, tak to s poruchami nesouvisí), ale zpracování viděného na úrovni centrální nervové soustavy se nedaří v plném rozsahu. Při čtení se stává, že dochází k záně-

nám podobných písmen. Pokud tito jedinci vidí dva velmi podobné obrázky, které se liší jen umístěním detailu směrem napravo nebo nalevo, velmi často nepostřehnou rozdíl. Například dopravní značka přikázaný směr jízdy vpravo nebo vlevo může způsobit obtíže. Další problémy se objevují při nutnosti automatizace a propojení více různých procesů do celku. Jedincům se SPU tak například mnohem déle trvá, než se naučí propojit, co vidí, s označením znaku a propojit znaky v celek – tedy čtení.

Vzhledem k tomu, že SPU jsou vrozené, není možné je „vyléčit", avšak intenzivní prací s dítětem i dospívajícím lze poruchy kompenzovat a pochopitelně dochází také k výraznějšímu rozvoji oslabených oblastí. Jedinec se SPU může zvládat číst, psát i další činnosti s minimem obtíží. Znamená to, že se děti většinou potřebují naučit v průběhu školní docházky používat takové **strategie**, které jim umožní pracovat ve škole na přijatelné úrovni. Přesto není neobvyklé, že se dyslektici či dysgrafici vyhýbají čtení a psaní (raději píšou na počítači než rukou, neboť jejich písmo je extrémně nečitelné, raději svým dětem vyprávějí pohádky, než by četli z knihy a sami po knize sáhnou zřídkakdy apod.). Vždy záleží také na rozsahu obtíží. Na jedné straně jsou jedinci, kteří v dospělosti zvládají vše zcela bez obtíží (jejich oslabení pravděpodobně od počátku nebyla tolik závažná), na druhou stranu jsou jedinci, kteří navzdory rozsáhlé péči stále čelí různorodým problémům.

Co pomáhá?

Jak trénovat čtení u dětí se SPU:

• Na nácvik je vhodné používat texty, které se dětem čtou co nejsnáze, přestože nemusí odpovídat jejich věku. Je třeba volit knihy s dostatečně velkými písmeny, s větším řádkováním, s kratšími texty, s tučně zvýrazněnými slabikami či celými slovy, doplněné úkoly, které se týkají porozumění textu (o čem text byl, jaké postavy v něm vystupovaly, kde se příběh odehrával apod.). Souvislý, nestrukturovaný text na celou stránku děti s dyslexií často vyleká a bojí se ho číst! Totéž platí pro příliš silné knihy!

TIP

Takové texty lze nalézt např. v publikaci Základy čtení díl I, 2, Čítanka pro dyslektiky díl II, III (Z. Michalová – ty se hodí hlavně pro děti na prvním stupni ZŠ. Pro 2. stupeň ZŠ můžeme nalézt inspiraci v publikaci Život rytíře (K. Balharová).

• Některé děti chtějí číst knížky odpovídající jejich věku, obsah jednoduchých textů je nebaví. Pak je důležité číst společně s nimi, dohodnout si např. střídání po větách, odstavcích, částech stránky apod., kdy chvíli čte dítě, pak čte dospělý a dítě jen poslouchá a zrakem sleduje text. Tomu pomáhá, když dospělý při svém čtení ukazuje prstem na řádce, kde právě čte.



• Pro snazší orientaci v textu je možné používat tzv. **čtecí záložku** (viz obrázek). Její pomocí lze odkrývat vždy části slov, slabiky nebo jen písmena. Starší děti nahrazují záložku pravítkem, různými podložkami, nebo si ukazují prstem. Když čteme společně s dítětem, může mu na řádce ukazovat i dospělý – žádoucí je, když sedí dospělý s dítětem naproti sobě u stolu a dospělý ukazuje na slova seshora.

• Starší děti někdy raději čtou potichu, protože jim to pomáhá lépe se soustředit na obsah textu a nemusí vynaložit tolik energie na správnou intonaci a přednes. V takových případech je dobré občas trénovat hlasité čtení, ale nechat děti, ať si čtou texty i pro sebe. O to důležitější je potom společný rozhovor o přečteném textu. Je dobré nechat dítě, ať vypráví, o čem četlo, ptát se ho na konkrétní události, osoby a vzájemné souvislosti. U dětí s dyslexií je vždy třeba vyvarovat se situací, kdy musí číst nahlas před větším množstvím posluchačů (např. ve třídě)!

TIP
Publikace Učíme se číst s porozuměním (R. Šup), kde jsou texty doplněné otázkami a úkoly.

• Když si dospělí připravují pro děti vlastní texty ke čtení, je důležité dodržet některé zásady pro formátování textu:

▲ velikost písma alespoň 12 bodů

▲ používat bezpatkové písmo (např. Calibri, Tahoma, Arial, Comic Sans)

▲ používat řádkování 1,5 a více

▲ zarovnávat tzv. „do praporku“ (zarovnání textu doleva)

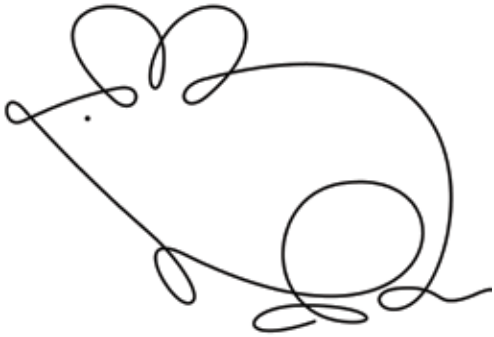
▲ strukturovat text do kratších odstavců

▲ důležitá slova, názvy nebo fráze tučně zvýraznit

▲ nepoužívat kurzívu, podtržení textu, nepsat souvislé texty velkými písmeny (kapitálkami)

Jak trénovat psaní u dětí se SPU:
• Pokud je písemný projev dítěte nečitelný, píše se mu obtížně, stěžuje si na bolest ruky, tempo psaní je pomalejší, je potřeba uvolňovat svaly horní končetiny, kterou dítě užívá při psaní. K tomu napomáhají **uvolňovací cviky**, které je vhodné zařadit před samotný nácvik psaní. Lze využívat klasická pohybová cvičení, při nichž jsou zapojeny ruce, např. kroužení paží, předloktí a

zápěstí apod. Další uvolňovací cviky je možné provádět přímo na papíře – dítě obtahuje různé tvary, dělá kruhy, svislé a vodorovné čáry, vlnky apod. Toto vše může malovat nejprve na velké archy papíru (např. formát A3), aby byly tahy plynulé a docházelo při nich k maximálnímu uvolnění ruky.



TIP
Pracovní listy Jedním tahem (R. Šmarda, J. Bednářová).

• Pro podporu písemného projevu je třeba dbát také na výběr vhodného psacího a kreslícího náčiní. Je lepší používat tužky, pastelky, pera a propisky se silnější stopou a měkčí tuhou. Pokud dítě nedrží tužku správně, může mu pomoci tzv. trojhranný program.



• Lepší úpravy písma docílíme, když dětem narýsujeme do sešitu **pomocné linky**, aby věděly, kde na řádce písmeno začíná a končí, kde se kříží klička směrem nahoru a dolů atd.

TIP
Sešity s takto vytvořenými pomocnými linkami vyrábí např. firma Herlitz.

• U starších žáků se osvědčuje přechod na psaní tiskacím písmem. Je ovšem nutné s dětmi trénovat, jak se tiskací písmena píšou.

• Děti mívají často problémy se zápisy do sešitů při výuce jiných než jazyko-

vých předmětů – nestíhají si zapisovat, důležitá slova nebo fráze komolí. Je proto dobré s nimi procházet zápisy z výuky, doplnit a správně zapsat, co je třeba. Ideální je, když žákům učitelé poskytnou předem připravené materiály, které si vlepí do sešitu a při výuce si doplňují jen některé poznámky, což jim umožní lépe se soustředit na výklad učitele.

• Výskyt gramatických chyb při psaní je vhodné zmírňovat procvičováním jednotlivých pravopisných jevů za využití **přehledů gramatiky a doplňovacích cvičení**. Vždy je důležité, aby děti dokázaly najít v přehledech správné odpovědi a dokázaly odůvodnit svoji volbu. Při nácviku gramatiky je nutné vyvarovat se práci pokusem a omylem, neboť tím se děti nic nenaučí.

TIP
Webové stránky www.kaminet.cz obsahují přehledy gramatických jevů českého jazyka a umožňují procvičování.

• Cílem nácviku je, aby děti byly schopny rychle, efektivně a samostatně využívat přehledy gramatických kategorií, a to nejen při přípravě, ale i v průběhu výuky ve škole.

• Vůbec nelze spoléhat na to, že když dětem napíšeme něco na tabuli, dokážou to zcela správně přepsat. Přepis je komplexní a velmi náročný proces, vždy je nutné zkontrolovat, co si děti zapsaly. Pomáhá jim, když to, co je napsáno, je současně i diktováno.

Jak trénovat počítání u dětí se SPU:

• Východiskem pro nácvik početních operací jsou tzv. **předčíselné představy**. Děti by měly být schopné odhadnout, čeho je více/méně, co je delší/kratší, co je dál/blíž apod. Pokud toto nezvládají, je třeba s nácvikem počítání začít u tohoto procvičování.

• Dále je potřeba zafixovat dětem **představu číselné řady**, nejprve do 10, pak do 100 a nakonec do 1000. Trénujeme s nimi uvědomění, která čísla předcházejí určitému číslu, která dále následují, jaká čísla jsou menší/větší, co vyjadřují jednotky, desítky, stovky v číslici atd. K tomuto nácviku nám může pomoci zraková opora a názorné vyjadřování množství.

TIP
Barevné hranolky v kufříku (nakladatelství D+H), kde najdeme barevné a velikostní odlišení jednotek a desítek a názornou oporu pro vyjádření množství. Dále je možné využít pracovní listy Číselná řada do 100, Číselná řada do 1000, 1. a 2. díl (J. Bednářová).



• Počítáme – li 7 + 5, musíme si nejprve dopočítat, kolik zbývá do 10 a pak přičíst, kolik z 5 zůstává přes 10. Když chceme spočítat 10 + 5 nebo 100 + 50 nebo 1000 + 500, je to stále stejný princip výpočtu. Oba zmíněné postupy zvládají děti tehdy, když umí rozložit číslo 10 a chápou princip desítkové soustavy. Proto je důležité rozklad čísla 10 procvičovat stejně jako příklady, při nichž je nutné počítat přes 10. Počítání po jedné přes 10 není efektivní, naopak je zdlouhavé a vyžaduje zvýšení úsilí.

TIP
Publikace Struktura čísla od 1 do 10 (J. Bednářová)

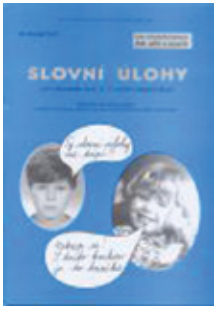
• S dětmi je třeba opakovaně hovořit o **principech matematických operací**, např. sčítání znamená totéž, jako když něco přidáváme, když používáme spojku „a"; při odčítání ubíráme, snižuje se množství; násobení vyjadřuje práci se stejně velkými skupinami; dělení je totéž, jako když něco rozdělujeme mezi více osob, můžeme ho vyjádřit také zlomkem apod. Děti si potřebují uvědomit, že běžné každodenní činnosti lze vyjádřit matematickými operacemi a najít mezi nimi vzájemné souvislosti.

• Ještě složitější než výpočty matematických příkladů jsou slovní úlohy. Dítě musí nejprve správně přečíst zadání, porozumět, co je jeho úkolem, uvědomit si, které informace jsou důležité a které naopak nepodstatné, a zamyslet se nad tím, jakou matematickou operaci bude třeba použít (nápovědou mu je, když ví, jaké jiné obraty lze použít pro vyjádření matematických operací – viz předchozí odrážka). Toto je zároveň postup práce, pomocí kterého je s dítětem možné pracovat, pokud se mu slovní úlohy nedaří.

TIP
Publikace Slovní úlohy (pro matematiku ve 3., 4., 5. ročníku základní školy) od R. Šupa.

Jak posilovat další oslabené funkce:

• V případě, že se v písemném projevu dítěte objevuje zvýšená chybovost v podobě záměn krátkých/dlouhých, tvrdých/měkkých slabik, znělých a neznělých hlásek (b–p, s–z), vynechávání písmen nebo slabik ve slovech, je nutné posilovat výše zmíněné **fonemické uvědomění.** K tomu lze využít hry



typu slovní kopaná, na roboty (dětí rozkládají slovo na hlásky, nebo slova na hlásky rozkládá dospělý a dítě poznává, o jaké slovo se jedná), vymýšlení rýmů, někdy i tělesné cvičení kombinované s manipulací s hláskami (např. krokování slov po hláskách, kdy každý krok je jedna hláska, dlouhá hláska je vyjádřena delším krokem, háček skokem, I a Y zdvižením jedné nebo obou rukou vzhůru atd.).

TIP
Pracovní sešity od O. Zelinkové Cvičení pro dyslektiky I. – Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, Cvičení pro dyslektiky II. – Rozlišování dy-di, ty-ti, ny-ni a rozlišování sykavek, Cvičení pro dyslektiky III. – Cvičení sluchové analýzy a syntézy.

• Pokud děti při čtení zaměňují tvarově podobná písmena, je nutné posilovat zrakové vnímání pomocí určování stejných a nestejných obrázků, geometrických obrazců, hledání rozdílů mezi podobnými obrázky, vyhledávání konkrétních tvarů ve změti obrázků, které se různě překrývají apod. Je důležité nejen děti nechat samostatně pracovat, ale také s nimi mluvit o tom, proč jsou určité obrazce odlišné, jak nalezly odpověď.

TIP
Pracovní listy
Zrakové vnímání,
Optická diferenciace I. a II. díl
(J. Benářová).



• Při obtížích se zapamatováním slyšených nebo viděných informací je dobré **paměť** více trénovat, např. formou učení básniček, Kimovy hry zaměřené na zapamatování předmětů, vyjmenování postav v příběhu, který děti viděly, nebo četly, překreslování obrazců nebo geometrických tvarů, které necháme dítě chvíli prohlédnout a jeho úkolem je překreslit obrazec zpaměti. Na druhou stranu je důležité vyhýbat se situacím, kdy se dítě musí spoléhat pouze na paměť, a tedy mnoho informací z učiva nebo zadané úkoly zapomene.

Z toho vyplývá, že je třeba děti učit strategie, které pomohou lepšímu zapamatování informací – zapisovat si úkoly hned po zadání (u menších dětí by měl dospělý zkontrolovat, zda si dítě úkol zapsalo), opakovat si důležité informace, ukládat informace do paměti za využití zrakových podnětů, pamatovat si informace utříděné podle logických vazeb (např. telefonní číslo si pamatujeme po dvojicích/trojicích číslic, seznam na nákup podle druhů potravin, které potřebujeme koupit apod.).

• Při veškeré práci s dětmi se SPU se vždy osvědčuje využívat pro zpracování informací co nejvíce smyslů (tzv. **multisenzoriální** nebo **multimodální přístup**). Prakticky to znamená, že co se děti mají naučit, by měly vidět, slyšet a také si vyzkoušet (např. slova, která opakovaně komolí a jejichž zápis si špatně pamatují, by měly vidět před sebou, přesně pojmenovat, jak se píšou a proč z hlediska gramatiky a zároveň by si je měly několikrát vyzkoušet napsat).

Péče o jedince se SPU

Děti se SPU patří do péče pedagogicko-psychologických poraden. Každá mateřská, základní i střední škola má svoji spádovou poradnu. Mimo to lze pomoc hledat také v neziskovém sektoru nebo soukromých praxích speciálních pedagogů.

TIP

DYS-centrum® Praha o.s.
www.dyscentrum.org

Centrum ROZUM v.o.s.
www.centrumrozum.cz

Poradenství v oblasti speciální pedagogiky
www.prodys-bubenickova.cz

10. CULTURE-FREE VZDĚLÁVACÍ METODY

TÉMA: INDIVIDUÁLNÍ PODPORA DÍTĚTE

Anotace

Trendem současného vzdělávacího systému je inkluzivní vzdělávání, tedy společná škola pro všechny žáky s různými vzdělávacími potřebami. Proto je ve školním vzdělávání zapotřebí nejen změn systémových, ale též obsahových. Hledají se takové způsoby práce s dětmi, které by byly uplatnitelné pro všechny, metody, které by respektovaly speciální vzdělávací potřeby. Metoda pojmového učení Grunnlaget se opírá o kulturně nezaujatý způsob práce (někdy se používá označení culture-free metoda) a je efektivně využívána při vzdělávání dětí s poruchami učení a pozornosti. Je možné ji uplatnit při edukaci dětí ve skupině, stejně jako k vyrovnávání znevýhodnění při individuální práci s dítětem.

V České republice je tato metoda využívána zejména při práci s dětmi se sociálním znevýhodněním v předškolních klubech.

Praxe

Děti se sociálním znevýhodněním přicházejí do vzdělávacích institucí jazykově nevybavené, chybí jim základní pojmosloví, což spolu s dalšími aspekty jejich vývoje v nepodnětném prostředí (absence hraček a her, malá pozornost ze strany okolí, chybějící nebo patologické mluvní a sociální vzory, deprivace apod.) způsobuje jejich selhávání již na prvním stupni základní školy. Tradiční model frontálního vyučování, který je v mateřských i základních školách nejčastěji využíván, navíc u dětí se sociálním znevýhodněním není efektivní – mimo jiné proto, že děti výkladu ne zcela rozumí. Nejde o neporozumění z důvodu odlišného jazykového prostředí v rodině, ale o nedostatek pojmů, které si dítě přináší z rodinného prostředí a které jsou předpokladem k dalšímu vývoji rozumových schopností a osvojování si znalostí potřebných ke čtení, vytváření matematických představ, počítání, utváření kategorií.

Děti se sociálním znevýhodněním například při vstupu do prvního ročníku základní školy často nedovedou pojmenovat barvy – nejenže neumějí předmět označit správnou barvou, ale vlastně ani nechápou, co je onou kvalitou „barva“ daného předmětu, která z jeho vlastností je „barva“. Dětem tak chybí základ pro to, aby si dovedly bez problémů osvojit znalosti a dovednosti nezbytné pro školní úspěšnost.

Norská vzdělávací metoda Grunnlaget je určena nejen pro práci se sociálně handicapovanými dětmi. V Norsku se využívá ve většině mateřských a základních škol při edukaci dětí s běžnými vzdělávacími potřebami, ale i pro děti s poruchami učení (zejména v oblasti matematiky) a děti z rodin cizinců (tedy s jiným mateřským jazykem, než je vyučovací).

Děti si osvojují nejen konkrétní dovednosti a znalosti, ale i nazírání na svět optikou známých kategorií – budou na školní látku hledět přes to, co již znají. To má obrovský vliv na kvalitu učení i motivaci k další aktivitě.

Princip metody – pojmy a kategorie:

Princip Grunnlagetu spočívá v tom, že se děti nejdříve naučí chápat základní pojmy, jako je barva, počet či tvar, a poté se učí hledat mezi nimi rozdíly či podobnosti. Rozvíjejí se tak u nich dovednosti a způsoby uvažování, které jsou pro schopnost učit se podstatné. Nově získané znalosti jsou pak základním kamenem k dalšímu učení. Právě schopnost nahlížet svět kolem sebe prostřednictvím kategorií a členit do nich objekty je základem dalších poznávacích procesů – učení jde snadněji, pokud nové poznatky můžeme zapojit do již známého „systému" kategorií.

Při pojmovém učení například o věcech nemluvíme jako o zelených, pokud je něco zelené, je to příliš definitivní, jako bychom dané věci nepřisuzovali jinou kategorii než barvu. Daná věc ale může být nahlížena i v kvalitě tvaru, polohy, umístění, velikosti apod. Proto o objektech hovoříme jako o nositelích daných vlastností, tedy věc má zelenou barvu (čímž připouštíme možnost, že může mít také nějaký tvar, polohu, umístění apod.). Dospělým, pedagogům, všem, kdo mají základní kategorie objektů osvojené a dovedou s nimi přirozeně, již podvědomě operovat, připadá tato rétorika přemrštěná až kostrbatá, avšak pro děti, které se s kategoriemi teprve učí pracovat, je srozumitelná, známá a je jim oporou.

Podobný je postup například při učení se tvarů kruh a ovál metodou Grunnlaget: děti si nejprve osvojí pojem „tvar" a jeho vlastnost „kulatý". Jako předměty, které mají kulatý tvar, označujeme všechny předměty, které si můžeme objet prstem, aniž by se zasekl či zastavil. Patří sem tedy předměty, jejichž tvar nazýváme kruh a ovál. Jestliže dítě bezpečně pozná předměty, které mají kulatý tvar, vyvodíme spolu s ním názvy pro jednotlivé „kulaté tvary" (s použitím běžných pomůcek, jako je modelína). Tento proces se od učení se názvům geometrických tvarů memorováním liší tím, že postupuje po krocích – dítě se nejprve naučí nahlížet kvalitu „tvar" (je potřeba na předmět nahlížet jinak, když hledám „tvar", než když hledám „barvu"), druhým krokem je pochopení vlastnosti „kulatý tvar" (předchází a následuje učení se dalším vlastnostem kategorie „tvar"), posledním krokem je samotné pojmenování objektu. Časem se dítě naučí na objekty nahlížet, aniž by daný proces muselo nutně verbalizovat, zkrátka na objektu najde něco známého (barvu, tvar, počet, polohu apod.) a na tom bude stavět nové poznatky a dovednosti.

Tři fáze Grunnlagetu:
Metoda Grunnlaget v sobě zahrnuje tři procesy:
* selektivní asociaci
* selektivní diskriminaci
* selektivní generalizaci

1. Selektivní asociace
Na začátku celého procesu musí být mezi jevy patřícími do stejné skupiny vybudována asociace založená na pojmovém systému, který dává skupině název. Jestliže řekneme „číslo tři“, pak slovo „číslo“ vyjadřuje název skupiny a „tři“ je zkoumaný pojem. Při opakovaném používání tohoto systému bude slovo „číslo“ aktivovat nejen pojem „tři“, ale i ostatní dříve naučené názvy čísel. Takovým způsobem nadřazený pojem pomůže vytvořit strukturu a poskytne nutný kontext pro další učivo.

V Grunnlagetu je každý nový pojem uváděn cvičeními, ve kterých děti připojují slovo označující skupinu k vybrané vlastnosti předmětu. Během cvičení je kladen důraz na to, aby děti vždy uváděly jak název vlastnosti, tak název pojmového systému. Velmi důležitou roli přitom hraje učitel, který musí tyto pojmy používat také, protože tím poskytuje dětem model pro jejich vyjadřování.

2. Selektivní diskriminace
Ve druhé fázi je nutné naučit se odlišovat členy skupiny od ostatních objektů, se kterými by mohly být lehce zaměnitelné. „Číslo tři“ tak musí být snadno odlišitelné od „čísla dvě“ nebo „čísla čtyři“ a nesmí být přiřazováno k jinému počtu předmětů. Dítě zároveň pochopí, že pojem „číslo tři“ se nemění, pokud počítá různé předměty. Děti se postupně učí vyhledávat rozdíly mezi předměty s probíranou vlastností. Mají se naučit, jaký je rozdíl mezi tím, co patří ke skupině určitého pojmu a co k ní nepatří. Nejdříve se v rámci cvičení soustředí na jednu vlastnost, postupně se přidávají složitější úkoly. I v tomto případě platí, že je to učitel, kdo vytváří model řeči a formuluje odpovědi, které potom děti využívají. Tyto specifické formulace pozitivně přispívají k učení, protože díky nim se děti učí přesnějšímu myšlení.

3. Selektivní generalizace
Dále je nutné zjistit, v čem jsou si jevy, které se stejně nazývají, podobné. Pokud je skupina nazývána „tři“, její podobnost je počet. Je potřeba, aby si dítě uvědomilo, že číslo tři existuje bez ohledu na to, co počítáme. Pomocí selektivní generalizace se dítě naučí odhalovat dílčí podobnosti. V této fázi již děti začínají samy popisovat, na co přišly, což opět přispívá k motivaci do dalšího učení. Generalizační cvičení často začínají úlohami, které kombinují diskriminaci s odhalováním podobností. Děti plní úkoly jako: „Prosím, ukaž

skupiny předmětů, které jsou si podobné, protože mají počet tři.“ Nebo odpovídají na otázky: „Čím jsou si skupiny, na které jsi ukázal, podobné?“ Poté, co dítě dokáže určit podobnost, učitel se ho ptá na odlišnosti. Dítě se tak učí propojovat již naučené pojmové systémy, jako je barva, tvar, délka atd., což postupně zdokonaluje jeho přirozené analytické kódování.

„Červená barva“ – ukázka výkladu:
V prvním cvičení Grunnlagetu, kdy se vyvozuje červená barva, mají děti připojovat slova „červená barva“ k předmětům, se kterými pracují. Barva je vnímána zrakem, ale děti se dotýkají předmětů i rukama. Jsou vedeny k tomu, aby si nový pojem podržely v představě v co nejširším slova smyslu. To znamená, že mají vytvořit asociace s tolika červenými barvami a jejich odstíny, kolik jich jen dovedou vymyslet. Je velmi důležité, aby předměty, které jsou k výuce používány, byly odlišné v ostatních parametrech, jako je tvar, velikost, materiál atd. Nestačí říkat pouze „Auto je červené“, důležité je dbát na verbalizaci pojmového systému a říkat „Auto má červenou barvu“. Název vlastnosti je „červený“, pojmový systém je „barva“.
Ve zevšeobecňující fázi (selektivní generalizace) děti plní úkoly: „Prosím, ukaž předměty, které jsou si podobné v tom, že mají červenou barvu,“ nebo „Čím jsou si předměty, na které jsi ukázal, podobné?“

Pomůcky:
Nejúčinnější způsob učení pojmů je využití konkrétních předmětů, které jsou označovány pojmy, mezi nimiž jsou následně hledány rozdíly či podobnosti. Základními pracovními nástroji Grunnlagetu jsou proto jazyk a soubor různorodých předmětů. Je dobré využívat předměty, které děti znají ze svého okolí či které mají rády. Není až tak důležité, o jaké předměty konkrétně jde, podstatné je, aby se od sebe lišily barvou, tvarem, velikostí, materiálem, ze kterého jsou vyrobeny, využitím atd. V rámci celého konceptuálního vyučování je nezbytně nutné pracovat s reálnými předměty, obrázky v knížkách rozhodně nestačí. Děti se musí učit na základě mnoha různých senzorických zkušeností (nejen zrakem, ale i hmatem a dalšími smysly), umožňujících analyzovat předměty patřící do třídy, jíž se pojem týká. Právě co největší různorodost umožňuje vytvářet závěry o podobnostech a rozdílech. Pro osvojování si jednotlivých kategorií je sestaven soubor metodických pomůcek, který je koncipován tak, aby měl učitel po ruce varianty k jednotlivým kategoriím. Jako pomůcky jsou využívány předměty denní potřeby, hračky, barvy, soubor dřevěných předmětů v desítkové soustavě.

Pozitivní motivace dětí:
Grunnlaget se zaměřuje především na práci s pojmy, protože právě na nich je postavena výuka obecně a jejich správné chápání ovlivňuje motivaci k dalšímu učení. Pro dosažení úspěchu je nezbytné, aby proces učení v dítěti vyvolával pozitivní emoce, které podporují jeho další chuť k práci. Pozitivní pocity jsou spojeny s posílením motivace, negativní zážitky naopak vytvářejí bloky. Zkušenost se zvládnutím úlohy dodává odvahu a energii pokračovat a zároveň zvýší sebevědomí dítěte, což je obrovskou přidanou hodnotou u dětí se sociálním znevýhodněním. Děti, které přicházejí z nepodnětného prostředí, totiž často samy před sebou selhávají – nedovedou nakreslit krásný obrázek, nedovedou počítat, nepojmenují barvy – a to je odrazuje od další snahy v učení. Jedním z důležitých faktorů, které ovlivňují motivaci dítěte po dalším poznávání, je proto i učitelova reakce.

Role učitele:
Zpětná vazba od autority ovlivňuje, jak děti vnímají samy sebe v situaci výuky. Když jim učitel ukáže, v čem jsou dobré, aktivuje jejich pozitivní pocity a zvyšuje tím jejich motivaci. Je špatně, pokud odpovědi dospělých děti v jejich činnosti stresují.

V rámci Grunnlagetu je to, co je správně, potvrzeno a to, co bylo nepochopeno nebo naučeno neodpovídajícím způsobem, je bráno jako nedorozumění, které je nutno překonat. Učitel musí pochopit myšlenkové procesy žáka. Vždy existuje důvod, proč dítě odpovědělo určitým způsobem, a ten je potřeba objevit. Velmi podstatnou úlohou učitele je tedy znovu a znovu potvrzovat správnost odpovědí. Pro děti je potvrzení toho, že něco udělaly správně, odměnou, která je motivuje do další práce. Navíc se tím učitel stává partnerem, který chce dítěti s učením pomoct, a ne někým, kdo vyhledává jeho chyby.

Využívání metody Grunnlaget v běžné praxi školního nebo předškolního zařízení nevyžaduje změnu konceptu vyučování či jiné úpravy. Spíše než o změnu formy výuky se totiž jedná o změnu obsahu a rétoriky pedagoga. Vyučování metodou Grunnlaget v podstatě změní způsob, jak učitel a děti na věci nahlížejí, tedy i způsob, jak o věcech mluví.

Příklad dobré praxe:
Metodu Grunnlaget využívá například nízkoprahová předškolní přípravka pro děti ze sociálně vyloučených lokalit v Bílině: Dětem ve věku 3–6 let (resp. 7 let) přizpůsobujeme osvojované kategorie, a tak se věnujeme vyvozování kategorií barva, tvar a poloha. Správné pochopení těchto kategorií je důležité pro založení matematických představ dětí a poslouží k pochopení tvarů písmen. Děti, které k nám docházejí, mají často zanedbaný kresebný projev. Jejich kresebný vývoj neprošel potřebnými fázemi, proto jim kreslení nejde a často ho vzdávají. Při osvojení kategorie „tvar“ už děti dokážou kreslit jednoduché

obrázky, protože si osvojily základní vlastnosti kategorie tvar, který v Grunnlagetu rozdělujeme na tvary „rovná čára“, „kulatý“, „oblouk“. Ze známých tvarů, které děti hledají a učí se s pomocí konkrétních předmětů (hledají mezi předměty ty, které mají požadovaný tvar, a vybírají předměty, které se liší tvarem), dovedou poskládat obrázek postavy, stromu, zvířete, ve školní lavici pak budou schopny ze známých tvarů postavit písmena A, B, C… Celý proces učení metodou Grunnlaget má i pozitivní emocionální náboj. Děti si všímají, že na odpovědi na učitelovy otázky přišly samy. Samo učení je pak motivací k dalšímu učení.

Rizika

V současné době neexistuje v České republice školitel, který by metodu v pravidelných turnusech školil, školení provádí vždy jen její autoři, které je potřeba pozvat, tj. najít společný volný termín, sehnat prostředky k uspořádání kurzu, zajistit pro lektory zázemí. Tato náročnost činí metodu bez finančního grantu nedostupnou.

Doporučená literatura:

LEBEER, J.: *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje.* Praha: Portál, 2006.

MÁLKOVÁ, G.: *Zprostředkované učení.* Praha: Portál: 2009.

II. ROMSKÝ ETNOLEKT ČEŠTINY / JAK PŘEKONÁVAT JAZYKOVOU BARIÉRU U DÍTĚTE

TÉMA: INDIVIDUÁLNÍ PODPORA DÍTĚTE

Anotace

Jazyková bariéra je druhem sociálního znevýhodnění, protože dítě znevýhodňuje jak při běžném vyučování, tak celkově, v rámci života ve společnosti. Překonání této bariéry je důležitou podmínkou pro úspěšné a kontinuální vzdělávání.

Práce s dětmi, které mají jako mateřský jazyk romský etnolekt češtiny, má oproti práci s dětmi hovořícími cizím jazykem svá specifika. U dětí cizinců či dětí, které mají jako mateřský jazyk romštinu (nejčastěji děti olašských Romů a děti některých Romů slovenských), lze při osvojování češtiny stavět na jejich původním jazyce s ucelenou gramatickou strukturou a slovní zásobou. K učení češtiny jako cizího jazyka existuje čím dál větší množství materiálů i speciální studijní obor. Tyto děti jsou při dostatečné podpoře, obzvláště začnou-li s učením češtiny jako druhého jazyka již v raném věku (např. v mateřské škole), schopny velmi brzy dosáhnout bilingvismu.

Děti hovořící etnolektem jsou znevýhodněny tím, že při nástupu do mateřské či základní školy v podstatě „česky" již hovoří. Jejich jazykový kód (jazykové vyjadřování) se však od jazykového kódu rodilého mluvčího češtiny v mnoha ohledech liší. Jde-li o děti z rodin s nízkým socioekonomickým statusem, je prostor pro rozvoj jazykového aparátu navíc značně determinován prostředím, kde se některé pojmy, s nimiž se běžně operuje ve škole, často vůbec nevyskytují.

Praxe

Co je vlastně romský etnolekt češtiny a jak vznikl?
Romský etnolekt češtiny je jednoduše řečeno neukončený proces jazykové směny směrem od romštiny k češtině. Člověk, který hovoří etnolektem, hovoří sice česky, ale do svého projevu přenáší hloubkové struktury původního jazyka, například tak, že dává přízvuk na jinou slabiku, doslova překládá (kalkuje) některá slova a slovní spojení, přenáší gramatické jevy, fonologická specifika atd.

Kalkování, tedy přenášení struktur z původního jazyka (často nevědomé), je jev, který se vyskytuje univerzálně u každého, kdo se učí nějakému cizímu jazyku. Čech, který se učí francouzsky, tak je například schopen opakovaně prohlásit *„je vais pour ma sœur"* (doslova přeloženo z češtiny *„jdu pro sestru"*) namísto správného *„je vais chercher ma sœur"* (doslova *„jdu (vy)hledat sestru"*) – na základě češtiny použije ve větě předložku místo slovesa.

Podobně někteří Američané či Francouzi, přestože v Čechách žijí třeba již dvacet let, dělají stále stejné chyby – příkladem za všechny je problém v rozlišení významu slov jít a jet (často můžeme slyšet třeba *„jdu na prázdniny“*) nebo výrazů líbit se, milovat a mít rád, ve francouzštině vyjádřených jedním slovesem aimer (můžeme tak slyšet třeba *„líbí se mi ten sýr“* a *„mám rád tvou košili“*). Úplným oříškem je pak správné používání pádů nebo shoda podmětu s přísudkem. Okolím jsou tyto poklesky proti „správné“ češtině přijímány různě, často v souvislosti se statusem, jaký cizinec v očích hodnotitele požívá. To, co je u cizinců ze „západní“ Evropy považováno za roztomilé a shovívavě promíjeno s tím, že alespoň vyvinuli úsilí a naučili se jazyk naší malé „nevýznamné“ země, bývá u vietnamského prodejce či u mluvčího romského etnolektu češtiny zesměšňováno a parodováno.

Romský etnolekt češtiny začal vznikat ve větší míře po druhé světové válce, kdy do Čech ze slovenského venkova přicházeli praprarodiče dnešních romských žáků základních škol. Byli to lidé, kteří byli zvyklí pracovat manuálně (na Slovensku se živili tradičními řemesly či prací pro „gadže“ – sedláky, případně „čhinde“ – Židy) a neměli většinou žádné nebo jen velmi nízké vzdělání. Hovořili romsky, slovensky nebo maďarsky, často dvoj- či trojkombinací těchto jazyků.

Češtině, pokud uměli slovensky, rozuměli, nicméně byl to pro ně v podstatě cizí jazyk, který si osvojovali nikoliv institucionálně, nýbrž „za běhu“ od svých českých kolegů a sousedů. Těmito sousedy byli spíše příslušníci nižších sociálních vrstev, kteří stejně jako slovenští Romové pracovali v továrnách či na statcích při rekonstrukci válkou zničeného hospodářství. Čeština, kterou se tak Romové učili a kterou předávali svým dětem, měla oproti češtině středních a vyšších sociálních vrstev výrazně omezenější jazykový kód.

Můžeme se ptát, proč romští rodiče na své děti raději nemluvili svým mateřským jazykem, tak jak to běžně činí cizinci (např. Vietnamci, s jejichž dětmi jsou romské děti někdy srovnávány), a nenechali je naučit se „správné“ češtině od učitelů a kamarádů. Důvody byly různé. Někteří rodiče chtěli, aby se jejich děti co nejrychleji zapojily do společnosti, aby to měly jednodušší ve škole, někteří podlehli nátlaku ze strany sociálních pracovnic či učitelů, kteří je nabádali, ať mluví na své děti česky, jsou přeci v Čechách a k čemu jim „cikánština“ bude. Často se jednalo o souhru obou faktorů. Situaci v jedné ze škol 70. let popisuje Iveta Pappe ve své příručce Jak pracovat s romskými žáky (2007): „Sama jsem v sedmdesátých letech jako žákyně základní školy byla svědkem toho, když učitelé zakazovali romským žákům mluvit romsky i mezi sebou o přestávkách s odůvodněním, že jim nikdo nerozumí, a proto tímto jazykem ve škole mluvit nesmí. Věty typu ‚když žijí v Čechách, ať mluví česky‘ Romové slýchávali a slýchávají velice často. Učitelé nabádali romské rodiče, aby na své děti mluvili česky, aby jim pak ve škole čeština nedělala problémy. Češti-

na, kterou mluvili tito Romové, nebyla však ani průměrným standardem, z nějž vychází škola. Význam mnoha českých výrazů spíše jen tušili."

„Poromštělá" čeština, která v důsledku snahy Romů o integraci do společnosti (v éře socialismu spíše asimilaci) vznikala, začala být tedy předávána dalším generacím často již bez znalosti původního jazyka – romštiny. Jak vyplývá z výzkumu Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, romsky dnes hovoří pouze cca 1/3 romských žáků základních škol. Oficiální možnost pěstovat svůj jazyk a kulturu dostali Romové až po listopadu 1989. „Bohužel ta možnost přišla v době, kdy se čtyřicetiletým asimilačním tlakům podařilo romštinu do značné míry rozvrátit, a co je horší, kdy se podařilo v mnoha Romech rozvrátit postoj k jejich jazyku, kultuře, k jejich romipen." (Hübschmannová, 1993.)

Příklady projevů romského etnolektu češtiny v mluveném projevu dítěte a možnosti práce s ním:

Jak již bylo uvedeno výše, romský etnolekt češtiny vznikl v důsledku snahy Romů, jejichž mateřským jazykem byla romština, mluvit česky. Stejně jako každý, kdo se učí češtinu jako cizí jazyk, přenášeli do své „romské" češtiny struktury z původního jazyka.

Důležitým předstupněm k tomu, aby mohl učitel s dítětem efektivně pracovat a dokázal najít způsob, jak jej zbavit chyb, kterých se dopouští v jazykové oblasti, je, aby si byl vědom, z čeho tyto chyby pramení. Uveďme proto několik příkladů nejčastějších „chyb", jichž se děti hovořící romským etnolektem češtiny dopouštějí. Ke vzájemnému střetávání romského a českého jazyka, tzv. interferencím, dochází ve všech jazykových úrovních (fonetické, gramatické, sémanticko-lexikální i stylistické):

1. fonetická úroveň:

Přízvuk – v romštině se většinou nachází na předposlední slabice, a tak od Romů, kteří hovoří „etnolektní" češtinou, můžeme slyšet např. *„**ži**kal sem ti, dej to na**ho**ru na **pa**tro"* apod.

Intonace – melodie romštiny je jiná než melodie češtiny, odlišně vyslovujeme délky samohlásek. Některé romské děti tak příliš nevyslovují dvojhlásky **au**, **ou**. Př.: *s maminké, avtobus, má bovli*

Specifické hlásky – lidé hovořící romským etnolektem přenášejí do češtiny některé specifické hlásky – například tzv. **čípkové ch**, které se vyslovuje podobně, jako ho vyslovují třeba Arabové. Romština nemá české **ř**. Některé romské děti ho nerozeznají od **ž**, a tak běžně píšou: žíká, pozítží. V romštině také chybí česká souhlásková skupina **vz-** (*vzpříčený, vzchopit)*.

2. gramatická, sémanticko-lexikální a stylistická úroveň:

Romština je novoindický jazyk. Je flexivní, jména se skloňují, slovesa se časují. Má ll slovních druhů; číslo jednotné a množné; rod ženský a mužský, nemá neutrum; má osm pádů (oproti češtině má navíc ablativ).

Podstatná jména – specifickou oblastí podstatných jmen, ve které mívají děti problémy, jsou nadřazené pojmy (dobytek, skot, drůbež apod.). Dále pak mívají problém některým slovům přiřadit správný rod (opět stejně jako například Francouzi).

Př.: o kham (slunce) – rod mužský
o khuro (hříbátko) – rod mužský

Přídavná jména – specifickou roli hrají v romštině slova „velký" (baro) a „malý" (cikno), kterými lze vyjádřit širokou škálu vlastností daného objektu. Přídavné jméno baro přebírá část významového pole českých přídavných jmen „dlouhý, hluboký, vysoký", která v romštině sice existují (đinďardo, chor, učo), mají však omezenější užití. Baro tudíž znamená:

l. velký: baro kher – velký dům
2. dlouhý: bare bala – dlouhé vlasy, baro drom – dlouhá cesta
3. hluboký: baro paňi – hluboká voda, baro veš – hluboký les
4. vysoký: bari čar – vysoká tráva, bari škola – vysoká škola

V důsledku rozdílů v užití slova velký v romštině a v češtině můžeme od romských dětí slyšet například: *Jé, ta má ale velký vlasy* apod.

Číslovky – romské číslovky nerozlišují ženský a mužský rod (opět podobně jako v jiných jazycích), často se také vážou s jiným pádem (nominativem) než v češtině (genitivem). Mohou tak vznikat chyby jako:

Mám dva bráchy, dva ségry. My šest bráchové. Pět rodiny. My jsme doma pět.

Slovesa – významové pole některých romských sloves je širší, a může být proto obtížné volit ze širší „nabídky" českých sloves s úžeji vymezeným významem. Několik příkladů:

- te šunel – l. slyšet, poslouchat 2. cítit
- te bešel – l. sedět 2. bydlet
- te anel – l. (při)nést 2. (při)vést 3. (při)vézt
- te ľidžal – l. (od)nést 2. (od)vést 3. (od)vézt

Př.: *Musela jsem odnést dítě do školky. Táta mě přines do Prahy. Přinesla jsem vám holku do školy.*

- te džal – l. jít 2. jet (srovnejte s anglickým *to go* či francouzským *aller*)

Příslovce – kromě příslovce „polokes", které znamená pomalu i potichu, působí dětem problémy hlavně příslovce „keci" – to znamená kolik i jak dlouho a „but" – to znamená hodně i dlouho.

Př.: *Dej to pomalu! Kolik seš tady? Už hodně.*

Předložky – romské předložky se vážou k prvnímu pádu, někdy k šestému. Předložka s/se v romštině není. V oblasti pádů a předložek lze nejlépe ukázat dvojí typ chybování.

První typ: Mluvčí přenáší vlastní gramatické modely do druhého jazyka – verbálního i kulturního.

Př.: *Šla mym bráchou do kina. Dělala jsem jeho mámou v bufetu.*

Druhý typ: Mluvčí cítí, že jeho model se do druhého jazyka nehodí, a užije převládající model jazyka cizího v situaci, kde se výjimečně neužívá. Vznikají tak chyby z nadměrné správnosti. Časté chybování je u předložek **s/se, od, z**.

Př.: *Bojím se jít s lesem. Namaž si to s máslem. Bouchni do toho se kladivem. On se od ní stydí. Zeptej se od mýho táty.*

Vzhledem k tomu, že možnosti rozvíjení jazykového kódu byly omezeny prostředím, ve kterém se děti pohybovaly (včetně typu škol, které navštěvovaly), projevuje se etnolekt kromě kalků v jazykové oblasti také omezenou slovní zásobou a s ní spojeným zúženým pojmovým aparátem. Tento stav přetrvává u dětí ze sociálně vyloučeného prostředí, které navíc neprojdou předškolní přípravou, dodnes a bývá jednou z příčin jejich selhávání při zjišťování školní zralosti a pedagogicko-psychologické diagnostice.

Názorný příklad omezené slovní zásoby podává malý průzkum realizovaný na jedné kladenské základní škole. Speciální pedagožka-etopedka, která průzkum prováděla, vybrala z učebnic a čítanek pro první třídy slova, u kterých předpokládala, že by mohla dětem činit obtíže. Celý slovníček obsahuje 100 pojmů. Nabízíme pouze ochutnávku slov, kde je problematika slovní zásoby romských dětí patrná. V prvním sloupci odpovídají romští žáci prvního ročníku. Druhý sloupec patří českým dětem. Ukázku naleznete v příloze:

Dotázané slovo	Odpovědi sociálně znevýhodněných romských dětí ze třídy	Odpovědi ostatních dětí ze třídy
DUDEK	Miminko, pořád sedí, hraje na píšťalu, nejvíce nevím	Pták, dudá na dudy
DUDÁK	Ptáčice, nevím převládalo	Hraje na dudy, má takové chlupaté měchy
DUDY	Bubny, nevím převládalo	Nástroj, takové měchy a píšťaly, nafukuje se to, na ty hrál v Bulharsku
LOUKA	Pole, baráček, voda, velký keře, baráček, vím to, nepochopím, nechápu tomu, nevím	Velká tráva, veliká plocha trávy, hodně kytiček
POLE	Sází mouku, velký místo na trávě, brambory, sklízí kukuřici	Tam se pěstuje obilí, brambory, kukuřice, tam pouštíme draka
LÁN	Lano, nevím	Velké pole, hodně veliký kus pole
PASEKA	Pásek, pasou zvířata, nevím	Pasou se tam zvířátka, pasou se tam srnky, je to v lese
VĚDRO	Voda, vedro, horko, vítr, nevím	To je dřevěné, na vodu, Nasťa chodila s ním pro vodu
UDICE	Teče z toho voda, dává se z pračky do vany, nevím	To je prut na ryby, pytlačka
VÝR	V počítači zaseklý, zima, vítr, voda z Anglie, nevím	Pták, výr velký, sova, loví myši, létá v noci, otáčí hodně hlavou
KLÁSEK	nevím	Pohádka, obilí, pšenice
VIDLE	Jí se s ní, na píchání jídla, vidlice, vidlička, nevím	Na seno, ve stodole,
ONEHDY	Nehty, nevím	Někdy, nevím kdy, už to bylo, dávno
PAŠÍK	Pašák, pasta, nevím	Prase, malé prasátko
ČLUN	Má vzadu větrnici, nevím	loď
KUCHYŇ	Jí a vaří, vaří	Tam se vaří, tam maminka vaří, tam všichni jíme
OBÝVÁK	Telka, na ležení, gauč, televize, pokoj	Tam sedíme, tam se odpočívá, díváme se tam na televizi
LOŽNICE	Spí, saní, postel, počítač, televize	V ní se spí, tam spí táta a máma, tam mamka spí
DĚTSKÝ POKOJ	Spí, hraní, pro holky, auta, nevím	Tam spí děti, můj pokoj, tam mám hračky, tam píšu úkoly a hraju si, ten musím pořád uklízet
VITRÍNA	Konec, skleničky, vítr, nevím	Skříňka se sklem, tam máme skleničky a jsou vidět
VINICE	To existuje, nevím	Hroznové víno, tam se pěstuje víno
INSTALATÉR	Instaluje televize, bouchne televize, opravuje doma, dělá do knížky, nevím	Opravář, ten opravuje vodu
POKRÝVAČ	Když vaří,pokryje, pokrývá bazény, nevím	Něco pokrývá, ten dělá střechu
INŽENÝR	Města, město, učitel, nevím	to je táta, vysoká škola, ten je chytrý
SPÍŽ	Hajáme, spim, nevím	Tam dává babička jídlo a sladkosti, nevím
TOALETA	Vyčůrat, záchod, papír, s tím si utíráme prdel, nevím	záchod
ŠKOPEK	Kope, špek, sklenička, nevím	Na prádlo
DIGITÁLKY	Papíry, nevím	hodinky
MĚĎ	Rezavý drátek, změkne to, musíme to prodat, za penízky, to jdeš po cestě a najdeš to zakroucený na cestě ze zlata a stříbrný, to znám - zaučuju se, vybíráme okapy, do sběrny	Nevím, železo
HLINÍK	Drží magnet, zasadíme kytičku, hlína, nevím	Nevím , odstěhoval se do Humpolce,
PERGOLA	nevím	Posezení, tu máme doma, tu má babička na zahrádce
PUPEN	Pupek, břicho, na těle, nevím	Od kytky, od stromu, něco mě štíplo
LUPEN	Kytička, v hlavě, nevím	Od zelí, veliké listy
DOLEVA	Auto, čokoláda, poleva, chce jít doleva, nevím	Zatočíme , ukazujeme
DOPRAVA	Auto, nevím	Zatočíme, ukazujeme
NAŘÍKÁ	Hodně mluví, když něco neví, mluví a mluví, nevím	Něco ho bolí, pláče
VES	Veze ho, vesta, nevím	vesnice
LÍČKA	Lýtko, nevím	Tváře, tvářičky, malujeme si líčka
ZA DÁVNÝCH ČASŮ	Jaro, podzim, zima, nevím	Co bylo dávno, když byla babička malá
HOUŠTÍ	Zahustí vaření, houstne omáčku, nevím	Husté stromy, křoví
TŮŇ	Moře dole, koník, kůň, nevím	S rybami, v lese, má čistou vodu a dá se z ní pít
PALOUČEK	Pavouček, palec, nevím	Jsou tam zvířátka, je u lesa, nejsou tam stromy
ULITA	Ulice, jde tam šnek, nevím	Je v ní šnek
MĚLČINA	Mléko, zem, nevím	Tam stačíš, málo vody

Zatímco romské děti z rodin s nízkým socioekonomickým statusem, z nichž pouze jedno absolvovalo předškolní přípravu, ve většině pojmů tápaly, děti z českojazyčných rodin s předškolní přípravou se v pojmech orientovaly snáze. Markantní rozdíl nastal u slova měď, kde naopak děti ze sociálně vyloučeného prostředí byly schopné určit význam mnohem přesněji a mnohem širší paletou výrazů než děti z českojazyčných rodin. Tato situace dobře ilustruje fakt, že pojmový svět dětí nesouvisí s jejich inteligencí, ale s realitou, v jaké před nástupem do školy žijí.

Možnosti nápravy:

Předložit „kuchařku", jak odstraňovat chyby, které jsou důsledkem etnolektu jako mateřského jazyka, nelze. Inspirací mohou být metody využívané při výuce cizích jazyků. Jinak se bude napravovat chybný přízvuk či distinkce krátkých a dlouhých samohlásek, které je třeba slyšet, a jinak konkrétní lexikální či gramatická chyba.

U jevů, které je třeba slyšet, budou i metody nápravy poslechové. Je možné využít písní, básniček, rytmiky, případně některých pomůcek vhodných pro děti s „dys" poruchami.

U problémů s rozlišením významu slov či kalkováním významových a gramatických struktur z původního jazyka je třeba volit metody velmi názorné. Vezmeme-li si například zaměňování významu slov „odnést" a „odvést", je možné si s dětmi na tabuli udělat dva sloupce, jeden nadepsaný písmenem N a druhý písmenem V. Do těchto sloupců pak ve spolupráci s dětmi zapisujeme objekty, které se **nosí** a které se **vodí**. K tomu si děti mohou nakreslit obrázky či vyrobit koláž (podle věku), vymyslet krátký příběh apod. Podobným způsobem lze řešit i další chyby týkající se užití sloves i jiných slovních druhů. Důležitá je názornost, dítě si potřebuje rozdíl mezi pojmy, který necítí a cítit nemůže, protože obecná nebo dokonce spisovná čeština nejsou jeho mateřským jazykem, s něčím spojit, mít možnost vytvořit si mnemotechnickou pomůcku, oslí můstek, který mu napomůže, až si příště nebude jisté.

Pro rozšiřování slovní zásoby lze využít širokou paletu materiálů, včetně publikací určených pro výuku češtiny jako cizího jazyka. Důležitá je opět názornost – spojení s jinými, např. obrazovými či zvukovými vjemy.

Problém nastává na druhém stupni, kde čím dál větší prostor zabírají pojmy abstraktní. Zde je třeba hledat jiné, sofistikovanější způsoby, jak dětem daný pojem vysvětlit – nejlépe popsat jev pomocí skutečností, které již dítě zná a chápe jejich význam. Důležité je následně ověřit, zda dítě vysvětlovanému skutečně porozumělo, a to nikoliv pouhým dotazem „rozumíš tomu?", na který dítě většinou odpoví, že ano, protože se skutečně domnívá, že da-

nému výrazu porozumělo, ale kombinací rozvádějících otázek, které mohou odhalit případné nesrovnalosti. Například „k čemu bys daný pojem přirovnal, co ti připomíná, co je jeho opakem“ apod. V praxi se totiž často ukáže, že ačkoliv se dítě domnívá, že výrazu porozumělo, jeho reálný obsah spíše jen tuší nebo dokonce s něčím zaměňuje.

Může se to zdát banální, ale mnoho konfliktů vzniká nebo může vzniknout z pouhého nepochopení – například záměnou slov „nadržovat někomu“ a „být nadržený“ či rozdílu ve slovech „pootevřít“ a „otevřít“, jak popisují ve svých publikacích I. Pappe a M. Hübschmannová.

Základem úspěchu není ani tak konkrétní metoda, ale uvědomění si skutečnosti, že chyby, kterých se dítě dopouští, nemusejí vyplývat z jeho „zabedněnosti“, „netečnosti“, „zlé vůle“ nebo dokonce mentální retardace, ale mají někde svůj původ a dá se s nimi pracovat.

Kromě námi předloženého malého návrhu a existujících publikací k tématu (pod článkem) může pedagog v případě, že vyučuje ve třídě složené z větší části z dětí hovořících romským etnolektem češtiny či majících jako mateřský jazyk romštinu, využít i jazykových bannerů vydaných o. s. R-Mosty (k dispozici po objednání na e-mailové adrese: kancelar@r-mosty.cz). Tyto bannery obsahují příklady nejčastějších chyb a jejich správných protějšků a mohou viset ve třídě například vedle tabulky s chemickými prvky.

Při rozvíjení slovní zásoby dítěte a napravování chyb může učitel využít podpory ze strany asistenta pedagoga, školní družiny, školního klubu či v místě fungující neziskové organizace.

Rizika

Při upozorňování dětí na jejich chyby a snaze o nápravu a rozšiřování slovní zásoby je třeba brát v potaz složení třídy a třídní klima. Jinak lze pracovat ve třídě, kde je dětí, které se chyb dopouštějí, většina a tyto chyby se dají řešit společně – například tím, že učitel věty obsahující chyby napíše na tabuli a děti pak chyby samy hledají. Jinak bude pracovat ve třídě, kde je takové dítě samo nebo jsou v omezeném počtu. V takovém případě je třeba zvolit citlivý osobní přístup (včetně možného vypracování individuálního vzdělávacího plánu), který dítě nezesměšní před jeho spolužáky, případně spolužákům jednoduše a srozumitelně vysvětlit, co je příčinou toho, že dítě chybuje nebo že určité výrazy nezná. Jednoduchým a logickým vysvětlením např. typu: „Prarodiče či rodiče vašeho spolužáka žili tam a tam a hovořili tím a tím jazykem, čeština pro ně tudíž není mateřským jazykem, a proto se X někdy dopouští chyb“ může učitel

obecně ovlivnit klima ve třídě a zamezit posměchu ze strany spolužáků nejen vůči dětem, které hovoří etnolektem, ale i vůči ostatním dětem s jazykovou bariérou.

Další a možná nejlepší možností je přistoupit k etnolektu jako ke svébytnému nářečí a posunout jeho vnímání od historického rámce k funkčnímu, který je přátelštější. Historický rámec chápe etnolekt jako relikt ne zcela úspěšně dokončeného procesu jazykové směny a nese v sobě hodnocení. Naproti tomu funkčně lze etnolekt chápat prostě jako nářečí, ne sice regionální, ale sociální, nicméně nářečí plně funkční: mluvčí etnolektu se mezi sebou domluví o všem, co potřebují a co tvoří jejich svět. Z této perspektivy se děti ve škole neučí „česky" nebo správnou češtinu, ale jenom další vrstvu češtiny – tu spisovnou, která je dobrá zase pro jiné situace, než když si povídají s mámou nebo bratrancem – např. na úřadě, ve škole nebo v médiích. V takovém rámci není třeba mluvit o chybách, ale o rozdílech, a při vyučování spisovné češtiny jen upozorňovat, v jakém prostředí je použití etnolektu namístě a kde se má mluvit jinak. Děti tak nebudou cítit implicitní hodnocení typu „neumíš mluvit", „neumíš dobře česky", „tvoje máma neumí dobře česky". Tento postup by ostatně bylo možné využívat i při učení spisovné češtiny u dětí hovořících češtinou obecnou. Ta bývá v hodinách češtiny také v pozici defektu z rodiny, jejž je třeba vymýtit, namísto toho, aby se jen funkčně ukotvila.

Takový posun by byl jistě přínosný pro všechny děti, nejen pro ty etnolektní. Učitel se může s dětmi bavit o tom, co říkají doma jinak a někdo cizí tomu nerozumí (šuflánek, hadra, švíca) apod. Třída brzy zjistí, že jazykové rozdíly jsou třeba i mezi dětmi, jejichž rodiče nebo prarodiče pocházejí z Moravy, Slezska či naopak z Čech, a bude se o tom mluvit jako o zajímavosti, nikoliv podezřelé divnosti. Etnolektní mluvčí tak budou součástí kontinua mnoha podob češtiny, ne mimo její hranice.

Vybraná literatura vztahující se k problematice:

Balabánová, Helena: *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí.* Ment, Praha 1995

Bořkovcová, Máša: *Romský etnolekt češtiny* (případová studie). Signeta, Praha 2006

Co už umím – česko-romské povídání pro přípravné třídy, vhodné hlavně pro bilingvní děti slovenských i olašských Romů, ale využitelné i pro ostatní děti s jazykovou bariérou (děti cizinců, děti s etnolektem, ad.). Fortuna, Praha 1998 + *Naše abeceda* – česko-romská publikace plná básniček a říkanek, vhodná hlavně pro bilingvní děti slovenských Romů.

Hůbschmannová, Milena: *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit.* Univerzita Palackého, Olomouc 1993

Pappe, Iveta: *Jak pracovat s romskými žáky*. Slovo 21, Praha 1997

Šebková, Helena: *Jazyková situace Romů a její vývoj*. Ment, Praha 1995

Žlnayová, Edita: *Pojmový svět žáků z hlediska romštiny.* Praha 1995

12. JAK POZNAT, JAKÉ JE KLIMA TŘÍDY

TÉMA: KLIMA TŘÍDY

Anotace

Mluvíme-li o třídním klimatu, máme na mysli náladu, atmosféru a vztahy mezi dětmi ve třídě nebo mezi třídním kolektivem a pedagogy. Příjemné, pozitivní, na společnou práci zaměřené klima má do velké míry vliv na efektivnější osvojování učiva. V podstatě všichni vyučující (nejvíce pak třídní učitelé) neustále sledují třídní klima a usilují o to, aby bylo co nejpříjemnější pro všechny. Ve třídách, které navštěvují sociálně znevýhodněné děti, může mít skupinová dynamika specifický náboj. V dětském kolektivu se může jakákoliv odlišnost stát příčinou konfliktu, problematické chování se přitom může objevit i ve zdánlivě bezproblémové třídě. Prvním krokem k prevenci i řešení konfliktů je diagnostika třídního klimatu. Zjistit, jaké je klima ve třídě, může učitel nejen každodenním kontaktem s dětmi, ale i standardizovanými metodami. Tyto poznatky pak umožní zvolit nejvhodnější postupy k řešení problému.

Praxe

Odlišnost a jinakost ve třídě

Už na prvním stupni základní školy děti vnímají odlišnosti jiné etnické skupiny nebo „společenské třídy". Na chvostu třídy bývají děti chudší, děti cizinců, děti jiných minoritních skupin, i když to samozřejmě nemusí být pravidlem. Že něco není úplně v pořádku, poznáme už podle toho, že dítě nemá ve třídě kamarády, o přestávkách je samo nebo se zdržuje v blízkosti učitele, je častým terčem posměchu, nezapojuje se do skupinového dění, škola jej příliš nebaví.

TIP

Více informací o sociálním klimatu ve školních kolektivech najdete ve sbornících Ježek, S. (ed.). Sociální klima školy I., II., III. Brno 2003, 2004, 2005.

Zdravé třídní klima znamená především to, že se každé dítě cítí ve třídě příjemně a není mu ubližováno (nemyšleno pouze fyzicky). Jediným řešením je prevence. Každý kolektiv je živým organismem, který se vyvíjí, a pouze systematická práce se vztahy ve třídě může mít za výsledek „prima partu". V případě, že se se třídou nepracuje, může vést vyhrocení vztahů k šikaně. Doporučovány jsou pravidelné třídnické hodiny a práce v kruhu. Záleží ale na každém učiteli, zda se klimatem třídy takto otevřeně zabývá. I bez třídnických hodin dokáže učitel vytvořit bezpečné prostředí pro všechny.

Co pomáhá:

• **Mějme oči otevřené.** Všímejme si, co se kde děje, kdo si s kým hraje o přestávkách, co si mezi sebou děti povídají, s kým tvoří dvojice nebo skupinky, jak si ve třídě pomáhají.

• **Mluvme s dětmi.** Najít si chvilku na nezávaznou konverzaci je často v každodenním školním režimu velmi těžké. Přesto to zkusme. Z běžného neformálního rozhovoru můžeme vyzískat nejvíce. Cílem není soustředit se jen na potíže, ale i na radosti – co se dětem ve třídě líbí, co se jim ve vztazích daří, s čím jsou spokojené.

• **Věnujme pozornost rovnoměrně.** Sami pro sebe si zhodnoťme, zda je ve třídě dítě (děti), které „máme méně rádi". Děti jsou jako lakmusové papírky a cítí, když někoho přehlížíme. Věnujme pozornost všem rovnoměrně.

• **Nepodceňujme stížnosti.** Každou stížnost od dětí (ač se nám může zdát jako prkotina) chápejme jako důležitou a věnujme jí pozornost. Vyslechněme dítě se zájmem a empaticky a snažme se společnými silami (i s celým třídním kolektivem) najít všem vyhovující řešení. Po čase se přesvědčme, jestli se společný plán podařil a potíže jsou pryč.

• **Nezapomínejme se smát.** Smějme se společně s dětmi. Čas od času připravme dětem nějakou vtipnou hru.

• **Plánujme společně.** Naše představy o příjemné atmosféře ve třídě zkusme prolnout s představami dětí.

• **Chvalme se.** Chvalme děti často, oprávněně a snažme se u každého najít něco, co pochvalu zaslouží. Sami se nechme od dětí pochválit. Naučme děti chválit jeden druhého – jmenovitě, adresně a konkrétně. Důležité je, aby pochvala byla slyšena a vyslyšena. Ideální je, když přitom děti sedí v kruhu.

TIP

Pochvaly jsou často velmi obecné, neadresné a pro děti nic neříkající: Simona říká: „Mně se na Tomášovi líbí, že pomáhá ostatním dětem." Naučme děti pochvalám: Simona říká: „Tomáši, líbilo se mi na tobě, jak jsi dnes ráno v šatně pomohl Matoušovi zavázat tkaničky." Více o pochvale viz karta 4 Jak motivovat znevýhodněného žáka.

Konflikt přišel

Jak řešit případné konflikty ve třídě? Děti se posmívají za chudobu nebo za etnický původ. Jak se k tomu postavit? Do jaké míry to řešit nebo nechat být a jaké prostředky či slova volit?

Co pomáhá:

• **Rozhovor**. Nejvhodnější metoda, jak se dopátrat osobního výkladu situace dítěte. Měl by být veden ohleduplně, bez odsuzování a tvrdých výroků na adresu ostatních. V rozhovoru se soustřeďme na současnou situaci a současný problém, nediskutujme vlastnosti dítěte ani dřívější situace jeho sociálního chování, aby u něj nevznikl dojem, že mu nejsme ochotni pomoci.

• **Naslouchejme aktivně**. S vidinou vlastního řešení a v touze po rychlém nalezení východiska často nevnímáme, co vlastně děti o dané situaci říkají. Vyjednávejme s ohledem na zájmy všech zúčastněných stran. Snažme se poznat a pochopit, jak vnímají a prožívají problém všichni zúčastnění, jaké potřeby stojí za jejich názory.

• **Konflikt nemusím vyřešit sám/sama**. Angažujme žáky do řešení problémů ve třídě, a rozvíjejme tak jejich sebepoznání a zodpovědnost. Navrhněme alternativy vhodnějšího chování a společně nalézejme řešení pro obě strany.

• **Konflikt nemusíme vyřešit teď hned**. Ujistěme zúčastněné, že o konfliktu víme. Když se nám dítě s potíží svěří, ujistěme jej, že problému rozumíme, že si vážíme toho, že nám o situaci řeklo, a že ji společnými silami vyřešíme. Nebojme se přiznat, že momentálně nevíme, jak se situaci postavit, což ovšem neznamená, že se tomu nebudeme věnovat. Bezprostřední řešení konfliktů výrazně ovlivňuje atmosféra ve třídě. Nedostatek času, negativní emoce žáků a učitelovy emoční stavy mohou vést ke zkratkovitému jednání a zabránit odhalení skutečných příčin konfliktu. Bezprostřední řešení vede spíše k odstranění nežádoucí situace než její příčiny. Často nevhodně užívanými prostředky jsou sankce, domluvy, výzvy, poučování a výhružky. Řešení konfliktů s časovým odstupem naopak vede k objektivnějšímu pohledu, umožňuje vybavit si souvislosti vzniku a počáteční průběh konfliktu bez bezprostředních emočních prožitků. Poskytněme si dostatek času na interpretaci situace, promyšlení a volbu opatření.

• **Obraťme se na své kolegy**. Sdílejme konfliktní situaci s kolegy. Třeba se s obdobným problémem již setkali a mají návod, jak ho vyřešit. Nechme se obohatit různými pohledy. Když si nevíme rady, nebojme se kontaktovat odborníky.

Diagnostika třídního klimatu

O diagnostice třídního klimatu mluvíme tehdy, když chceme změřit – kvantifikovat nebo kvalifikovat – vzájemné vztahy mezi žáky. Diagnostika nám napomůže přesněji určit obtíže, kritické a zdravé vztahy, to, jakým způsobem a kde je třeba začít intervenovat. Na základě výsledků usoudíme, zda vůbec a jak vztahy řešit. Cílem diagnostiky je zmapovat situaci v kolektivu žáků. Důvody pro zmapování vztahů jsou různorodé. Nejčastěji je pedagogové využívají, když se v třídním kolektivu začnou objevovat konflikty, náznaky nezdravých vztahů nebo šikany.

Podrobnější informace o diagnostických metodách může poskytnout také školní metodik prevence nebo metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně.

TIP
Standardizované metody představují především dotazníky. K dispozici je široká škála podkladů od obecnějšího zaměření po sledování konkrétních jevů.

Nejčastěji jsou pro školní kolektivy používány dotazníky:

• **Dotazník D-l, D-2** (Doležal) je vhodný pro druhý stupeň základní školy a především pro diagnostiku počínajících fází šikany. Výsledkem je 32 indexů dětí, se kterými je možné připravit účinnou intervenci ve třídě.

• **Dotazník MCI** (Fraser) je určen pro žáky 3.–7. ročníků a zjišťuje pohled dětí na svou třídu. Jeho nespornou výhodou je rychlá administrace a rychlé vyhodnocení. Neoznačuje však konkrétní preference dětí ve třídě.

• **Dotazník CES** (Mareš) sledující sociální klima ve třídě vychází z předchozího dotazníku MCI, porovnává mínění dětí a pedagogů o situaci ve třídě. Učitele pojímá jako centrální postavu klimatu školní třídy.

• **Dotazník DSA** (Juhás) zaměřený na sociální adaptaci l. a 2. tříd ZŠ je vhodný pro zjišťování toho, jak se dítě cítí ve třídě akceptováno druhými. Je však určen výhradně psychologům.

• **SO-RA-D** (Hrabal) vychází z morenovské sociometrie. Zkoumá preference dětí, sympatie a atraktivitu. Je snadný pro zadání i pro vyhodnocení (je možné i pomocí sociogramu).

• **Dotazník B-4 a B-3** (Braun) je určen pro žáky ZŠ. Staví proti sobě kladné a záporné body z preferencí ve třídě a zároveň sonduje spokojenost dítěte se třídou. Vyhodnocuje se kvalitativně i kvantitativně, což umožňuje srovnání tříd v jedné škole.

• **SOCIOKLIMA** (Mikulková) je metodou on-line mapování vztahů ve třídě. Jde o obrázkový i textový dotazník specifických sociálních rolí, mapování tendencí třídy a vztahu k autoritám.

Diagnostiku je třeba vnímat jako užitečný nástroj, který nám umožní lepší orientaci v problému. Je na ni však třeba navázat dalšími postupy práce se třídou tak, aby získané diagnostické údaje skutečně napomohly zkvalitnění práce s třídním kolektivem.

Proč diagnostikujeme?
Potřebujeme se lépe zorientovat ve skupinovém dění. Potřebujeme potvrdit

či vyvrátit naše domněnky. Potřebujeme získat validní údaje o třídním kolektivu, které nám umožní zvolit vhodné postupy pro řešení problémů.

Kdo diagnostikuje?
Standardizované metody nejčastěji využívají externí organizace: pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče, nestátní neziskové organizace. Diagnostika třídního kolektivu je týmovou prací. Minimálně vyhodnocování výsledků je vhodné konzultovat v týmu, aby nedocházelo ke zkresleným závěrům.

Jak diagnostikujeme?
K diagnostice využíváme zmíněných nástrojů, pedagogické citlivosti a taktu. Je vhodné, když se závěry diagnostiky třídního kolektivu neopírají pouze o výsledky jednoho šetření, ale jsou souhrnem několika na sobě nezávislých procesů – pozorování, rozhovorů, standardizovaného dotazníku apod.

Kde diagnostikujeme?
Jaké prostředí vybereme, abychom zjistili co nejvíce? Běžně se diagnostikuje ve třídě v rámci vyučování nebo třeba na vícedenních školních výletech. Někdy probíhá diagnostika v poradenských zařízeních.

TIP
Více o diagnostice klimatu ve třídě najdete například na http://www.diagnostikaskol.cz nebo http://www.pppuk.cz/soubory/decin_dst.pdf.

Kdy diagnostikujeme?
Důležité je správné načasování. Ideální je, když jsou přítomni všichni žáci a jsou dostatečně motivováni se diagnostiky účastnit. Důležité je též zvážit načasování v průběhu školního roku a v průběhu školního dne. Obzvláště náročnější standardizované dotazníky vyžadují vyšší míru pozornosti a soustředění. Ke zvážení také zůstává, kdy eventuálně diagnostiku třídy zopakovat, a zjistit tak efektivitu podpůrných opatření v třídním kolektivu po diagnostice první.

Průběh diagnostiky

1. **Příprava podkladů** – výběr vhodné diagnostické metody je prvním krokem k efektivnímu měření.

2. **Příprava žáků, potažmo rodičů** – při sběru dat standardizovaným dotazníkem je nutný informovaný souhlas rodičů. Pozornost by se měla též věnovat

motivaci dětí a dostatečnému vysvětlení důvodů diagnostiky a následných kroků – kdo bude s výsledky seznámen, co se bude dít ve třídě, zda se bude diagnostika opakovat.

3. **Zadání** – standardizované diagnostické metody se řídí přesným zadáním. U nestandardizovaných metod záleží na pedagogickém citu a taktu. Diagnostika by neměla probíhat anonymně.

4. **Vyhodnocení** – obdobně jako u zadání mají standardizované metody přesné postupy i pro vyhodnocení. Se získanými informacemi musíme pracovat maximálně citlivě, veškeré údaje jsou důvěrné. Seznámení s výsledky je třeba provádět rovněž velmi citlivě jek ve vztahu k dětem, tak ve vztahu k ostatním vyučujícím. Děti budou na výsledky zvědavé – na tyto informace mají bezpochyby nárok. Je však důležité zvážit, jaké informace dětem a jejich pedagogům poskytneme. Není od věci vybrané informace předat i rodičům.

5. **Dokumentace a archivace** – postupy diagnostiky i získané poznatky dokumentujeme a archivujeme.

Co jsme zjistili a k čemu nám to bude?
Samotná diagnostika nikdy nesmí zůstat osamoceným činem. Diagnostika je prvním krokem, po ní by měly následovat další podpůrné kroky.

Rizika diagnostiky klimatu třídního kolektivu

• Diagnostika klimatu třídního kolektivu je vnímána jako nástroj, který sám o sobě poskytne řešení.

• Diagnostika klimatu třídního kolektivu je osamoceným činem bez další návazné práce ve třídě.

• Dětem není dostatečně vysvětlen důvod realizace diagnostiky ve třídě.

• Osoba, která diagnostiku provádí, není kompetentní k tomu, aby ji dokázala správně vyhodnotit a na základě výsledků hovořila k celé skupině.

• Výsledky diagnostiky jsou sděleny necitlivě, jmenovitě a veřejně a jsou použity jako represivní nástroj.

• Výsledky diagnostiky jsou volně distribuovány po škole.

• Diagnostika třídního kolektivu je zadávána a vyhodnocována anonymně.

13. PROTIPŘEDSUDKOVÉ AKTIVITY

TÉMA: KLIMA TŘÍDY

Anotace:

Mediální a společenský diskurs k tématům sociálního vyloučení a Romů (kterážto slova bývají mylně považována za synonyma, čímž se samotné tyto pojmy dostávají do silně stereotypních konotací) je zatížen řadou stereotypů a předsudků, které jsou nejen sdíleny velkou částí společnosti, ale mnohdy bohužel předávány i přímo na školách. Jednou z oblastí, kde k tomu ve vzdělávání dochází, jsou paradoxně aktivity či projekty realizované v rámci průřezového tématu multikulturní výchovy. Tedy, aktivity, které mají v dobré víře směřovat právě k eliminaci negativních stereotypních představ. Je tedy důležité přemýšlet hlouběji nad tím, s jakými tématy a jakým způsobem na školách pracujeme i nad tím, jaké nechtěné důsledky mohou způsobit.

Praxe:

Vzdělávání cílené na reflektování stereotypů a předsudků, pro něž se v ČR ustálil zjednodušující termín „protipředsudkové" vzdělávání, je u nás stále ještě relativně novinkou. Není překvapující, že vzhledem k historickému a společenskému kontextu je od konce devadesátých let 20. st., kdy se začalo v českých školách více prosazovat, spojováno zejména s široce uchopeným tématem Romů, případně migrantů (zejména pak Vietnamců). Protože se jeho větší rozvoj v následné dekádě kryje s kurikulární reformou, je celkem logickým důsledkem, že je protipředsudkové vzdělávání u nás obecně vnímáno jako součást průřezového tématu multikulturní výchova.

Člověk v tísni se oběma tématy zabývá intenzivně více než 10 let. Omezený prostor zde neumožňuje vysvětlovat rozdíl mezi multikulturní výchovou a interkulturním vzděláváním ani mezi různými přístupy, v rámci nichž lze uplatnit i způsoby reflektování stereotypů a předsudků. Zde tedy pouze odkážeme na volně dostupné materiály, kde se můžete dovědět jak více k teorii, tak i k praxi – v publikacích naleznete množství konkrétních lekcí uplatnitelných ve výuce.

TIP

Obecný úvod k interkulturnímu vzdělávání představuje první publikace programu Varianty společnosti Člověk v tísni z roku 2002. Publikace *Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy* (Buryánek, J. (ed.)., Člověk v tísni, o.p.s., Praha 2002. (+ Interkulturní vzdělávání II., 2005), ke stažení na http://www.varianty.cz) obsahuje i lekce připravené přímo pro práci se stereotypy a předsudky žáků.

Následující léta ukázala, že v českém pojetí multikulturní výchovy převažuje tzv. kulturně standardní přístup. Tedy, že referování o menšinách (zejména etnických) je stavěno na domnělých kolektivních charakteristikách, kdy jsou příslušníkům různých skupin přisuzovány společné vlastnosti („Romové nemyslí na budoucnost, Vietnamci tvrdě pracují, Němci jsou dochvilní" atd.). Právě absence upozorňování na výrazné individuální odlišnosti lidí v rámci jedné skupiny (navíc mnohdy svévolně definované) a zdůrazňování rozdílů mezi skupinami vedlo ve výsledku spíše k vytváření nových bariér mezi lidmi. Tento přístup posiluje rozdělení společnosti na „my", kdo sdílíme společné charakteristiky a „oni", kteří sdílí charakteristiky jiné (a s našimi charakteristikami mnohdy neslučitelné).

TIP

To, že kulturně standardní přístup v českém vzdělávání převažuje, prokázal např. tento výzkum: Hajská, M., Bořkovcová, M., Morvayová, P., Moree, D. *Situační analýza zaměřená na zmapování stávající nabídky na trhu institucionální podpory a realizace programů MKV v ČR ve vztahu k různým cílovým skupinám.* Člověk v tísni, o.p.s., Praha, 2007, ke stažení na http://www.varianty.cz

Proto Varianty vydaly v letech 2008 až 2010 další materiály, které vysvětlují nebezpečí kulturně standardního přístupu a které zároveň představují přístup stavějící na individuálním chápání identity jakožto něčeho, co se v průběhu života mění. Tři návazné publikace obsahují v různé míře i výukové aktivity vycházející právě z tohoto individuálního pojetí identity. Jedná se o:

• Dana Moree & Varianty (kol.). *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu.* Člověk v tísni, o.p.s., Praha 2008, ke stažení na: http://www.varianty.cz

• Morvayová, P., Moree, D. *Dvakrát měř, jednou řež.* Varianty, Člověk v tísni, Praha 2009, ke stažení na http://www.varianty.cz

• Varianty a kol. 10krát s MKV – *Metodické listy pro výuku multikulturní výchovy dle osobnostního přístupu.* Člověk v tísni, o.p.s., Praha 2010, ke stažení na http://www.varianty.cz

Zmíněné příručky pojednávají téma interkulturality, mezilidských vztahů a nahlížení na sociální realitu způsobem, který je slučitelný s „protipředsudkovým" vzděláváním. Pojetím i konkrétními lekcemi vede pedagogickou práci směrem k oceňování jedinců jako jedinečných individualit s originální osobní historií.

V důsledku se shoduje s cíli a kýženými výstupy vzdělávání proti předsudkům.

K tématu existuje i celá řada domácích i zahraničních materiálů, např.:

http://www.czechkid.cz
http://www.in-ius.cz/pro-skoly/
http://www.nasinebocizi.cz
http://www.predsudkyjsouout.cz/
http://stereotypek.mkc.cz/
http://www.protipredsudkum.upol.cz/
http://www.facing.org/

Rizika:

Nevhodné uchopení multikulturní výchovy a s tím úzce souvisejících „proti-předsudkových" lekcí či projektů může mít opačný účinek. Namísto zvyšování tolerance k ostatním lidem a reflektování stereotypů každého z nás mohou vést k jejich posilování a umělému zdůrazňování rozdílů mezi „námi" a „jimi". Příkladem mohou být některé „multikulturní dny" na školách, kdy jsou vařena národnostní jídla, zpívány „typické" písně, nacvičovány tance v „národních" oděvech apod. Není překvapivé, že se často jedná o „romské dny". Tyto akce jsou překvapujícím tahem zejména u škol, na nichž se jinak žáci o Romech ve výuce nedozvědí vůbec nic (např. o historii Romů (nejen) v českých zemích, o jazyce, o významných osobnostech, romské ústní tradici, výtvarném umění apod.). A vyloženě škodlivé mohou být ve chvíli, kdy je jako reprezentant dané skupiny vybrán někdo z žáků, aniž by s tím souhlasil. Může mu tím být přiřazena identita, o kterou vůbec nemá zájem a která pro něj/ní může být dokonce ohrožující a může vést až k jeho vyřazení z kolektivu. V méně závažných případech pak může vést k úsměvným historkám, kdy vietnamský žák, který se narodil v ČR a oproti plynné češtině již ani dokonale neovládá vietnamštinu, je vyzván, aby prezentoval slavení vánočních svátků v jeho/její rodině s cílem ukázat tradiční vietnamskou kulturu. A ukáže se, že na rozdíl od mnoha svých českých spolužáků si doma připravují kapra s bramborovým salátem.

Z řečeného však nevyplývá, že všechny podobné iniciativy jsou automaticky nevhodné. Vysvětlování kulturních specifik by mělo být součástí výchovy směrem k pochopení a respektování diverzity ve společnosti. Nemělo by ovšem zůstávat u informací o viditelných aspektech, u nichž lze snadno sklouznout právě ke stereotypizování (např. právě zmíněné tance a jídla) a které mnohdy vyjadřují více naše představy o kultuře, než věrohodné zobrazení kultury samotné. Vzdělávání by mělo zahrnovat i to méně viditelné z dané kultury,

ovšem o to podstatnější – rodinné a společenské struktury, jazyk, instituce, symboly, rituály atd. Při pořádání „národnostních a kulturních dnů“ je klíčové citlivě zohledňovat situaci ve škole – jak složení žáků, tak i postavení školy v okolním společenství (jiná je situace školy s dobrou pověstí v elitní čtvrti a jiná pro školu na okraji vyloučené lokality, jiná je situace ve třídě školy, kam dochází i žáci z národnostních skupin a migrantů, jiná v třídě s homogenním složením žáků). Za klíčové lze považovat další dva aspekty – spolupráci a dobrovolnost. Akce měla být připravena za aktivní spoluúčasti žáků, kteří se jí účastní dobrovolně. Nikdo nesmí být nucen k tomu, že se stane bez vlastního rozhodnutí příkladem odlišné skupiny. Univerzální a neohrožující způsob zpracování tématu představuje např. zpracování osobních příběhů konkrétních, třeba i „obyčejných“ lidí. Ideální samozřejmě je, pokud se k jednoduchému vyprávění rodinných historií dobrovolně přihlásí přímo někteří z žáků školy.

14. JAK PRACOVAT S PROSTOREM VE TŘÍDĚ?

TÉMA: KLIMA TŘÍDY

Anotace

Co si vybavíte, když se řekne „třída“? Konkrétní místnost s lavicemi, anebo děti, které ve třídě jsou? Pojem třída běžně používáme v obou významech. V odborné literatuře se vymezují tři základní pojmy týkající se školní třídy – prostředí třídy, klima třídy a atmosféra třídy. Prostředí třídy se vztahuje k třídě jako místnosti, druhé dva pojmy spíš ke skupině dětí. Všechny tři pojmy, a tedy i oba významy slova třída spolu velmi úzce souvisí.

Ačkoliv prostředí ve smyslu prostorového uspořádání třídy může významně ovlivňovat psychosociální klima a atmosféru třídy, většina odborné literatury mu nevěnuje pozornost. Třídu je potřeba chápat ne jen jako místo, kde se děti učí, ale jako místo, kde část dne společně žijí. V této kartě se proto zaměříme na vybrané otázky týkající se prostředí třídy a možné práce s ním.

Praxe

Nejdříve vymezíme zmíněné pojmy, aby bylo jasnější, o čem hovoříme.

Prostředí třídy: zahrnuje prostorové řešení učebny, uspořádání lavic, v nichž děti sedí, vhodnost a umístění výukových pomůcek, rozmístění nábytku. Dále je třída rozdělena na pracovní a odpočinkovou zónu a na hygienické zázemí. Do prostředí třídy patří i její světelné podmínky (některé třídy jsou světlejší, jiné tmavší), barevnost, možnosti větrání (některá okna otevřeme snadno, k jiným se sotva dostaneme), teplota (některé třídy jsou přetopené, jiné chladné). Pro prostředí třídy je důležitá výzdoba, možnost odkládat a vystavovat různé výrobky apod. V prostoru třídy hraje roli i umístění nástěnek, „pravidel“ či různých sdělení, která pro děti považujeme za důležitá. Prostředí třídy je také charakterizováno svojí polohou vůči ostatním třídám, kabinetům učitelů, šatnám apod. Do prostředí třídy patří i vyčleňování osobního prostoru, který každý žák může využít pro sebe a pro své pomůcky, dále prostoru patřícího všem a prostoru, který je přiznán jen učiteli. Prostředí třídy je ovlivněno dále tím, nakolik nese výtvarnou „vztahovou“ stopu učitele či dětí, kolik a jakých tříd v něm rotuje. Další důležitou vlastností každé učebny je její akustika. Jakkoli to může vypadat okrajově, vzpomeňme, jak v některých třídách musíme výrazně přidávat na hlase, jak se třídou nese šum či jiné zvuky. Akustika třídy může ovlivňovat i porozumění dětí řeči ostatních. Asi bychom našli další aspekty, které by do prostředí třídy patřily. Již tento výčet naznačuje, že práce s prostorem a prostředím třídy může být velmi užitečná pro utváření pozitivního klimatu a atmosféry ve třídě.

Klima třídy: je typické pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří ve třídě

vyučují. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty. Klima třídy děti vnímají, prožívají a hodnotí.

TIP
Více o klimatu třídy samotném viz karta I2 Jak poznat, jaké je klima třídy?

Atmosféra třídy: je krátkodobá, proměnlivá a situačně podmíněná. Mění se z hodiny na hodinu i o přestávkách. Atmosféra se může měnit i během jedné hodiny: před písemkou, po písemce apod.

Prostor třídy

Prostor každé třídy můžeme rozdělit na vstupní, výukovou, relaxační, osobní a hygienickou zónu.

Vstupní prostor
Lavice by neměly stát příliš blízko vstupu do třídy. Toto místo je v dosahu všech návštěvníků – tedy i těch nevítaných – a dětem, které by zde měly lavice, by neposkytovalo pocit základního komfortu a jistoty.

Výukový prostor – uspořádání lavic
Hned při vstupu do třídy vidíme lavice, respektive uspořádání lavic. Obecně ve školách stále převažuje tradiční rozmístění lavic ve třech řadách za sebou. Důvodem může být snaha, aby všechny děti viděly stejně a měly stejné podmínky. Toto rozmístění lavic však s sebou nese významné nevýhody pro výuku i pro kooperaci ve skupině/třídě: děti na sebe nevidí, nemohou na sebe reagovat, některé lavice jsou „horší“ (u dveří, zadní lavice). Když děti na sebe chtějí vidět či reagovat jedno na druhé, musejí se otáčet. Pokud dítě sedí v zadní lavici samo, může to být negativně spojováno s jeho pozicí ve třídě jako kolektivu. Učitel se nejčastěji pohybuje v prostoru ke druhé přední lavici a k zadním lavicím chodí podstatně méně. Oční kontakt navazuje častěji s dětmi sedícími ve středu třídy, děti v předních a zadních lavicích mají oční kontakt s učitelem méně. Záleží také na velikosti uliček mezi řadami, někdy může být pro učitele obtížné se v nich volně pohybovat, a opět tak může docházet k menšímu počtu vzájemných interakcí učitele s dětmi sedícími v zadních řadách.

TIP
Návrhy na alternativní uspořádání prostoru ve třídě i s nákresy najdete například pod odkazem http://www.otevrene-vyucovani.cz/ov/mistnost/mistnost.htm.

Úprava tradičního uspořádání lavic na alternativní nemusí být vůbec složitá. Uspořádání do kruhu, půlkruhu (podkovy) či různých skupin mnohem lépe podporuje vzájemnou komunikaci a spolupráci. Děti na sebe navzájem vidí a lépe si mohou vzájemně pomoci. Děti, které jsou jinak vylučované či nezapadají snadno mezi své vrstevníky, se v takto zorganizované třídě mohou cítit více součástí skupiny a mají tu více příležitostí k drobným interakcím.

Relaxační prostor
Vedle výukového prostoru je nutné myslet ve třídě na relaxační koutky či relaxační prostor. Často je na takovém místě koberec, polštářky a podobné vybavení či drobnosti, které pobyt v této zóně zpříjemňují. Relaxační prostor by neměl být opomíjen či zanedbáván ani na druhém stupni.

Osobní prostor
Velmi důležitou součástí života dětí ve třídě je vymezený osobní prostor. Je jasné, že vzhledem k naplněnosti ročníků a prostorovým možnostem tříd nemůže být nijak velký, ale pro každé dítě je aspoň malý osobní prostor zcela nezbytný. Na osobní prostor jsou děti velmi citlivé. Pokud jim do osobního prostoru ve třídě někdo zasahuje, některé děti to mohou brát velmi úkorně, či dokonce jako útok proti své osobě. Do osobního prostoru patří: židle, místo na lavici, batoh, taška na výtvarné pomůcky, taška na tělocvik, místo v šatně. Všimli jste si, jak jsou děti velmi citlivé na to, na jaké židli sedí? Často si hlídají svoji židli a jinou nechtějí. Také prostor v lavici je pro ně zásadním odkládacím prostorem, který si střeží, aby tam byly pouze jejich věci a ne jiné. Je nutné tyto nároky dětem přiznat, jasně se domluvit, co komu k čemu slouží, mluvit o tom, co komu vadí nebo kdy se necítí dobře.

TIP
V rámci výtvarné výchovy učitel může dát dětem prostor vytvořit, například namalovat, ideální představu jejich třídy, co chtějí ve třídě mít, kde by to chtěly mít apod. Následně je možné na toto téma s dětmi mluvit, probrat, jaké jsou možnosti a co možné není.

Otázky do praxe

Při práci s prostředím třídy se učitelé většinou snaží dětem vyjít vstříc a nechají je zvolit si místo a spolužáka v lavici. V ideálním případě jsou spokojeni všichni, většinou to tak však není. I když jsou děti zdánlivě spokojené, učitel by měl do zasedacího pořádku zasahovat, a to nejenom s cílem, aby spolu děti nezlobily, ale také s cílem, aby nedocházelo k vydělování některých dětí a aby znevýhodněné děti měly dobré místo, které je bude motivovat k práci. Znevýhodněné dítě může být se svým místem spokojeno, to však

neznamená, že je pro něj toto místo také nejvhodnější. Dítě může mít strach z kolektivu a vědomě volit místo na okraji. To je pro vyučujícího samo o sobě důležitým signálem.

TIP
Při uspořádání lavic a tvorbě nejvhodnějšího zasedacího pořádku je dobré si položit následující otázky:
Mají všechny děti místo, které je podporuje v práci? Neruší se některé děti navzájem?
Není nějaké dítě svým místem vylučováno z kolektivu?
Pokud někdo sedí sám nebo na okrajovém místě, je to pro něj vhodné? Potřebuje skutečně sedět sám?
Koho a co ze svého místa děti vidí? Vidí všichni na všechny potřebné pomůcky?
Koho dítě uvidí, když se otočí dozadu, komu se dívá na záda?
Jak se děti mohou cítit v dané situaci?

Takové otázky je potřeba řešit především tehdy, jsou-li lavice v učebně uspořádány tradičně. Pokud se zvolí alternativní varianty, většinou odpadá z pohledu dětí zásadní problém, kdo sedí vepředu, kdo vzadu a kdo sám.

Zasedací pořádek a sociálně znevýhodněné dítě
Praxe je často taková, že sociálně znevýhodněné děti sedí buď v poslední lavici, nebo na rozdíl od svých spolužáků sedí samy. Může tomu být tak proto, že dítě nemá ve třídě mnoho kamarádů nebo s ním dokonce jiné děti nechtějí sedět v lavici. S tím by se ale neměl vyučující smířit a měl by otázku zapojení dítěte do kolektivu citlivě řešit – zejména s dítětem a jeho rodiči. Je velmi dobré dát dítěti pocítit úspěch v některé oblasti a vysvětlit mu, že se nemá samo uzavírat před ostatními, a také se pokusit společně odstranit nebo zmírnit důvody, proč se ho jiné děti straní. U každého znevýhodněného dítěte by mělo být možné dosáhnout stavu, kdy sedí bez problémů v jedné z předních nebo středních lavic spolu se spolužákem bez znevýhodnění a má s ním dobré vztahy.

TIP
Učitel by měl vyzkoušet místo žáka ve třídě, rozhlédnout se z jeho místa.

Někdy učitel v dobré víře posadí vedle sebe děti, o kterých se domnívá, že k sobě nějak patří – například dva romské chlapce nebo děti, které v jeho

očích spojuje stejný problém. V rámci třídy je tak však spíše potvrzena a zdůrazněna jejich jinakost (rodina s nízkým sociokulturním statusem, etnicita apod.). Romské děti nebo děti jiné než většinové národnosti se někdy ze třídního kolektivu samy vydělují. Ve třídě se baví zejména mezi sebou, chtějí spolu sedět a i o přestávkách jdou spíše navštívit svoje bratrance nebo kamarády stejné národnosti v jiných třídách, než aby se bavily se svými spolužáky z majority. To samozřejmě není z podstaty špatné, ale je velmi dobré pokusit se o takové společné aktivity, zasedací pořádek apod., aby se tyto děti nevydělovaly a skutečně se kamarádily i s dětmi z majority. Tyto sociální vazby mohou být pro děti menšinové národnosti v budoucnu mnohem významnější, než se může v tuto chvíli zdát. Pro děti z majoritní společnosti je takové kamarádství samozřejmě také obohacením.

Měnit místo dětí ve třídě, nebo neměnit?
V některých školách v prvních ročnících učitel nechává děti „rotovat“ např. po jednom nebo dvou týdnech. Děti tak v pravidelných intervalech střídají spolužáky, se kterými sedí v lavici. Přínosem tohoto ozvláštnění by mělo být seznámení se všemi dětmi. Tento postup však může představovat riziko – děti, které nejsou příliš sociálně zdatné, jsou nejisté nebo úzkostné, prožívají tyto časté změny negativně, zvyšuje se tak jejich nejistota a snižuje se pocit bezpečí ve třídě. Z těchto důvodů není možné tento postup doporučit. Zasedací pořádek by měl být průběžně měněn, ale pouze po zralé úvaze vyučujícího a s jasným cílem.

Rizika

Nevyhovující prostory třídy, jako je stísněná třída, nevhodný nábytek, přílišný chlad nebo teplo, nedostatek pomůcek, absence relaxačního prostoru apod., to vše je kapitola sama pro sebe, která je nad rámec tohoto textu.
Pokud se zamyslíme nad riziky různého uspořádání zasedacího pořádku, ukazuje se několik hlavní rizik.

1. Prvním rizikem je vydělování některých dětí z třídního kolektivu, rozpadnutí kolektivu na několik skupinek, stále větší zaostávání vydělených dětí i ve zvládání látky a přidávající se výchovné problémy. Prostorové vydělení některých dětí (často sociálně znevýhodněných) může ještě urychlit jejich školní neúspěch, protože z okrajového místa zpravidla dobře nevidí, nejsou motivovány k práci, izolace od kolektivu je dále demotivuje a ony pouze „přežívají“ na svém marginalizovaném místě, nejraději by se před ostatními dětmi schovaly nebo do školy vůbec nechodily. Do takovéhoto velmi špatného stavu s vážnými následky pro úspěšnost dítěte může situace dospět, pokud není zasedací pořádek a pozice dětí ve třídě řešena nebo je řešena špatně – vydělováním některých dětí. Pokud se jedná například o romské děti, nelze se potom

divit, že je rodiče někdy raději přemístí do segregované „romské“ školy nebo dokonce do základní školy praktické. Následky pro vzdělání těchto dětí jsou potom katastrofální.

2. Druhým rizikem je příliš časté střídání zasedacího pořádku, které zvyšuje nejistotu dětí a neumožňuje jim „zabydlet si“ vlastní osobní prostor.

3. Třetím rizikem je samozřejmě vyvolání určitých konfliktů při změnách zasedacího pořádku, a to i při snaze zapojit některé vydělované děti do kolektivu. Někteří rodiče si velmi hlídají, s kým jejich dítě sedí, a mohou se stavět proti tomu, aby sedělo s někým, kdo jejich dítě bude např. více vyrušovat. Pokud se takové stížnosti objeví, je třeba s rodiči vše citlivě řešit. Mohou se ale objevit i názory ovlivněné negativními předsudky nebo dokonce rasismem – např. „moje dítě s cikánem sedět nebude“. Takové politováníhodné postoje se bohužel někdy objevují. Škola by ale neměla před takovýmito názory ustupovat a měla by trvat na racionální argumentaci, pokud jde o výběr souseda dítěte. Jestliže rodič prostě odmítá „cikána“ vedle svého dítěte, není to už zasedací pořádek, co je zde třeba řešit.

15. JAK CITLIVĚ ZAPRACOVAT DO VÝUKY BĚŽNÝCH PŘEDMĚTŮ ROMSKÉ REÁLIE?

TÉMA: KLIMA TŘÍDY

Anotace

Problémem mnoha romských žáků základních škol, zvláště jedná-li se o děti z rodin s nízkým socioekonomickým statusem, je velmi nízké profesní sebevědomí. Děti přirozeně reprodukují dráhy rodičů a často mají pocit, že vyšší vzdělání a kariéra jsou pouze „progadže" (Neromy). Byť se to může zdát banální, mnozí profesně úspěšní Romové hovoří o tom, že setkání s informacemi o romské historii, literatuře a úspěšných osobnostech z řad Romů sehrálo v jejich životě významnou roli. Ukázalo jim totiž, že byť třeba ze svého okolí nikoho s vyšším vzděláním a „prestižnější" kariérou neznají, takoví lidé mezi Romy existují. Zároveň jim napomohlo cítit se sebevědoměji a lépe mezi neromskými vrstevníky a celkově ve společnosti, ze které mají často dojem, že se na ně dívá „skrz prsty". Je to přirozené, pro zdravou identitu každého člověka je důležité znát svou historii, kořeny, mít se s kým a s čím identifikovat. Škola je místem, které má unikátní možnost takové informace zprostředkovávat a rozšiřovat obzory všem zúčastněným. Nahlédnutí věcí v kontextu je pak bezesporu předpokladem ke schopnosti objektivního a kritického uvažování.

Tato karta představuje vybrané dobře metodicky zpracované materiály, které umožňují včlenit informace o romské historii, literatuře a významných osobnostech ze všech oborů lidské činnosti do běžné výuky. Reálie tak mohou přirozeně vplynout do povědomí žáků jako něco, co také patří do českého (potažmo česko-slovenského) historického a kulturního kontextu, stejně jako třeba literatura a dějiny židovské. Navíc nemusí být cílem implementace romských reálií do výuky pouze samotné zprostředkování informací, ale lze je využít jako plnohodnotný výukový materiál, například při rozboru literárního textu nebo při práci se vzpomínkovým vyprávěním jako prostředkem k poznávání historie očima jejích přímých účastníků.

Praxe

Přestože Romové tvoří významnou část populace České republiky, informace o jejich historii, literatuře či osobnostech se v českých základních školách (a následně i celkově ve společnosti) vyskytují spíše okrajově. V rámci výuky dnes už povinného průřezového tématu multikulturní výchova či různých projektových dnů se sice setkáváme se snahou o zařazení „romských témat" v podobě povídání o romském folkloru, odlišnostech a „zajímavostech", jedná se však často o velmi zjednodušující, povrchní informace, které spíše než aby napomáhaly k pochopení hlubších souvislostí, upevňují již převládající stereotypy. Multikulturní výchova tak paradoxně vede často spíše „k jistému

oddělování menšin a menšinových témat a upevňování jejich strukturního, myšlenkového vydělování než k tomu, aby se tato témata (a menšiny) stávaly integrální součástí vzdělávacího procesu a uvažování o světě." (Druhá směna, 2012.)

Níže představené materiály, seřazené podle předmětů, ve kterých je lze využít, poskytnou učiteli servis v případě, že se rozhodne s romskými reáliemi pracovat v rámci svého předmětu. Na všech publikacích se podíleli jak romisté, tak zkušení metodici i pedagogové z praxe. Uvádíme také, kde lze tyto podklady získat, nejprve však doporučujeme prohledat školní knihovnu, je totiž docela dobře možné, že některé z publikací už v ní leží – vznikají většinou v rámci projektů a do vybraných škol bývají zasílány.

Dějepis a výchova k občanství:

Do výuky dějepisu lze romské reálie zařadit velmi snadno a efektivně. Kromě samotného seznámení se s romskou historií je velkým přínosem takového přístupu především možnost zasazovat informace do kontextu. To může napomoci dětem (ale i pedagogům) k hlubšímu pochopení souvislostí a předcházení zjednodušujícím stereotypům.

Druhá směna s podtitulem **Jak využívat dějiny a literaturu Romů ve výuce na 2. stupni ZŠ**, Romea, o. s., 2012.

Tento materiál, který je zdarma ke stažení na webových stránkách www.romanovodori.cz nebo k objednání na www.romea.cz, zahrnuje literární a historickou část. Metody vycházejí z licencovaného programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, jejich využití tak může být inspirativní pro pedagogy hledající možnost, jak rozšířit již praktikované spektrum postupů aktivního učení.

V historické části materiál velmi moderním způsobem pojednává romskou historii jako součást širší historie česko-slovenské, potažmo evropské: „Publikace prakticky ukazuje, jak z poznávání dějin Romů učinit běžnou a populární součást výuky, která může žáky i pedagoga rozvíjet hned trojím způsobem. Jednak žáci prostřednictvím zařazování tohoto tématu do výuky uvyknou myšlence, že tak jako ve škole existuje prostor pro události českých i světových dějin, je v ní se stejnou samozřejmostí místo i pro historii romského etnika. Zadruhé četba, práce a bližší seznámení s unikátními historickými dokumenty (faksimilem císařského glejtu či cestovatelskými zápisky z 15. století, korespondencí z roku 1942, memoráty zachycujícími předválečné a poválečné osudy romských rodin a dalšími) umožní žákům skrze autentický prožitek zakusit i jiné způsoby poznávání historie. Obzvlášť vzpomínková vyprávění umožní žákům vnímat konkrétní události nikoli pohledem jejich velkých tvůrců (po-

litiků, církevních představitelů apod.) či interpretů (historiků), ale pohledem těch, kteří pod vlivem událostí žili své každodenní životy. Do třetice poslouží informace o romských dějinách k upevňování běžného učiva dějepisu, neboť historie Romů se odehrávala v rámci té české, slovenské atd., nikoli mimo její kontext. Mnohé mezníky a události se tedy nutně protínají. Znalost romských dějin tak může přispět ke komplexnosti znalosti historie i k novým pohledům na historii společností, které jí v minulosti dominovaly."

První oddíl „učebnice" je určen především učitelům, druhý oddíl (Aktivity) obsahuje konkrétní ukázky práce s dvanácti historickými dokumenty využitelnými zejména v hodinách dějepisu. Některé texty a úkoly poslouží i při výuce vybraných témat v etické či občanské výchově. Oddíl je řazen po ročnících (od 6. do 9.) a nabízí dvanáct metodik, s nimiž je možné jako s hotovými produkty přímo pracovat v hodině či je dle potřeby žáků dále variovat. Časová náročnost aktivit je různá – některé zaberou část hodiny, s jinými lze v jednotlivých krocích pracovat i v několika hodinách.

(Ne)bolí, Člověk v tísni, o. p. s., 2005.

Jedná se o knihu s doprovodným metodickým materiálem, kterou je možné objednat u pracovníků společnosti Člověk v tísni (ČvT) z programu Varianty – www.varianty.cz. Kniha vznikla jako výstup projektu, v rámci něhož pomáhali pracovníci ČvT romským obětem druhé světové války se sepisováním žádostí o odškodnění. Editoři knihy vybrali ze šestnácti set výpovědí osm nejpoutavějších: „Chtěli jsme v knize ukázat, že ‚rasové pronásledování' nebo ‚nucené skrývání' nejsou jen prázdná hesla z historických knih a úředních záznamů, ale že se za těmi slovy skrývají tisíce konkrétních lidských osudů. Osudů, které jako červená nit spojuje všudypřítomná nutnost celý život reagovat na předsudky, nedůvěru a mnohdy i bezdůvodnou nenávist společnosti."

Kromě toho, že kniha dobře ilustruje osudy Romů na Slovensku během druhé světové války, většina pamětníků v ní popisuje i svůj život po válce – příchod do Čech, práci v továrnách a na statcích, vnímání společenských změn... Kniha je proto výborným materiálem pro pochopení širších souvislostí týkajících se historie mnoha romských rodin, které dnes žijí v České republice.

Nacistická genocida Sintů a Romů, přeloženo z německého originálu, Romano džaniben, o. s., 2008.

Na rozdíl od publikace (Ne)bolí, která se týká především osudů původně „slovenských" Romů a jejich poválečné migrace do dnešní České republiky, pojednává kniha Nacistická genocida Sintů a Romů o osudech Romů na území celé Evropy. Překlad textu s bohatým obrazovým a dokumentačním materiálem doplnila v roce 2009 metodika zahrnující materiály týkající se holocaustu

Romů v Čechách a na Moravě. Publikace s metodikou byly nabízeny zdarma základním a středním školám, lze je také objednat na dzaniben@gmail.com.

Kromě dějepisu lze s materiálem vzniklým v rámci projektu Holocaust Romů a Sintů ve výuce pracovat také například v hodinách výchovy k občanství: „Cílem projektu je přístupnou formou umožnit žákům SŠ a 2. stupně ZŠ uvažovat o holocaustu Romů a Sintů v souvislostech a poukázat na přesahy této události do současnosti (s důrazem na aktuální problémy národnostní nesnášenlivosti, rasismus a antisemitismus). Chceme aktivovat u žáků schopnost kriticky uvažovat o aktuálních problémech otevřené i skryté xenofobie a dalších netolerantních postojích k ostatním členům naší společnosti." (Webové stránky o. s. Romano džaniben.)

Český jazyk:

V rámci českého jazyka lze pracovat s literárními texty romských autorů přeloženými do češtiny nebo česky již napsanými. Učitel může využít jak jednotlivé knihy a pracovat s nimi dle svého uvážení, tak učebnice připravené autory zmiňované Druhé směny, kteří odlehčili pedagogům tím, že texty vybrali a dodali k nim i velmi moderní a dobře využitelnou metodiku. Jak uvádějí v předmluvě k publikaci, práce s romskými literárními texty může být pro děti i učitele podnětná hned několikerým způsobem: „Jednak žáci prostřednictvím zařazování tohoto tématu do výuky uvyknou myšlence, že tak jako ve škole existuje prostor pro velikány české, francouzské, anglické či ruské literatury, je v ní se stejnou samozřejmostí kousek místa i pro romské autory. Dále četba jejich děl vedle těch od již známých a etablovaných osobností rozšiřuje repertoár podnětů a prožitků, které již od prvního kontaktu s literaturou formují žákův-čtenářův vztah k tomuto způsobu uměleckého vyjádření.
Do třetice romská psaná tvorba poslouží žákům jako materiál pro upevňování učiva – a tak jako se na Skácelově poezii či cestopisných črtách Karla Čapka procvičují literární či slohové postupy, lze za týmž účelem pracovat i s díly romských literátů. Kniha dokazuje, že literatura Romů může být využita jako svébytné téma a jako nástroj k dalšímu poznání." Kromě seznámení s textem mohou děti poznat i osobnost autora. Za tímto účelem publikace obsahuje medailonky jednotlivých spisovatelů.

Pokud by se učitel rozhodl pracovat s romským textem (například ve třídě s převahou romských dětí, u nichž předpokládá, že jazyk ovládají), musí počítat s tím, že jeho dobře míněná snaha se ne vždy setká s odezvou. Důvodů může být hned několik – děti romsky hovořit mohou, ale jiným dialektem, a i pokud hovoří stejným nebo velmi podobným, romštinu v psané podobě nejspíš nikdy neviděly. Je to pro ně tudíž zcela nový způsob vnímání jazyka, který byl do té doby doménou jejich intimního, domácího prostředí. Vzhledem k tomu, že si dobře uvědomují, že jsou mnoha členy většinové společnosti

vnímány z důvodu své etnicity negativně, mohou se děti znalost jazyka stydět otevřeně přiznat a učiteli budou tvrdit, že romsky neumějí. Pokud učitel nebo asistent pedagoga sami jazyk neovládají, mají pak velmi málo možností, jak se dobrat skutečného stavu věcí.

Hudební výchova:

Jednou z obecně uznávaných domén romské tvorby je hudba. Povědomí o romských hudebnících se však většinou omezuje na znalost několika romských kapel. Přitom mezi Romy byli hudebníci, kteří dosáhli celoevropského či dokonce celosvětového věhlasu, hráli na dvorech významných panovníků a inspirovali takové hudební skladatele, jako byl Franz Liszt nebo Béla Bartók. Opět existuje celá řada internetových i knižních zdrojů, kde může pedagog hledat. Pokud bude chtít sáhnout po něčem již hotovém, může využít například bannerů vytvořených **o. s. R-Mosty** (www.r-mosty.cz). Bannery jsou k objednání na adrese občanského sdružení a znázorňují vybrané české i světové romské osobnosti (portrét + stručný medailon) nejen z oblasti hudební tvorby. Banner může posloužit jako zdroj informací a také může například viset ve třídě mezi ostatními velikány.

Kromě uvedených materiálů existuje celá řada dalších zdrojů a možností, jak s romskými reáliemi pracovat či jak se o nich dozvědět více. Jmenujme alespoň několik hlavních zdrojů:

• **Romano džaniben, o. s.**, připravuje interaktivní webové stránky pro výuku o romské historii a pořádá semináře pro učitele dějepisu. Vydává také čtvrtletník romistických studií.

• **Muzeum romské kultury** může nabídnout kromě informací na webových stránkách a vzdělávání také velmi kvalitní expozice.

• **Romea, o. s.**, se kromě vzdělávacích aktivit zaměřuje na mediální dění související se životem Romů v ČR a natáčí také pořad Desetiminutovka, jehož hosty jsou profesně zajímavé romské osobnosti. S informacemi zveřejněnými na jejích webových stránkách lze pracovat například při diskusích na různá aktuální témata. Pracovníci občanského sdružení vydávají také časopis pro „multikulturní mládež" Romano voďori.

• **Seminář romistiky na FF UK** je samostatný studijní obor zaměřený na historii, jazyk a kulturu Romů u nás i ve světě. Na webových stránkách semináře se lze seznámit například s výstupy projektů mapujících situaci romštiny v ČR.

Rizika

Vzhledem k tomu, jaké je postavení Romů v české společnosti, je vřazování „romských témat" do výuky poměrně citlivou oblastí. Uchopíme-li ji

za nesprávný konec, můžeme nadělat více škody než užitku. Hrozí, že na jedné straně vzbudíme pocity odporu a averze, na straně druhé zase pocity trapnosti a ponížení. Jak ale uvádějí autoři publikace Druhá směna, díky vřazení reálií do běžné výuky lze dosáhnout určitého posunu a tato rizika eliminovat či alespoň umenšit: „Rádi bychom proto přispěli k posunu v začleňování této látky do výuky nabídnutím možnosti, jak k danému tématu obecně změnit přístup: a to posunem od ‚pojďme si přečíst něco od Romů (protože považujeme za důležité je do výuky začlenit, nebo je dokonce do výuky začlenit musíme)', který podle našeho názoru vede k další separaci a dokonce může posílit již existující averzi k ‚protežování' menšin, k neustále zdůrazňovanému imperativu tolerance atp. na straně žáků, kteří se celkem logicky ptají ‚A proč (už zase) máme mluvit O NICH?', k vybídnutí ‚pojďme se zabývat touhle básní/povídkou, protože je podnětná jak z hlediska myšlenek, které evokuje, tak z hlediska toho, co se na ní o literatuře, jejím vnímání a postupech můžeme naučit', která na otázku žáků ‚Proč zrovna tohle?' dává jasnou odpověď. To, že autorem dané básně nebo povídky je Rom, by se žáci měli dozvědět – ale spíše mimochodem, třeba až na závěr. Etnický původ autora totiž není tím nejpodstatnějším důvodem, proč ukázku jeho díla žákům nabízíme k soustředěnému přečtení."

16. ŽÁKOVSKÝ PARLAMENT

TÉMA: KLIMA TŘÍDY

Anotace

Žákovský parlament může být jednoduchým nástrojem pro zlepšování klimatu ve škole, a to jak na úrovni dětí či pedagogického sboru, tak i ve vzájemné komunikaci mezi dětmi a pedagogy. Pravidla fungování parlamentu mohou být přizpůsobena potřebám a možnostem školy, výsledkem čehož může být vysoká efektivita při malé finanční náročnosti.

Praxe

Žákovské parlamenty (ŽP) mohou mít různé formy a různá pravidla pro setkávání. Nastavení konkrétních pravidel záleží do značné míry na jednotlivých školách, na jejich možnostech a potřebách. Je možné zapojit se do již vytvořených programů, např. neziskových organizací (viz níže), nebo si vytvořit vlastní pravidla na míru školy. Při jejich promýšlení by neměly být podceňovány drobnosti, které mohou v důsledku velmi ovlivnit fungování žákovského parlamentu.

Pravidla fungování žákovského parlamentu:
V pravidlech by se měly objevit odpovědi na tyto otázky:

• četnost setkávání: Jednou, či dvakrát do měsíce, jinak?

• čas konání: Budou se jednání konat ráno před výukou, během ní, či odpoledne po výuce?

• pravidla jednání: Kdo řídí debatu a jak? Jakým způsobem je možné hlásit se o slovo? Jak je uspořádáno prostředí včetně rozestavění lavic (v řadách, v kruhu, nebo jinak)? Kde se fyzicky nacházejí pedagogové (za katedrou, před lavicemi, uprostřed kruhu, pohybují se mezi dětmi)? Jakým způsobem jsou zjišťovány nápady dětí? Do jaké míry a jak jsou děti podněcovány k vlastní aktivitě? Jakým způsobem je jim poskytována zpětná vazba? Jak pedagogové reagují na klesající koncentraci dětí a jejich nerovnoměrné zapojení do diskuse? Do jaké míry rozlišují mezi osobními návrhy dětí a návrhy vycházejícími z jejich tříd?

• pravidla pro předávání výstupů ostatním dětem i kantorům: Jde o formální předání prostřednictvím prezentace před třídou? Nebo jsou výstupy předávány neformálně, aktivním zapojením všech dětí? Ústně v rámci vybraných hodin, či písemnými zprávami na nástěnce?

V ŽP mohou být zastoupeny různým počtem dětí každý ročník nebo třída, může se dělit na ŽP pro I. a pro 2. stupeň apod. Je dobré si předem ujasnit, jaké očekávání má škola od dětí v ŽP (konkrétní výrazné výstupy a změny

vs. přístup „cesta je cíl“), jak by měla probíhat komunikace témat s ostatními pedagogy i s rodiči apod.

Při dobrém nastavení pravidel tak, aby vyhovovala pedagogům i dětem (tj. aby bylo umožněno pracovat v rámci ŽP těm, kdo chtějí, a zároveň aby to neobtěžovalo ty, kdo se zapojit nechtějí), lze dosáhnout významně vyššího zájmu dětí o školní dění i o zlepšení komunikace a atmosféry v rámci pedagogického sboru. Na stanovení pravidel by měli mít šanci podílet se všichni, kdo se do ŽP chtějí zapojit.

Příklad dobré praxe:
Uveďme příklad lektorského programu, který pomohl oživit fungování žákovského parlamentu na prvním stupni středočeské základní školy. Ve spolupráci s vedením školy, pedagogy a externími lektory Š. Smolíkem a I. Labuťovou byla navržena série workshopů využívajících dramaterapeutické techniky zaměřené na posílení sounáležitosti a spolupráce ve skupině, komunikační a sebeprezentační dovednosti. Konkrétně se jednalo o 3× 3 hodiny práce s 25 dětmi, setkání s pedagogy prvního stupně a 2× 3 hodiny práce se smíšenou skupinou dětí, 2 učitelek a školní psycholožky. Program byl završen celodenním výletem, který propojoval zábavné prvky s výše zmíněnými technikami.

Setkání probíhala dopoledne v době výuky, pokaždé však v jiný den, aby děti nezameškaly totožné hodiny. Zapojení pedagogů předcházela přípravná schůzka, na níž se diskutovala témata jako: Co znamená parlament pro učitele/ky? Jak ho vnímají? Co jim může přinést, jak ho mohou využít? Jak mohou využít spolupráci s dětmi-delegáty v ŽP?

Dopad práce se ŽP zhodnotili lektoři mimo jiné takto: „Celkově program přispěl k jasnějšímu vymezení skupiny, rozvoji osobních vztahů jednotlivých členů, posílení neformální roviny setkávání, podpořil rozvoj komunikačních dovedností, sebeprezentace, spolupráce a rovněž vytvořil prostor pro do jisté míry partnerské nastavení vztahů mezi dětmi a dospělými. Byl tak vytvořen nezbytný základ pro další práci, včetně základu pracovního týmu – vedení žákovského parlamentu.

Instituci žákovského parlamentu vnímáme jako výbornou příležitost k alternativnímu přístupu k výchově a vzdělávání. Umožňuje vytvoření prostoru pro setkávání mimo třídu, mimo běžný rámec vyučování, osvojení nových rolí, zvýšení motivace ke spolupráci se školou i k zájmu o dění ve škole. Vytvořením partnerské roviny vztahů mezi dospělými a dětmi a zajištěním kontinuity programu od druhé do deváté třídy je možné posílit přijetí školy jakožto bezpečného prostoru, primárně pro samotné žáky, sekundárně pro rodiče. Instituce parlamentu tak může zvýšit pestrost výuky a oboustranně obohatit žáky i učitele o novou zkušenost společné práce. Rovněž je možné prostoru

využít za základ etické výchovy či osobnostního rozvoje žáků v nejširším smyslu.

Domníváme se, že vzhledem k vývojovému stupni žáků a charakteru prostředí nelze žákovský parlament vnímat jako samostatný subjekt s mandátem k jakékoli správě školy. Veškeré dění a situace v parlamentu se bude vždy odvíjet od způsobu vedení a přijetí zbytkem školy, což klade vysoké nároky především na samotné vedoucí parlamentu a třídní učitele. Aktivita zde musí vycházet ze strany kantorů, na kterých leží plná zodpovědnost za stav a fungování parlamentu." (Závěrečná zpráva z programu, Š. Smolík, I. Labuťová.) Inspiraci a metodickou podporu můžete získat např. v o. s. Gemini http://cedu.cz/rzp/ (v sekci „žák").

Rizika

Žákovský parlament, zejména vyskytnou-li se potíže v jeho činnosti, může odkrýt slabá místa školy, např. nedostatečně fungující komunikaci mezi pedagogy, rozpory mezi vedením školy a pedagogickým sborem či autoritativní způsoby jednání s dětmi. Učitelé nemusí nutně sdílet nadšení pro tento typ práce s dětmi, může váznout předávání informací mezi třídními učiteli a pedagogy aktivními v rámci ŽP. Škola též může (nechtěně i záměrně) využívat tento moderní (a do jisté míry i módní) nástroj k prosazování vlastních nápadů podsouvaných dětem.

17. JAK ZLEPŠIT SPOLUPRÁCI S RODIČI, PRAKTICKÝ MANUÁL PRO RODIČE

TÉMA: SPOLUPRÁCE S RODIČI

Anotace

Dobrá komunikace mezi učitelem a rodiči žáka stojí na oboustranném porozumění a důvěře. Ve vztahu k rodinám ze sociálně znevýhodněného prostředí to platí dvojnásob. Na druhou stranu právě tito rodiče často dostatečně neplní povinnosti, které mají ke svým dětem, resp. zejména k jejich vzdělávání, a bývají někdy vůči škole pasivní. Přitom právě jejich děti potřebují nadprůměrnou péči, aby udržely krok s ostatními. Přesto existují způsoby, jak překlenout zátěž sociálního znevýhodnění, která v důsledku dopadá i na pedagoga a těmto rodičům porozumět, získat jejich důvěru.

Praxe

Aby se škola otevřela sociálně znevýhodněným rodičům, je důležité se na tento cíl opravdu vědomě zaměřit. Ideální samozřejmě je, pokud je podpora sociálně znevýhodněných dětí a kvalitní komunikace s jejich rodiči přímo jedním z hlavních cílů vedení školy. Poměrně často tomu tak ale není a aktivní snahu zlepšit vztahy mezi školou a rodiči sociálně znevýhodněných dětí mají jen jednotliví pedagogové. V každém případě jde o významnou snahu, jejíž naplnění může sociálně znevýhodněného žáka velmi podpořit. Pozitivnější postoj rodičů ke škole se v domácnosti většinou projeví větší podporou žáka ve vzdělávání, přívětivější pracovní atmosférou a účinnější motivací žáka k poctivé docházce do školy. Často také zmizí verbální snižování autority učitelů nebo jiné podrývání studijní morálky dítěte, které bohužel není v případě konfliktního vztahu rodičů a školy výjimkou. Pravidelná výměna informací mezi rodiči a učiteli navíc povede k větší propojenosti domácí přípravy s učením ve škole. Vstřícnost školy vůči rodičům by však rozhodně neměla být spojena se snížením nároků na žáky nebo na rodiče. Vstřícnost by měla znamenat především častý osobní a bezkonfliktní kontakt, projevený zájem o dítě i celou rodinu, ale také jasné stanovení transparentních pravidel a jejich důsledné dodržování.

Pro to, aby se podařilo komunikaci vést správným směrem, může být užitečné sepsání vlastního **kodexu komunikace s rodiči**. Jedná se o seznam jednoduchých zásad, kterými se škola nebo konkrétní pedagog budou řídit při komunikaci s rodiči (zejména rodiči sociálně znevýhodněných dětí), aby byl vztah s nimi co nejvíce korektní a konstruktivní.

Kodex může vypadat např. takto:
1. **Osobní sympatie a antipatie ponechám stranou.** Efektivní a korektní vztah s rodiči pomůže především dítěti a pracovníci školy nebo neziskových organizací nebudou rodiče soudit, protože postoje rodičů pramení z jejich životní zkušenosti a situace a nemusí být vůbec odrazem zlé vůle.

2. **Nevyřeším všechny problémy rodiny, ani to není můj úkol**. Učitelé se mohou někdy právem cítit pod tlakem, jakoby se od nich očekávalo, že právě oni budou urovnávat společenský konflikt a řešit veškeré problémy sociálně znevýhodněných dětí. Mnohdy mohou být skutečně těmi, kdo znají dítě nejlépe hned po jeho vlastní rodině a mohou v jeho životě sehrát velmi významnou pozitivní úlohu. Sociální znevýhodnění dětí ale souvisí často i s jinými oblastmi, než je vzdělávání, jako je bydlení rodin a zaměstnání rodičů, na něž škola nemá žádný vliv. Pedagog se tedy ocitá v nelehkém postavení. Jeho cílem však může být prostě navázat dobrý vztah s rodiči žáka, zefektivnit s nimi komunikaci a tím posílit šance na školní úspěšnost sociálně znevýhodněného dítěte. V dalších otázkách může rodičům zkusit poradit, nasměrovat je na pomoc nebo postupovat ve spolupráci s dalšími organizacemi a institucemi.

3. **Vyhradím si na komunikaci s rodiči potřebný čas**. Je velmi dobré, pokud může vyučující věnovat komunikaci s rodiči sociálně znevýhodněných dětí více času, tedy nevyřizovat vše potřebné pouze mezi dveřmi při předávání žáka rodičům. Pro zlepšení vztahu je dobré projevovat zájem i o jiná témata, než je škola. Diskuze o mimoškolních tématech, o mladších sourozencích nebo citlivě také o situaci žákovy rodiny může jednak připravit půdu pro bezkonfliktní komunikaci ve „školních věcech" a v neposlední řadě může také osvětlit řadu problémů, s nimiž se rodina potýká a které mohou vést k případným selháním.

4. **S každou rodinou se alespoň občas setkám individuálně**. Na hromadných třídních schůzkách není pro hlubší rozhovor prostor a rodiče sociálně znevýhodněných dětí poměrně často ani nedorazí. Důvodem jejich nepřítomnosti bývá zejména absence osobního vztahu s učitelem, protože rodiče sociálně znevýhodněných dětí často profesním neosobním vztahům nepřikládají potřebnou váhu. Pravděpodobně začnou na třídní schůzky docházet, jakmile se podaří vztah s nimi zlepšit a lépe se navzájem poznat. U prvňáčků nebo nově příchozích žáků se sociálním znevýhodněním je velmi dobré zvát rodiče na seznamovací posezení, které je vedeno pokud možno neformálně, třeba u kávy. Důvodem nedocházení na společné třídní schůzky může být také pocit studu těchto rodičů před jinými movitějšími nebo vzdělanějšími rodiči. Dobrý vztah s učitelem může nápomoci takové obtíže překonat.

5. **Budu stručně, srozumitelně a trpělivě vysvětlovat rodičům očekávání, která na ně a na žáky škola klade**. Některé požadavky školy nemusí být pro sociálně znevýhodněné rodiče vůbec samozřejmé. Proto je při osobních setkáních velmi dobré citlivě, opakovaně, jasně a názorně seznamovat rodiče se vším, co se od nich očekává, co bude škola požadovat, a vytipovat zda jsou schopni to zajistit. V případě, že vyhodnotíme, že některé věci není schopna rodina zajistit, můžeme nabídnout podporu, zejména možnost se kdykoliv poradit. Můžeme také hned rodičům doporučit spolupráci s dalšími dostupnými subjekty, zejména neziskovými organizacemi, domy dětí a mládeže apod.

6. **Budu rodičům nabízet podporu, možnost zapojení dětí do kroužků a podobně.** Pro dobrou spolupráci je velmi výhodné, pokud má škola „věci navíc“, které může rodině nabídnout. Zejména se může jednat o různé podpůrné služby, ať už budou zajištěny přímo školou nebo spolupracujícími organizacemi (předškolní příprava, pomoc s adaptací na školu, doučování, asistenci ve výuce) nebo různé zájmové kroužky a činnosti. Rodiče, zejména matky, je také možné např. zapojit do projektového vyučování, do aktivit jako je školní jarmark, besídka a podobně. Pokud je to možné, lze pomoci sociálně znevýhodněným žákům slevou na pomůcky, učebnice, kroužky nebo poplatky za školní akce a výlety.

7. **Budu důsledně, spravedlivě a včas vyžadovat plnění základních povinností.** Zejména pravidelná docházka žáka do školy, správné a včasné omlouvání, zajišťování pomůcek, psaní domácích úkolů, domácí příprava a doplňování látky, to vše patří mezi základní povinnosti, které musí škola po rodičích pečlivě a korektně vyžadovat. Důsledné a korektní vyžadování těchto povinností může být pro vyučujícího poměrně pracné a náročné, rezignace a promíjení se může zdát být jednodušší cestou. Vedlo by to však k pasivitě rodičů, kteří by mohli snadno nabýt dojmu, že škola vše udělá za ně a nechce po nich nic. Pokud na příklad selhává domácí příprava, mají přijít podpůrné činnosti, jako je doučování. Rezignace na důsledné vyžadování povinností od rodičů v důsledku nevede k podpoře žáka, nýbrž k ještě větší demotivaci jak na straně rodičů, tak pravděpodobně i dítěte.

8. **Dám rodičům na sebe telefonní číslo a budu je vybízet ke kontaktu v případě jakýchkoliv otázek.** Otevřenost v osobní komunikaci, snadná dostupnost
a neformálnost rozhovorů, to vše je často pro rodiče sociálně znevýhodněných dětí klíčové, aby získali postupně důvěru v učitele i ve školu jako celek. Pokud musí rodiče překonávat bariéry v podobě volání o přestávce do sborovny, přísně střežených konzultačních hodin, pouze formálně vedených pohovorů a podobně, pravděpodobně jakoukoliv snahu o komunikaci rychle vzdají. Usnadnění komunikace na maximální možnou úroveň ještě samo o sobě neznamená přílišný ústupek rodičům nebo rezignaci na dodržování pravidel. Škola by mohla také zvážit zřízení zvláštní telefonní linky pro rodiče a žáky.

Tyto body jsou pouze příklady zásad, kterými se mohou pracovníci školy, neziskových organizací nebo jiných institucí při komunikaci s rodiči sociálně znevýhodněných dětí řídit. Ideální je, když si škola nebo organizace vypracuje vlastní kodex komunikace s rodiči, který odpovídá konkrétním podmínkám a zkušenostem pracovníků.

Pro snadnější vysvětlování všech očekávání, která škola klade na rodiče a žáky, a pro snadnější sdělování pravidel, je výhodné poskytnout rodičům, kteří projeví zájem (zejména rodičům sociálně znevýhodněných dětí), praktický manuál fungování školy. Nemělo by se jednat o školní řád nebo výňatky z něj, protože ten bývá psaný formálním právním jazykem. Rodičům by se měla dostat do ruky knížečka obsahující jasně a srozumitelně všechny důležité informace týkající se školy, všechny kontakty, základní pravidla a také třeba jednoduché rady.

Praktický manuál může obsahovat:

• informace o celkovém provozu školy (kdy jsou prázdniny, volna, svátky), ne často se stává, že děti ze sociálně znevýhodněných rodin přijdou do školy, přestože je volno

• časový harmonogram- kdy začínají jednotlivé hodiny, kdy zvoní

• srozumitelně popsaná pravidla pro omlouvání žáků a pravidla pro uvolňování žáků z výuky

• vysvětlení zkratek předmětů a stručný obsah, co se v předmětech vyučuje

• pravidla pro chování žáka ve škole nebo v blízkosti školy (stručně a bez příliš formálních a nic neříkajících výrazů jako „žák předchází úrazu“ nebo „dodržuje pravidla kulturního chování“, spíše je dobré popsat, které předměty nesmí žák do školy nosit, co má udělat se svým mobilním telefonem, apod.)

• práva žáka (rodiče sociálně znevýhodněných dětí často neznají ani některá svá vlastní práva, natož práva žáka ve škole, jejich vysvětlení a samozřejmě prosazování může zvýšit jejich důvěru ve školu), např. se může jednat o: žák má právo na odpověď na své otázky, má právo na informace o svém vzdělávání, může se stát členem žákovského shromáždění, žák má právo na ochranu před jakoukoli formou diskriminace a násilí, má právo na vzdělání a na svobodu myšlení, projevu, shromažďování, náboženství, na odpočinek atd.

• některá práva a povinnosti rodičů (např. postup školy v případě neomluvených zameškaných hodin nebo nadměrného počtu omluvených hodin, způsob omlouvání, případně pravidla pro „zvláštní režim omlouvání“, viz karta Jak snížit absence u sociálně znevýhodněných žáků)

• základní informace o nabídce školních zájmových kroužků, akcí, podpůrných služeb

• seznam školních pomůcek, které je možné ve škole zapůjčit

• konzultační hodiny třídního učitele, školního speciálního pedagoga, psychologa nebo dalších odborníků a jejich telefonní čísla (nejlépe mobilní)

• případně možnost využití zvláštní telefonní linky (viz karta 2l Školní telefonní linka pro děti a rodiče)

• možnost využití počítačů ve škole, zejména pokud škola využívá elektronické žákovské knížky

Dále může manuál obsahovat (ale méně je někdy více a manuál by měl být pokud možno stručný, nezahlcovat informacemi):

• informace o možnostech doučování, náprav specifických poruch učení

• informace o stravování, o družině

• informace o možnostech dopravy do školy

• odkazy na spolupracující organizace

• rady, jak může rodič pomoci svému prvňáčkovi, aby si dobře zvykl na školu

• krátké hry na rozvoj paměti, pozornosti, myšlení, řeči, motoriky

• stručné rady, co dělat když se dítěti nechce do školy, má obavy, je podezření na šikanu, apod.

Rizika

V komunikaci s rodiči je samozřejmě mnoho rizik. Prvním rizikem je vznik konfliktu, který zejména u rodičů sociálně znevýhodněných dětí může být častou reakcí způsobenou nejistotou, podrážděností, případně frustrací a problémy ve zcela jiných oblastech než je vzdělávání dětí. Vyhrocený způsob komunikace může být také do určité míry vlastní náročnému a stresujícímu životu v nevyhovujících bytových podmínkách nebo v materiální nouzi, pokud je to případ dané rodiny. Pracovník školy by měl s touto možností počítat a příliš případný zvýšený hlas nebo expresivní výrazy nebrat osobně. Tak rychle, jak konflikt vznikl, většinou opět zmizí a pokud je upřímná snaha o navázání konstruktivního vztahu zejména ze strany pracovníka (a také někdy nezbytná trpělivost), může být konflikt rychle zapomenut a nemusí vzájemný vztah příliš ovlivňovat.

Dalším rizikem může být zahlcení rodičů informacemi, nabídkami, požadavky a až přehnaná péče ze strany pracovníků školy. Spěch a řešení přílišného množství věcí najednou, může být příčinou neúspěchu. V komunikaci bychom měli postupovat od nejpodstatnějšího k méně podstatnému a nepožadovat moc věcí najednou. Je jistě dobré informace dávkovat a začít s komunikací co nejdříve, nejlépe ještě před nástupem žáka do školy.
Rizikem také může být vyhoření, psychické vyčerpání nebo přepracování zaměstnance školy. Zejména je-li ojedinělý v pedagogickém sboru školy,

kdo se o podobnou formu komunikace s rodiči sociálně znevýhodněných dětí snaží. Těmto rizikům je možné účinně předcházet pomocí nástrojů podpory pedagoga, zejména pomocí vzájemné konzultace, supervize, zpětné vazby nebo technik psychohygieny.

I8. SPOLEČNÉ TŘÍDNÍ SCHŮZKY S RODIČI A DĚTMI

TÉMA: SPOLUPRÁCE S RODIČI

Anotace

Namísto „klasických“ třídních schůzek se na některých školách stává běžnou praxí model schůzek učitel – rodič – žák. Zejména pro sociálně znevýhodněné děti je takový způsob hodnocení jejich výkonu ve škole, předávání informací a zpětné vazby mezi školou a rodiči velmi přínosný. Tento text přináší základní informace o takovém způsobu vedení třídních schůzek a několik postřehů z praxe v souvislosti se sociálně znevýhodněnými dětmi.

Praxe

Proč právě tato forma třídních schůzek?
Třídní schůzky či konzultace jsou místem, kde se propojují světy školy a rodiny. Právě toto propojení u sociálně znevýhodněných dětí často příliš nefunguje. Rodiče těchto dětí nezřídka nechtějí docházet na klasické třídní schůzky, patrně i kvůli obavám ze ztrapnění před jinými rodiči nebo zkrátka proto, že jejich děti budou opět označovány za problémové, „pomalejší“ nebo jinak nedostatečné.

Třídní schůzky učitel – rodič – žák jsou proto vhodnou cestou, jak důležité propojení světa školy a rodiny zajistit citlivě a individuálně. Je zde prostor pro pochvalu či řešení problému, vše v bezpečném prostředí bez dalších „diváků“. Pro rodiče i dítě je vytvořeno diskrétní prostředí založené na vzájemné důvěře. Veškeré informace ohledně chování a klasifikace (známky, čtvrtletní hodnocení) jsou sdělované výhradně rodičům a žákům, kterých se týkají. Tato forma třídních schůzek proto přispívá k lepší a otevřenější komunikaci mezi školou a rodiči, a to nejen rodiči sociálně znevýhodněných dětí.

Průběh schůzky učitel – rodič – žák
Během školního roku probíhá většinou čtyři až pět plánovaných třídních schůzek. První schůzka je věnována zahájení školního roku, ostatní jsou vždy organizovány tak, aby se uskutečnily před termínem nebo po termínu konání čtvrtletní pedagogické rady, aby bylo možné zhodnotit čtvrtletní výsledky dítěte a předat rodičům informace o tom, co bude následovat v dalším čtvrtletí.

TIP
Schůzka může být vedena poměrně neformálně, může při ní být nabídnuta káva nebo malé občerstvení.

Ideální je, pokud dítě zná průběh schůzek a může v podstatě schůzku samo vést. Zejména pokud se podaří dodržovat vždy stejný průběh schůzky a dítě je učitelem jemně usměrňováno k tomu, aby schůzku vedlo, může se z ní stát příjemný „rituál“, kdy dítě samo prezentuje svoji práci rodiči (rodičům) a s dopomocí učitele ji i samo reflektuje. Dítě většinou ukazuje rodiči své výkresy a výrobky z výtvarné výchovy nebo pracovních činností, výsledky společných projektů a podobně. Je velmi důležité, aby dítě bylo za tyto věci pochváleno, nejlépe nejen učitelem, ale i rodičem. Někteří rodiče, nezřídka rodiče sociálně znevýhodněných dětí, příliš neumí děti chválit. Zvláště pokud často slyší o svém dítěti, že mu něco nejde, že je „pomalejší“, že potřebuje podporu atd., sami mohou o jeho schopnostech nebo dokonce intelektu pochybovat a bohužel ho tím mohou velmi demotivovat a zasazovat tvrdé rány jeho sebedůvěře zejména ve spojení se vzděláváním.

TIP

Třídní schůzky učitel – rodič – žák jsou ideální příležitostí, kdy učitel může dítě před rodičem „vychválit do nebes“ a tím i „učit“ rodiče, jak dítě chválit. Více o tom, jak děti chválit, naleznete v kartě 4 Jak motivovat sociálně znevýhodněného žáka.

Vždy je třeba dítě za něco chválit, vždy je třeba najít něco (většinou to není takový problém), za co si dítě pochvalu zaslouží. Tím je navozena pozitivní atmosféra v první části společné schůzky. Pokud je vidět, že rodič skutečně dítě nechválí, je vhodné s ním o tom promluvit mezi čtyřma očima a vysvětlit mu, jak je pochvala důležitá pro motivaci dítěte a růst jeho sebevědomí.

V další části schůzky dojde na hodnocení dosavadního průběhu vzdělávání dítěte a výhled do budoucnosti. Zde je klíčové mít konstruktivní přístup s profesionálním odstupem, nehodnotit příliš rodiče a nekárat je. Na pedagogovi ani jiném profesionálním pracovníkovi školy nebo např. neziskové organizace není rodiče hodnotit nebo je i kárat za nedostatečnou péči. Cílem společné reflexe by mělo být popsání jednotlivých kroků, které je třeba provést k zabezpečení dostatečné a vhodné podpory dítěte v jeho vzdělávání, a tím i k dosažení lepších výsledků. Odrazovým můstkem musí být podání detailní zpětné vazby k dosavadnímu výkonu dítěte. Rodič by se měl dozvědět, jak si dítě vede v jednotlivých dovednostech, jak pracuje v hodině, jak se dokáže soustředit a jak spolupracuje s ostatními, ne pouze jaké má známky. Společně je poté možné dojít k tomu, jaké existují překážky k lepšímu výkonu dítěte. Častou překážkou u sociálně znevýhodněných dětí může být nedostatečná domácí příprava, nedostatečná docházka do školy, potíže v soustředění, vyčleněnost dítěte ve třídním kolektivu apod. Učitel by neměl tyto překážky

přecházet, protože jejich vhodné řešení je patrně klíčem k větší úspěšnosti dítěte. Mezi opatřeními navrženými k překonání těchto překážek může být mnoho z těch, která jsou i obsahem této příručky (různé formy doučování, náprav, vzájemná komunikace školy a rodičů atd.). Učitel by měl tato opatření nabídnout, dohodnout se na jejich vyžití s rodiči a domluvit také způsob pravidelné komunikace o tom, jak jsou podpůrná opatření využívána a jaký je další vývoj.

TIP

Pokud se využívání podpůrných opatření (doučování, nápravy ad.) daří a dítě dělá pokroky, je velmi důležité tyto úspěchy podpořit, ocenit a reflektovat je v oficiálních výsledcích dítěte. Učitel může např. udělit pochvalu třídního učitele za vzornou práci dítěte na doučování, za zlepšenou domácí přípravu apod. V sociálně znevýhodněné rodině může být pochvala třídního učitele velmi neobvyklým a nečekaným jevem. Z praxe jsou známy případy, kdy udělenou pochvalu oslavila široká rodina dítěte (protože sourozenci ani rodiče nikdy podobnou pochvalu nedostali) a přístup rodiny i dítěte ke škole se zlepšil i díky tomuto kroku učitele.

Schůzky mohou zlepšit vztah rodičů ke škole

Rodiče sociálně znevýhodněných dětí často neznají skutečný výkon svého dítěte ve škole a ze známek si o něm nedokážou udělat jasnější představu. Nezřídka považují i trojky a čtyřky za dobré známky, které neznamenají, že by bylo s výkonem jejich dítěte ve škole něco v nepořádku a bylo by třeba něco změnit. Právě třídní schůzky učitel – rodič – žák jsou jedinečnou příležitostí, kdy může škola podat rodičům detailní zpětnou vazbu, zapojit je do vzdělávání jejich dítěte, ukázat jim, jak si dítě ve škole skutečně stojí a co je možné udělat pro to, aby byly jeho výsledky lepší. To vše v bezpečném prostředí, v pozitivním a konstruktivním duchu. Neaktivita rodičů sociálně znevýhodněných dětí je často způsobena právě informační bariérou, kdy jejich posouzení školního výkonu dítěte je velmi povrchní a velmi odlišné od hodnocení učitele. Podpůrná opatření, společně nalezená a domluvená právě na schůzkách učitel – rodič – žák, mohou vést k trvalým pozitivním změnám ve vzdělávání dítěte, pokud je s nimi dlouhodobě pracováno.

Rizika

Třídní schůzka učitel – rodič – žák musí být vedena s profesním nadhledem, bez přílišných emocí, bez hodnocení či případného kárání rodiče. Je třeba se vyhnout konfliktním situacím, protože konflikt málokdy vede k pozitivnímu vyústění. Rodiče sociálně znevýhodněných dětí mohou být navíc na konfliktní jednání poměrně zvyklí ze svých životních situací (konflikt na úřadě, v za-

městnání apod.), protože jejich životní situace (ohrožení sociálním vyloučením) je nezřídka provázena negativními reakcemi ze strany „většinové“ společnosti. Konflikt je potom zcela neúčinný, protože pouze zapadá do jiných konfliktů, které má rodina se zástupci jiných institucí a organizací, než je škola. Pouze ještě více prohlubuje odstup rodiny od školy. Naopak konstruktivní jednání v pozitivním duchu a nabídka podpůrných opatření může rodiče do procesu vzdělávání dítěte vtáhnout. Vyhnout se konfliktu neznamená zříci se pravidel a trvání na jejich dodržování.

I negativní hodnocení dítěte by měl učitel rodiči sdělit kladným a konstruktivním způsobem s důrazem na hledání podpůrných opatření a cesty ke zlepšení, ne s důrazem na selhání dítěte nebo rodiče. Pedagog musí předpokládat, že ne každý rodič je připraven na kritiku, a jeho reakce se tudíž nedají předvídat. Nikdy se nesmí stát, aby v přítomnosti dítěte došlo ke snížení autority rodiče či pedagoga. K tomu by mohlo dojít zejména při kárání rodiče pedagogem nebo při vzájemném konfliktu.

Rizikem je také krátká trvanlivost domluvených opatření a brzký návrat „do starých kolejí“. Proto je dobré vždy s rodičem a dítětem vytvořit stručný zápis o průběhu schůzky, který bude obsahovat jednotlivé body jednání a společně domluvené způsoby řešení. Pedagog tak má díky této písemné dohodě jakýsi mandát od žáka i od rodiče a může se o vzájemnou dohodu v budoucnu opírat. Důležité však je s takto vytvořenou dohodou nadále pracovat, dohlížet na její plnění a vracet se k ní. Pokud by vytvořená dohoda „vyšuměla“ do ztracena, dojde spíš ke snížení zájmu rodiny o další podobné dohody.

19. VÝCHOVNÁ KOMISE

TÉMA: SPOLUPRÁCE S RODIČI

Anotace

Co je vlastně účelem výchovné komise: podpořit žáka, podpořit jeho rodiče, vyvodit sankce, potrestat nevhodné chování, nebo zastrašit? Již název výchovná komise vzbuzuje negativní pocity. Jako první v každém z nás vyvolá dojem, že je to za trest. Co se týče definice a normativního ukotvení výchovné komise jako nápravného a podpůrného opatření, v podstatě neexistuje relevantní odkaz. Výchovná komise je zmíněna pouze v Metodickém pokynu k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví (viz rámeček). Důvodem ke svolání výchovné komise však nemusí být pouze absence či záškoláctví, komise může být součástí řešení mnoha dalších různých problémů.

Praxe

Výchovná komise (VK) je společné jednání ředitele školy, třídního učitele, výchovného poradce (školního metodika prevence), zástupce orgánu sociálně-právní ochrany dětí, psychologa pedagogicko-psychologické poradny (eventuálně i dalších odborníků či Policie ČR) a zákonného zástupce nezletilého žáka nebo zletilého žáka. O tom, jaké orgány jsou na jednání VK přizvány, rozhoduje závažnost řešeného problému. Nejčastějšími důvody pro svolání VK jsou výchovné a vzdělávací problémy žáků.

Výchovná komise sama o sobě nepřináší řešení daného problému. Svolání VK často předchází celá škála preventivních opatření, dohod a porad, jejichž forma i náplň vyplývá z nastavení spolupráce školy s rodiči. Zasedání VK přináší nové úkoly, doporučení, rady všem zúčastněným stranám – nejen rodičům a žákovi, ale i škole. Jednání VK je různé případ od případu, i co se týče vnímání její závažnosti ze strany rodičů.

TIP

Vybrané články z Metodického pokynu (viz výše), které se přímo vážou k výchovné komisi

Čl. l odst. 3: Na prevenci záškoláctví se podílí třídní učitel, výchovný poradce a školní metodik prevence ve spolupráci s ostatními učiteli a zákonnými zástupci žáka.

Součástí prevence je:

a) pravidelné zpracovávání dokumentace o absenci žáků,

b) součinnost se zákonnými zástupci,

c) analýza příčin záškoláctví žáků včetně přijetí příslušných opatření,

d) výchovné pohovory s žáky,
e) spolupráce se školním psychologem a institucemi pedagogicko-psychologického poradenství,
f) konání výchovných komisí ve škole,
g) spolupráce s orgány sociálně-právní ochrany dětí apod.
Čl. 2 odst. 8: Při počtu neomluvených hodin nad 10 hodin svolává ředitel školy školní výchovnou komisi, které se dle závažnosti a charakteru nepřítomnosti žáka účastní: ředitel školy, zákonný zástupce, třídní učitel, výchovný poradce, zástupce orgánu sociálně-právní ochrany dětí, školní metodik protidrogové prevence, popř. další odborníci a zástupce rady školy, pokud byla zřízena.

Čl. 2 odst. 9: Pozvání zákonných zástupců na jednání školní výchovné komise se provádí doporučeným dopisem. O průběhu a závěrech jednání školní výchovné komise se provede zápis, který zúčastněné osoby podepíší. Případná neúčast nebo odmítnutí podpisu zákonnými zástupci se v zápisu zaznamená. Každý účastník jednání obdrží kopii zápisu.

Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví, Čj.: 10 194/2002-14: http://aplikace.msmt.cz/DOC/pokynn.doc

Okolnosti konání a průběh VK jsou ve škole vymezeny školním řádem, což znamená, že na jednotlivých školách mají výchovné komise různý význam, průběh, dopad či vliv na změnu, která je cílem VK.

TIP

Příklad – Výňatek ze školního řádu:
Výchovná komise má za úkol řešit závažnější problémy chování a prospěchu žáků. V převážné míře se zaobírá těmi problémy, které řešil třídní učitel a následně nedošlo ke zlepšení situace…
Za svůj hlavní cíl si klade důsledně řešit neomluvené absence žáků a minimalizovat je. Mezi další problémy, kterými je připravena se zabývat, patří šikana mezi žáky, zhoršení prospěchu z důvodu nepříznivé osobní situace žáků, nevhodné chování během vyučování, nevhodné chování ke spolužákům, vyučujícím i ostatním zaměstnancům školy. V popředí zájmu výchovné komise je též nastavení preventivních opatření k potlačení výskytu sociálně-patologických jevů (kouření, drogové a alkoholové závislosti, gamblerství apod.). Jejím cílem není pouze udělovat žákům sankce za jednotlivé přestupky, ale též jim pomáhat zvládat jejich vážnější problémy…

VK je nepovinný poradní orgán školy. Výchovnou komisi svolává podle potřeby ředitel školy, za přípravu jednání VK odpovídá výchovný poradce. Zákonní zástupci nezletilých žáků nebo sami zletilí žáci jsou k účasti na jednání VK pozváni obvykle doporučeným dopisem do vlastních rukou.

Jak probíhá jednání výchovné komise:

• Na úvod VK si vyjasněte očekávání všech zúčastněných stran.

• Rozeberte problém. Vyjádřit by se měli všichni zúčastnění.

• Sestavte společně plán dalšího postupu. V plánu by měly být rozepsány jednotlivé konkrétní kroky. Adresně rozdělte úkoly.

• Na závěr VK zopakujte, jaké kroky budou následovat pro všechny zúčastněné strany.

• Ujistěte se, že rodiče závěrům a doporučením výchovné komise rozumí.

• Po skončení VK může být nápomocné, když se s rodiči co nejdříve setká třídní učitel dítěte nebo jiný pracovník školy, který je s rodinou v úzkém kontaktu, a domluví se na zcela konkrétních úkolech, které budou následovat.
Průběh a závěry jednání VK zachycuje zápis, který slouží jako doklad jednání s rodiči. Zúčastněné
osoby zápis podepíší, případná neúčast nebo odmítnutí podpisu zákonnými zástupci nebo zletilými žáky se zaznamená. Každý účastník obdrží kopii zápisu.

Pokud se škola obrátí s žádostí o pomoc na sociální odbor nebo jiné orgány, bude vyzvána, aby dokladovala průběh jednání s rodiči s cílem sjednat nápravu.

TIP
Škola si může vytvořit vlastní formulář zápisu z jednání výchovné komise. Pro inspiraci přinášíme jeho doporučený vzor.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy V Praze dne 11. března 2002
Čj.: 10 194/2002-14

Metodický pokyn
k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví

Příloha č. 2

Doporučený vzor zápisu z výchovné komise

Zápis z výchovné komise

k řešení neomluvené nepřítomnosti žáka

Jméno žáka/žákyně:	
Datum narození:	
Bydliště:	
Škola – třída – ročník:	

Účastníci jednání: zákonní zástupci žáka

třídní učitel

výchovný poradce

vedení školy

kurátor sociálně-právní ochrany dětí

školní metodik protidrogové prevence

zástupce rady školy

ostatní

Předmět jednání:

Výchovná opatření:

Zapsal/a:

S uvedenými skutečnostmi zákonní zástupci souhlasí a zavazují se řídit závěry tohoto jednání.

V případě pokračující neomluvené absence berou zákonní zástupci na vědomí možné následky spojené s přestupkovým řízením, popř. následným trestním oznámením.

Datum: **Podpis zákonných zástupců:**

Razítko školy: **Podpis ředitele/ředitelky školy:**

Další doporučení pro inspiraci:

• Výchovná komise by měla být popsána ve školních organizačních normách (školním řádu). Mělo by zde být definováno poslání, organizace, průběh a výstup VK. Informovanost a sjednocený pohled všech zainteresovaných napomohou lepším výstupům.

• Výchovná komise by měla být orgánem poradním – preventivním, ne represivním – soudním, kontrolním. VK není jednorázové samostatné jednání ani sama nepřináší řešení nebo „rozsudek". Měla by být spolu s dalšími předcházejícími i návaznými kroky součástí procesu, který se snaží o vyřešení problému. Z jednání VK by měla vzejít jasná doporučení pro dítě, rodiče i školu.

• Pokud nebyla dodržena ujednání ze setkání VK, může být komise svolána opakovaně. Na dalších jednáních VK je nutné postupovat represivněji v souladu s nejlepším zájmem dítěte.

• Přesně dokladujte, jaká opatření jednání výchovné komise předcházela (doložitelné záznamy od učitelů, přecházející kázeňská opatření atd.).

• Doporučení, rady a navržené postupy by neměly zůstat jen na papíře. Je důležité jednotlivé kroky sledovat, trestat nezdary, ale také chválit úspěchy.

• Pokud mají s žákem problémy i ostatní vyučující, měli by být o závěrech VK informováni. Zároveň pokud dají sami rodiče pedagogům doporučení, jak zlepšit chování dítěte, informujte ostatní vyučující.

• Při vedení výchovných komisí by měla mít škola na paměti, na co mají rodiče právo a jaké pocity mohou zažívat.

TIP
Více o výchovné komisi na webu Rodiče vítáni: http://www.rodicevitani.cz/diskuze/viewtopic.php?f=5&t=34

Rizika

• Výchovná komise se mine účinkem, bude-li osamoceným pokusem o řešení problému.

• Po jednání výchovné komise je třeba začít realizovat úkoly stanovené na VK, nesmí zůstat jen na papíře.

• Atmosféra na jednání výchovné komise by neměla být agresivní, odsuzovat rodiče, zastrašovat nebo je stavět do role viníků. S rodiči, kteří se vůči škole uzavřou a zatvrdí, je velmi obtížné dojít ke konstruktivnímu řešení i výsledkům.

20. JAK PRACOVAT S ŽÁKOVSKOU KNÍŽKOU?

TÉMA: SPOLUPRÁCE S RODIČI

Anotace

V posledních letech můžeme mít pocit, že klasickým papírovým žákovským knížkám pomalu odzvonilo. Vzhledem ke značnému rozšíření výpočetní techniky a internetu se přechází na žákovské knížky v elektronické podobě. Praxe ve školách je různá: některé školy zavedly elektronické žákovské knížky plošně, jiné mají žákovské knížky papírové i elektronické, další se zavedení elektronických žákovských knížek brání, některé školy elektronické žákovské knížky zavedly a poté se vrátily zpět k papírovým.

Tento text přináší několik postřehů k tomu, jak je možné se žákovskou knížkou pracovat, zejména ve snaze podpořit sociálně znevýhodněné děti. Přikláníme se k názoru, že elektronická žákovská knížka je dobrým doplňkem té papírové, která by ale neměla být rušena, protože by to mohlo právě sociálně znevýhodněné žáky poškodit.

Praxe

V současné době si žákovské knížky (ŽK) sestavují jednotlivé školy tak, aby co nejvíce vyhovovaly jejich potřebám. Okolnosti používání žákovské knížky bývají upraveny ve školním řádu. Stále větší prostor v ŽK dnes získává hodnocení osvojovaných dovedností a postojů, které se nedají hodnotit stejným způsobem jako vědomosti žáků. ŽK je i důležitým nástrojem k omlouvání nepřítomnosti dětí – právě neomluvené absence jsou přitom častým problémem žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Některé školy mají v žákovských knížkách také stránky vyhrazené na vlastní sebehodnocení dítěte.

Elektronická žákovská knížka (eŽK) může usnadnit plnění nových i starých požadavků na ŽK a celkově zpružnit používání ŽK. Jde o systém, který prostřednictvím internetu umožňuje 24 hodin denně získávat informace o studiu žáka. Často je provázán s dalšími elektronickými systémy organizace školy, například s elektronickou třídnicí.

Zavedení elektronických ŽK má smysl za předpokladu, že rodiče, učitelé a žáci budou eŽK pravidelně sledovat a aktivně ji používat, tedy že také budou mít přístup k internetu. Častá nedostupnost internetu je u sociálně znevýhodněných rodin významnou překážkou pro využití této formy komunikace školy s rodiči.

TIP

Elektronickou žákovskou knížku poskytuje řada firem, liší se cenou, rozsahem služeb i provedením. Podrobnosti a nabídku najdete například na: iskola.cz, bakalari.cz, etridnice.cz, webnotes.cz či skolaonline.cz.

Výhody elektronické žákovské knížky:

• Dítě nemůže eŽK zapomenout doma nebo naopak ve škole, zápis známky je možný vždy (s funkčním internetovým připojením) a z libovolného místa, dítě má kompletní přehled o známkách, i když papírovou ŽK ztratí.

• Ke každé známce je možné připojit poznámku, upozornit na přednosti v práci dítěte nebo uvést příčiny případného neúspěchu, a tím poskytnout dětem a jejich rodičům zpětnou vazbu, kterou prostřednictvím klasické žákovské knížky v takové míře poskytnout nelze.

• Třídní učitel má přehled o prospěchu a chování dětí ve své třídě, vyučující mají lepší přehled o výsledcích dítěte také v jiných předmětech, než sami učí, a mohou porovnávat výsledky. V případě neúspěchu dítěte se snáze analyzují a hledají příčiny.

• Vedení školy má kompletní přehled o klasifikaci a práci v jednotlivých třídách, může reagovat na celkové výsledky a informovat rodiče, učitele i děti o svých záměrech a plánech.

• Odpadají problémy s úmyslným či neúmyslným zapomínáním nebo ztrátami papírové žákovské knížky: informace se dostávají k rodičům okamžitě, bez ohledu na to, zda má dítě při klasifikaci papírovou žákovskou knížku.

• Souhrnné hodnocení se průběžně aktualizuje, snáze se udržuje objektivní informovanost, a předchází se tak případným nedorozuměním. Rodiče jsou průběžně informováni o docházce svých dětí do školy, žáci nemohou své známky, chování či absenci ve škole rodičům zapírat.

• Dlouhodobě chybějící děti neztrácejí kontakt se svou třídou, jestliže jim to důvod nepřítomnosti dovoluje, mohou prostřednictvím eŽK pokračovat ve studiu. K dispozici mají např. sdílené kalendáře třídy, diskuzní fóra, portál třídy, informace o plánovaných testech. Doplníme-li možnosti eŽK o zasílání souborů pro studium nebo samostatnou práci, můžeme i nemocné děti orientačně klasifikovat.

• Přehledně zobrazované výsledky s průběžně uváděným průměrem mohou děti motivovat k další práci na udržení nebo zlepšení výsledků.

• Vědomí, že informace o dění ve škole jsou rodičům trvale přístupné, ovlivňuje i chování dětí a jejich přístup ke školní práci, spolužákům a učitelům, může mít pozitivní vliv na chování – eŽK tak může pozitivně ovlivnit klima školy.

• Informace o práci školy a výsledcích žáků spolu s diskuzním prostorem pro rodiče, učitele a děti umožňují vědět o sobě. Možnost vzájemného kontaktu zvyšuje důvěru zúčastněných.

Postřehy z praxe:
Ředitel jedné pražské základní školy poznamenal: „Nejde o to, jaké zavést žákovské knížky, ale o to nalézt cestu, jak přivést rodiče k zájmu o spolupráci se školou na výchově a vzdělávání jejich dětí. Žádné jednoduché řešení přitom neexistuje. Je třeba soustavně pracovat s rodiči, soustavně nabízet aktivity, o kterých by byli přesvědčeni, že něco přinášejí také jim, soustavně vysvětlovat, snažit se je zapojovat do života školy atd. V ideálním případě, tedy když rodič pravidelně navštěvuje osobně školu, ptá se, nebojí se požádat o pomoc, důvěřuje škole, žákovských knížek netřeba. Je možno komunikovat maily, přes webové rozhraní, na osobních nebo ‚tripartitních' (žák, rodič, učitel) schůzkách."

S tím souzní i vyjádření jiného ředitele základní školy, jenž poznamenal, že rodiče, kteří nevyužívají elektronickou ŽK, většinou bohužel nepoužívají příliš ani tu papírovou. „Myslím, že je to pouze otázka času, kdy všichni získají počítačovou gramotnost a budou vnímat internet jako pomocníka.
Ale na to, aby se rodiče o děti starali, lék nemám. My jdeme spíš cestou toho, aby vzdělávání bylo prioritou pro samotné žáky."

Rizika

- Žádný z obou rodičů nemá doma ani v zaměstnání přístup k internetu.
  Opatření:
  - Žákovi bude ponechána papírová ŽK.
  - V prostorách školy je možné umístit volný přístup k internetu a PC pro rodiče, kde mohou zjišťovat záznamy svého dítěte. Důležité je, aby byl počítač umístěn na vhodném – přístupném a zároveň intimním místě.

- Rodiče nejsou dostatečně informováni, jak zacházet s eŽK – neumí ovládat PC.
  Opatření:
  - Věnujte rodičům čas a zařiďte proškolení v oblasti obsluhy PC (eŽK), například v průběhu třídních schůzek. Průkazně se přesvědčte, že eŽK rozumí a jsou dostatečně motivováni pro práci s ní.

- Rodiče nevěnují eŽK pozornost, ač mají přístup k internetu a PC a PC umí ovládat.
  Opatření:
  - Pravděpodobně nepůjde o izolovanou nespolupráci v rámci používání eŽK, ale o celkový přístup rodičů ke vzdělávání jejich dítěte.

- Učitelé nezapisují aktuální informace do eŽK, nestíhají vést souběžně dvojí agendu (papírové i elektronické ŽK).

21. ŠKOLNÍ TELEFONNÍ LINKA PRO DĚTI A RODIČE

TÉMA: SPOLUPRÁCE S RODIČI

Anotace

Velice zajímavý podpůrný prostředek pro navázání lepších vztahů mezi žáky, rodiči a školou a pro rychlou a efektivní komunikaci v obou směrech představuje speciální školní telefonní linka. Tato linka (mobilní telefon) by měla být neustále k dispozici a sloužit všem žákům školy, kteří tuto formu podpory potřebují, k rychlému zjištění nebo předání informací. V této kartě vycházíme z provozu školní telefonní linky pro děti a rodiče na jedné základní škole.

Praxe

Proč linku zřídit?

Účelem školní informační linky je především podpora sociálně znevýhodněných dětí, které nemají doma podnětné prostředí, jejich domácí příprava vázne a na školní činnosti jsou do velké míry samy. Linka slouží zejména k tomu, aby si děti mohly ověřit správnost vypracování úkolů, aby se mohly dotázat na vhodný postup nebo třeba na pomůcky, které mají mít na další den. Mohou volat také v krizové situaci. Rodičům je linka určena především pro rychlé a okamžité omluvení dětí v případě jakékoli nepřítomnosti ve škole, dále k tomu, aby si domluvili připravení úkolů pro své nemocné děti nebo osobní konzultaci s třídním učitelem, speciálním pedagogem či školním psychologem. Škole linka slouží také jako pohotový informační kanál při předávání potřebných informací rodičům.

Tato oboustranná komunikace vyžaduje znalost rodičů a tím i rozpoznání podle hlasu, zda skutečně hovoříme s danou osobou. Často se stává, že telefon využívá mnoho členů rodiny nebo i někdo pro školu cizí. Učitelé si rovněž mohou touto cestou dohodnout potřebnou konzultaci, připomenout školní akci, dotázat se na nepřítomnost dítěte ve škole, sdělit nejrůznější skutečnosti, např. výskyt infekčních onemocnění. Linka může sloužit také jako komunikační prostředek mezi školou a lékaři dětí či mezi školou a terénními pracovníky, kteří navštěvují sociálně znevýhodněné děti v jejich domácím prostředí. Podmínkou takového předávání informací je písemný souhlas rodičů dítěte.

Zkušenosti z praxe

Praxe popisovaná v tomto textu byla realizována díky projektu zaměřenému na sociálně znevýhodněné děti na běžné základní škole. Ve škole byl zřízen mobilní telefon s výhodným tarifem, který byl přidělen zaměstnanci, jenž se dětem se sociálním znevýhodněním ve škole věnuje, v našem případě šlo o speciálního pedagoga a asistenta pedagoga v jedné osobě. Může se jednat o jakéhokoliv pověřeného pedagoga školy, který je ochoten tuto činnost vykonávat.

Učitelé jsou informováni o této službě a o způsobu jejího využití a pracovník, který s linkou operuje, musí mít správné a vždy aktuální informace. Zřízení linky předcházel průzkum, zda o ni rodiče a žáci stojí, a před jejím spuštěním byli rodiče i žáci seznámeni s účelem této služby a pravidly, jak ji budeme společně využívat. Všichni klienti poskytli telefonní číslo, na kterém budou k zastižení. Čísla byla zadána do mobilu s tím, že v případě potřeby mohou klienti linku pouze prozvonit a bude jim zatelefonováno zpět, protože v některých případech nemají finance na telefon. Všichni dostali vizitky s číslem, jménem, dobou, kdy mohou volat, a v jakých případech.

Přestože byli všichni podrobně informováni, jak budou obě strany postupovat, docházelo v začátku k nepřesnostem a vyžadovalo to trpělivost především u pověřeného pracovníka školy. Rodiče, děti a jejich příbuzní volali v jakoukoli hodinu, jako by si ověřovali existenci služby, což jsme ze začátku tolerovali a byli jsme rádi, že se linku učí užívat. Dotazy byly z nejrůznějších oblastí – ze sociální, ekonomické, zdravotnické i dalších oblastí. Časté byly dotazy na práci, na bydlení, na péči o děti, také bylo zaznamenáno několik dotazů na okamžitou pomoc v krizové situaci.

Doba poskytování služeb byla stanovena na 7:30–18:00 a pravidla byla neustále připomínána nově rozdávanými letáčky i ústně. Časem se klienti naučili respektovat víkend, svátky a volání maximálně do 18:00 hodin. Telefonní linka funguje i v době hlavních školních prázdnin a je využívána jako motivační prostředek. S rodiči sociálně znevýhodněných dětí je tak i o prázdninách udržován kontakt, aby se nepřerušila vazba a celkové povědomí a nemuselo se vše budovat od začátku. Klienti o prázdninách volají spíš výjimečně, aby se pochlubili a popovídali si, např. když se narodí nový přírůstek do rodiny. S dětmi a rodinami o prázdninách prostřednictvím linky komunikujeme o tom, jak se jim daří, jestli něco nepotřebují, jak se připravují na zahájení nového školního roku, jaké mají zakoupit pomůcky, co vše bude do nového školního roku potřeba, kolik financí si mají postupně naspořit apod. Vidíme v tom vhodný způsob, jak nepřerušit navázaný kontakt s dětmi a rodiči v době delšího odloučení, obě strany to vítají a rády si spolu pohovoří, zejména děti rády slyší svoji paní učitelku nebo asistentku i o prázdninách.

Postupně se využívání linky ustálilo pro omlouvání dětí v době nemoci a pro přípravu úkolů a dotazy se týkají stále více už jen školních záležitostí. Někteří rodiče zasílají SMS zdarma, kterou žádají o zpětné zavolání. Učitelé linku využívají především pro ověření informací nebo v případě, že rodiče nereagují na písemné vzkazy. Zřízení této linky výrazně pomohlo překonat původní komunikační bariéry s rodiči sociálně znevýhodněných dětí a utužit jejich důvěru ve školu. Rodičům pomohla linka k tomu, aby své děti řádně a včas z pohodlí domova omluvili a nehromadily se jim neomluvené hodiny, což bývá častým problémem. Linka tak předchází oznámením na OSPOD o nepřítomnosti dětí ve škole. Linka se osvědčila a funguje k plné spokojenosti všech zúčastněných stran.

Rizika

- časová a psychická zátěž pro pracovníka na lince
- vyžaduje umění bezproblémové a diplomatické komunikace
- vyžaduje jasné limitování délky hovorů
- poměrně vysoké náklady za hovory (je vhodné zvolit tarif, kde je volné volání do všech sítí, protože často je s rodiči třeba mluvit dlouho)
- někdy službu klienti chtějí, ale nemají žádný funkční mobil ani pevnou linku (pak je možné využít jejich sousedy)
- někdy klienti volají v jakoukoliv denní i noční hodinu i v době víkendu a dovolených – je nutné zafixovat dohodnutá pravidla, překonat zaběhnutí služby (vysoce individuální)
- často volají další členové rodiny a dožadují se pomoci v jiných oblastech, je třeba jasně specifikovat účel linky (pouze pro výchovně-edukační oblast)
- někdy volají mladší sourozenci, děti, aniž by o tom rodiče věděli (hrají si s mobilem)
- časté změny čísel a nefunkční telefony, potřeba neustálé aktualizace, aby byla zajištěna dostupnost rodin (časté zjišťování změn přes děti)
- rizikem také může být, že si rodiče příliš zvyknou na to, že vše vyřeší po telefonu, že je vždy možné jednoduše na poslední chvíli zavolat a není třeba se dostavit na třídní schůzky, jednat osobně nebo například napsat dítěti písemnou omluvenku. Všechna tato rizika musí být odvrácena tím, že stanovená pravidla budou rodičům důsledně vysvětlována a opakována jak prostřednictvím letáčků informujících o lince, tak přímo při komunikaci po telefonu. Pokud není pracovník na lince k rodičům příliš benevolentní, ale trvá na dodržování pravidel, má linka jasně pozitivní dopad na přístup rodičů ke škole a plnění jejich rodičovských povinností (omlouvání dětí, přítomnost na třídních schůzkách apod.).

22. PSYCHOHYGIENA

TÉMA: PODPORA UČITELE

Anotace

V kartě zabývající se tématem psychohygieny u učitelů vysvětlujeme pojmy stres, syndrom vyhoření a psychohygiena v kontextu učitelské profese, zejména v kontextu vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. Pozornost věnujeme rizikovým faktorům, kterým čelí učitel při práci se sociálně znevýhodněnými žáky, a důraz klademe na prevenci a předcházení stresu aktivní cestou. Nabízíme také psychohygienické metody, které může učitel využívat.

Praxe

Na učitelství jakožto profesi jsou ze strany společnosti kladeny velmi vysoké nároky, očekává se, že učitelé budou dobře vychovávat a vzdělávat své žáky, že jim budou oporou i v situacích netýkajících se přímo výuky, že je budou zároveň chránit a pomáhat jim v nesnázích. Do práce učitele se kromě odborných znalostí a praktických zkušeností promítají i jeho vlastnosti, učitel bývá do své práce často osobně zainteresován (ve smyslu vytváření vztahu se žáky, znalosti jejich osobních problémů i problémů jejich rodin apod.). Také proto udržení psychické pohody, zdraví a výkonnosti nejen v práci, ale i v osobním životě může být pro učitele nedohledným cílem, bohužel i vzhledem k tomu, že v českém školství téměř schází jakákoli systematická péče o psychické zdraví učitelů. V kombinaci s důrazem na profesionalitu a zároveň nízkým oceněním pak učitel snáze podléhá stresu, který může vést až k syndromu vyhoření, někdy aniž by si to sám pedagog připouštěl.

Stres a riziko syndromu vyhoření

Stres je druhem psychofyzické reakce na vnější a vnitřní zátěž. Můžeme jej popsat také jako stav únavy, špatného zdravotního stavu, často s depresí, který způsobují tísnivé, vyčerpávající a emočně zaplavující záležitosti. Je-li učitel ve stresu, snižuje se jeho výkon v práci, zhoršuje se vztah se žáky i kolegy a negativní dopady lze mnohdy pozorovat i v soukromém životě. Člověk ve stresu často není schopen rozlišit, co mu přináší odpočinek a regeneraci. Déletrvající a gradující problémy mohou vystupňovat stres až k syndromu vyhoření.

TIP

Bártová, Z. *Jak zvládnout stres za katedrou.* Praha, 2011.

Pod syndromem vyhoření (burn-out syndrome) je možné si představit stav vyčerpání psychických i fyzických sil. Provází ho ztráta profesního zájmu i osobního zaujetí pro práci, často je spojen s pocity zklamání, stereotypu a rutiny (Hartl, Hartlová, 2009). Učitelé jsou z hlediska syndromu vyhoření rizikovou skupinou, jelikož jejich profese vyžaduje každodenní vysoké nasazení, kontakt se žáky, rodiči i kolegy. Také z těchto důvodů je v pedagogické profesi velmi důležitá prevence stresu a syndromu vyhoření.

Co je psychohygiena

Každodenní péče o hygienu tělesnou je dnes samozřejmostí, péče o duševní zdraví bohužel nikoli. U lidí, kteří jsou ve svém profesním životě ohroženi stresem (a učitelé mezi ně patří), by měla být starost o zachování psychické pohody na denním pořádku stejně jako třeba čištění zubů. Disciplína zvaná psychohygiena nám k tomu nabízí soubor pravidel a strategií, které slouží k udržení, prohloubení nebo znovuzískání duševního zdraví.

TIP

Hennig, C., Keller, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha, 1996.

Cílem psychohygieny by mělo být dosažení rovnováhy mezi prací a soukromým životem, rozvoj profesní identity, vybudování realistického sebevědomí, zachování zájmu o práci při současné péči o své psychické i fyzické zdraví (Schmidbauer, 2008).

Vysoké nároky na učitele

Učitel během své praxe poznává různé typy dětí, které přicházejí z různého sociálního zázemí, s odlišně osvojenými základními návyky a dovednostmi. U sociálně znevýhodněných dětí se setkáváme s neosvojenými pracovními návyky, obtížemi v koncentraci pozornosti, problémy v českém jazyce (menší slovní zásoba, obtíže s porozuměním řeči, textu), oslabením v oblasti sociálních a komunikačních dovedností. Často navíc nastávají problémy ve spolupráci a komunikaci s rodinou. U dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je mnohdy zanedbána předškolní příprava, dítě se pak potýká s nároky školní docházky hned od počátku první třídy a zároveň se pak někdy stává hlavním vyrušujícím elementem ve třídě. Dostává se tak do začarovaného kruhu: je nepozorné, nestíhá absorbovat novou látku, rodina nespolupracuje… Při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi je nezbytný individuální přístup učitele, zároveň je učitel nucen reagovat vysoce flexibilně v nepředvídatelných situacích.

Specifika u učitelů sociálně znevýhodněných dětí
U učitelů sociálně znevýhodněných dětí se můžeme setkat s různými reakcemi a postoji na škále od pojetí vzdělávání takového dítěte (dětí) jako svůj osobní úkol až po rezignaci na jeho vzdělávání na základě negativních zkušeností. Vždy je vhodné dodržet několik základních zásad, které napomáhají předcházení stresu i pozitivnějšímu přístupu ke vzdělávání. Problematická práce s jedním sociálně znevýhodněným dítětem neznamená, že vždy, když ve třídě bude sociálně znevýhodněné dítě, nastane učiteli opět „těžké období", proto je vhodné zkušenosti z jedné situace negeneralizovat na všechny další. Tomuto přístupu může napomoci, pokud se při řešení obtížné situace zaměříme na konkrétní problém, a ne na osobu či celou rodinu.

TIP
V rámci psychohygieny je také dobré zachovávat profesionální odstup od problému, nepovažovat neúspěchy žáků za své vlastní a vyhýbat se přenosu pracovních problémů do osobního života.

Strategie psychohygieny
Jak již bylo zmíněno, je důležité se péči o vlastní psychické zdraví věnovat preventivně. Každý si musí najít optimální formu relaxace dle svého osobnostního založení, neboť některé formy odpočinku vyvolávající u jedněch pocity štěstí a úplného odreagování mohou u jiných působit jako stresory. Například pro někoho může být ideální psychickou očistou ranní běhání, jinému jen představa této aktivity nahání husí kůži a nejlépe si odpočine při poslechu vážné hudby, což by naopak neuspokojovalo běžce. Důležité je si na tuto aktivitu najít dostatek času i během všedních dnů. Obecně v pomáhajících profesích, kde je člověk v neustálém kontaktu s lidmi a často čelí nečekaným, mnohdy až krizovým situacím, je vhodné osvojení rychlé metody navozující zklidnění. Nabízíme vám několik drobných rad, které lze aplikovat nejen při pocitu aktuálního stresu, ale i preventivně.

- **„Tichá hodinka":** Hennig a Keller (1996) doporučují do svého denního režimu zavést „každodenní tichou hodinku", kterou učitel využije k načerpání nové pozitivní energie. Během této „tiché hodinky" lze vyzkoušet různé metody napomáhající k obnovení energie, např. meditaci, relaxaci, jógu, aktivní pohyb, věnování se koníčkům atd. Z těchto aktivit si vyberte tu, která je pro vás ideální, a ve „své hodince" se jí pravidelně věnujte.

- **Účelné plánování:** Učitel ve škole často naráží na problém s časovým tlakem a nedostává se mu času na relaxaci a odpočinek. Proto je třeba věnovat se podrobnému plánování aktivit, které jej další týden čekají. Do plánu by měl učitel zahrnout jak přípravu aktivit, jež uplatní přímo ve vyučování, tak rozvržení činností, které jej čekají ve volných hodinách a po vyučování. U vytíže-

ných učitelů je důležité zvážit, které činnosti jsou skutečně nutné a které je možné vynechat (např. nepřibírat zodpovědnost za další aktivity, konzultacím s rodiči i dětmi se věnovat pouze ve vypsaných konzultačních hodinách, rodičům žáků nedávat své osobní telefonní číslo, přípravu na vyučování a opravy sešitů řešit v pracovní době ve škole apod.).

• **Rozložení problému:** Pokud řešíte složitější problém či krizovou situaci, vytyčte si dílčí postupné kroky, které povedou k cíli (vyřešení situace), a do svého plánu zaneste, kdy který krok podniknete.

• **Ukončení práce:** Vytvořte si rituál pro ukončení práce a odchod domů. Někomu může pomoci převléknutí do jiného oblečení nebo poslech oblíbené hudby při cestě autobusem. Pokud vás něco napadá k dalšímu dni, zapište si to do plánu a věnujte se tomu další den v práci.

• **Stop akutnímu stresu a shonu:** Pokud učitel cítí, že je v akutním stresu, je vhodné změnit činnost. Ideální je provést přitom dechové cvičení (postačí klidné hluboké dýchání a počítání do deseti), pohyb, pokud je to možné, být chvíli o samotě, někdy naopak ve stresové situaci pomůže sdílení problému s druhým člověkem, který není v dané situaci zainteresován.

• **Dechové cvičení:** Jde o jednoduchou techniku, kterou může učitel k nastolení klidu kdykoli ve volné chvíli použít: pohodlně se položte nebo posaďte, ignorujte co nejvíce okolních podnětů a rušivých myšlenek a plně se soustřeďte na pozorování svého dýchání. Pomalu a zhluboka se nadýchněte nosem, nádech směřujte do břicha a přitom v duchu počítejte do pěti. Množství nadechnutého vzduchu musí být příjemné a přirozené. Pak zadržte dech na tři – v duchu počítejte „jedna – dva – tři". Pak opět nosem klidně vydýchněte, opět za doprovodu počítání do pěti. Následuje zase zadržení dechu na tři doby. Lze přidat formulku „jsem úplně klidný/á" a postupně se soustředit na uvolňování jednotlivých svalových skupin – obličeje (zejména čelo bývá při stresu napnuté), rukou, nohou…

• **„Všech pět pohromadě":** Tato technika popisovaná v knize Umění žít šťastně (Frýba, 2003) napomáhá k zakotvení „tady a teď" a zabere vám asi tři minuty. Posaďte se pohodlně na židli, zavřete oči. Zacilte svou pozornost k palcům u nohou a vnímejte, jak se chodidla dotýkají podlahy, hýždě sedáku, záda opěradla, ruce jedna druhé a rty navzájem.

TIP

Frýba, M. *Umění žít šťastně.* Praha, 2003.

Uvědomte si, jakou chuť máte v ústech a co slyšíte. Zhluboka se nadechněte a přesvědčte se, že cítíte. Na chvilku pootevřete oči a ujistěte se, kde jste

a co kolem sebe vidíte. Nyní máte všech pět smyslů pohromadě. Ještě okamžik vydržte sedět a hluboce dýchejte, soustřeďte se na klid ve své mysli.

- **Zvyšování kvalifikace:** Požadavky na učitele se postupem času mění a zároveň dlouhodobě stresovaný učitel může nabýt dojmu nedostatečnosti vlastní kvalifikace, proto účast na školeních, kurzech či seminářích napomůže nejen k získání nových poznatků a vědomostí v oblasti vzdělávání, ale také ke zvýšení sebevědomí a jistoty, k čemuž přispěje také setkávání s kolegy z jiných škol potýkajícími se se stejnými typy problémů.
- **Sdílení problému:** Velmi přínosné je, pokud má škola možnost pro učitele zavést pravidelnou supervizi vedenou externím odborníkem nebo alespoň pravidelné kazuistické semináře či tematické diskuzní skupiny, kde mohou učitelé sdílet své pozitivní i negativní zkušenosti.

TIP

Hawkins, P., Shohet, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha, 2004.

Pokud se učitel často setkává s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí (škola je v blízkosti sociálně vyloučené lokality), nabízí se možnost spolupráce s organizací poskytující služby dětem nebo celým rodinám se sociálním znevýhodněním. Lze mj. využít možnost bezplatného doučování, ale i společných konzultací o vzdělávání dítěte, podpory při komunikaci s rodinou apod.

Rizika

Stresové stavy u učitele je nutné nezlehčovat, ale naopak se věnovat nápravě. Přetížená psychika může vysílat signály projevující se i fyzicky: vyčerpáním, ztrátou sil. Další síly ubírá překonávání pocitů frustrace, nechuti nebo apatie. Stres také může ovlivňovat kvalitu práce učitele, snižovat jeho pracovní motivaci a nasazení, zhoršovat vztahy se žáky i s kolegy.

Literatura

Hartl, P., Hartlová, H. *Psychologický slovník* (2. vyd.). Praha, 2009.

Schmidbauer, W. *Syndrom pomocníka*. Praha, 2008.

23. KONZULTACE A VZÁJEMNÁ PODPORA V RÁMCI PEDAGOGICKÉHO TÝMU

TÉMA: PODPORA UČITELE

Anotace

Kvalitní týmová spolupráce (jejíž součástí je průběžné předávání informací a vzájemné porady nad jednotlivými žáky) je jednou z podmínek úspěšného vzdělávání znevýhodněných dětí. Zároveň se její fungování, resp. nefungování ukazuje být i jednou z častých slabin českých škol. S využitím externistů je možné tyto mechanismy výrazně zlepšit.

Praxe

Rostoucí nároky na vzdělávání zohledňující individuální potřeby žáků vyžadují mimo jiné i intenzivní komunikaci v pedagogickém sboru a možnost inspirace funkčními postupy používanými v jiných školách, poradenských pracovištích apod. V reakci na tuto poptávku vznikají v poslední době pilotní projekty zejména nevládních organizací, které mají za cíl podobné zkušenosti zprostředkovat, a podporovat tak zvyšování kvality vzdělávání.

TIP
Příkladem projektů věnujících se podpoře pedagogických týmů mohou být projekt Škola pro každého, škola pro všechny o. p. s. Člověk v tísni (ke stažení na http://www.varianty.cz) nebo projekt Pomáháme školám k úspěchu The Kellner Family Foundation (http://www.kellnerfoundation.cz).

Ze zkušeností Člověka v tísni vyplývá, že služeb externistů je možné využít i pro řešení poměrně citlivých záležitostí týkajících se sdílení zkušeností v týmu i přímo mezilidských vztahů mezi jeho členy. Obě záležitosti spolu úzce souvisí.

Proces je zpravidla dlouhodobý a s ohledem na zajištění externích odborníků i poměrně finančně náročný. Dočasným řešením může být projektové financování, ať již z vlastního projektu nebo spoluprací s nevládní organizací. Základní podmínkou úspěchu je výběr správného člověka, který má dostatečně dlouhou praxi a zároveň je důvěryhodnou osobností. Na školách, kde se řeší problematika vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, se jako konzultanti osvědčili zejména psychologové a speciální pedagogové.

Zlepšení týmové spolupráce i sdílení zkušeností za pomoci nezaujatého a pro pedagogický tým zpočátku neznámého externisty předpokládá vytvoře-

ní atmosféry vzájemné důvěry. Při zahájení takové spolupráce je tedy třeba počítat s několika schůzkami, při nichž se bude upřesňovat podoba konzultací i konkrétní potřeby a účastníci se budou moci osobnostně sladit. Důležité je, aby byly konzultace zahájeny analýzou potřeb školy. Osvědčenou metodou je myšlenková mapa, jejímž výstupem je strukturovaný soupis témat, která jsou ve škole považována za významná a potřebná k řešení.

TIP
Více o metodě myšlenkové mapy najdete např. na http://www.mindmaps.cz

Protože skrze externí spolupráci nelze řešit všechny problémy, je třeba pečlivě vybrat několik z nich, pro něž se bude skupina snažit najít způsoby konkrétních řešení. Může jít o jednoduchá opatření, např. stanovení způsobu komunikace v pedagogickém týmu nebo vzájemného předávání zkušeností jednotlivých pedagogů (např. toho, že se někomu osvědčil specifický způsob oslovení rodičů).

Pravidla týmové spolupráce
Konzultace je možné začít i rozpracováním „pravidel zdravé spolupráce týmu“, včetně např.:

- zjištění toho, co si pedagogové představují pod otevřenou komunikací týmu a vedení,
- zajištění pocitu bezpečí pedagogů při vyslovení nesouhlasu či jiného názoru („Mohu mít jiný názor než vedení?“, „Lze jej vyslovit nahlas?“…),
- kladení důrazu na předávání pozitivních zpráv a toho, co se osvědčilo, jakkoliv se to může zdát jako drobnost (tedy cíleně nesdílet jen negativní zkušenosti a stížnosti),
- co nejširšího využívání mechanismů podpory: ocenění, pochvala, přiznání obtížné situace, nezlehčování situace, hledání příčin frustrace, zamezení pocitům viny a selhání, předcházení obviňování jiných…
- společného promýšlení toho, co pro sebe mohou kolegové udělat navzájem…

TIP
Jednání nemusí probíhat jen s vedením školy, přizváni by naopak měli být všichni pedagogové, kteří se chtějí zúčastnit. Vedení školy by mělo usilovat o maximální transparentnost a rovněž o předcházení spekulacím ohledně benefitů pro účastníky schůzek.

Proč spolupráce v našem týmu nefunguje?
Je také možné, že se v průběhu schůzek zjistí, že za nefunkční týmovou spoluprací se skrývají zcela konkrétní témata sdílená jen částí pedagogického sboru, např. frustrace z absence jasných pravidel pro komunikaci pedagogů s žáky a rodiči, z „neschopnosti" zvýšit motivaci žáků ke školní práci nebo zlepšit jejich domácí přípravu apod. V tom případě je vhodné zaměřit se na řešení takových otázek, jako jsou domluva na společných pravidlech přijímání rodičů, domluva na tom, jak řešit chybějící pomůcky (lze je do jisté míry např. půjčovat), nebo hledání cest mimoškolního doučování žáků (za pomoci dobrovolníků – studentů, oslovením nevládních organizací apod.).

TIP
Konkrétní rady v těchto oblastech najdete v této příručce v kartách Odpolední skupinové doučování a Jak motivovat sociálně znevýhodněného žáka.

Nedostatečně funkční týmová spolupráce může mít samozřejmě i jiné příčiny. Pokud se jedná „jen" o tenze založené na osobních sympatiích a antipatiích, lze doporučit podporu formou teambuildingu. Ačkoli toto slovo získalo v posledních letech u mnoha lidí negativní konotaci, při vedení lektorem s dostatečnou praxí, empatií a odborným, např. psychologickým zázemím lze poměrně rychle dosáhnout pokroku. Podmínkou úspěchu jsou předem stanovené jasné hranice akce a jistá míra otevřenosti ze strany zadavatele.

Další možností je sledovat profesní rovinu a usilovat o zlepšení mezilidských vztahů souběžně s předáváním pedagogických zkušeností. V tomto ohledu se osvědčila např. metoda balintovské skupiny, která umožňuje bezpečně sdílet nápady i obavy v rámci týmu a při níž dochází i ke sdílení dobré pedagogické praxe a nápadů. Vedoucí skupiny ovšem musí mít náležité kompetence k implementaci této metody.

TIP
Více o metodě balintovských skupin např. na (s. 37) http://is.muni.cz/th/l05300/pedf_m/DP_vyznam_programu_Pet_P_pro_dobrovolniky.txt.

Rizika

Zásadním rizikem je nevhodně zvolený konzultant dlouhodobého procesu či vedoucí dílčích aktivit (teambuilding, balintovská skupina apod.), a to z hlediska odborného i osobnostního. Zejména v případě konzultací, které předpokládají opakované a vcelku dlouhodobé setkávání, je lidský faktor klíčový. Rizikem jsou rovněž reakce na jakékoliv problémy, které se v průběhu konzultací vynoří. Důsledkem mohou být nejrůznější nedorozumění, která mohou v krajním případě vést až k rozvázání spolupráce mezi školou a externisty.

24. „TŘETÍ OČI“ VE VÝUCE – PODPORA OD TŘETÍ OSOBY

TÉMA: PODPORA UČITELE

Anotace

Třída se dodnes často skládá pouze z dětí a jejich učitele. Učitel je plně zaměstnán výukou a je pro něj velmi těžké, prakticky nemožné sledovat a uvědomovat si, co všechno mění během výuky situaci ve třídě. Například zda není uspořádání prostoru pro některé dítě nevýhodné, jak různé děti reagují na změny způsobu práce během hodiny a podobně. Tento text se věnuje možnosti získat zpětnou vazbu a užitečné informace o průběhu hodiny od třetí osoby.

Praxe

Učitel se musí v první řadě soustředit na vykládání učební látky. Prezentuje nové učivo, sleduje žáky a jejich reakce na výklad, to, zda a jak mu rozumějí, opakuje některé části apod. Dění ve třídě tedy musí sledovat hned na několika úrovních. První úroveň, kterou učitel intenzivně vnímá, je výuka – úroveň vzdělávací. Dále vnímá a sleduje prostor – technickou úroveň a klima třídy – úroveň sociálních vazeb. Pochopitelně podle potřeby sleduje chování některých žáků více, jiní jsou pro něho méně viditelní. V takové situaci nemůžeme vnímat všechny projevy chování, nestíháme třeba postřehnout pozitivní momenty v chování, jednání či aktivitě dětí, u kterých to méně očekáváme. Např. pozornost někdy nevědomě zaměřujeme na děti, které vnímáme jako aktivnější nebo které jsou k nám v prostoru třídy blíže. Sami pak svým chováním vysíláme informace, kterým děti mohou rozumět různě (kupříkladu při chválení třídy sledujeme jen první dvě řady lavic a nedohlédneme dále, resp. některé děti pohledem mineme, aniž bychom je však chtěli vyjmout z adresátů pochvaly). Pro jednoho člověka je proto nesmírně těžké analyzovat a reflektovat všechny situace a všechno dění ve třídě. V tomto ohledu může být přínos třetí osoby (pozorovatele v hodině) opravdu veliký.

„Třetí oči“ nejsou na hospitaci

Z praxe jsou učitelé zvyklí nejvíce na hospitace, které mají stále spíše negativní konotaci. Z hospitace mají pedagogové většinou obavy, do jaké míry bude kritická k jejich metodickým a didaktickým způsobům výuky. Na některých školách začali proto učitelé uvažovat o tom, že do třídy pozvou kolegu, aby se podíval na jejich hodinu a pak jim ji zhodnotil. Tento přístup může velmi pomoci, ale jen v případě, že učitelé vědí, jak si dávat pozitivní zpětné vazby, jak si sdělovat ocenění apod. V případě, že si kolega zapíše vše, co se mu nelíbilo, a po hodině vyučujícímu pouze přečte soupis negativních připomínek, udělá svým přístupem více škody než užitku.

TIP
Pamatujme, že změny v chování a jednání se pouhou kritikou nedocílí. Stejně málo přínosné je ale i ocenění ve stylu „pěkně vedená hodina“. Mnohem účelnější jsou pro učitele konkrétní pozitivní postřehy ohledně toho, co se z pohledu „třetích očí“ ve třídě dařilo, nebo konstruktivní připomínky a náměty.

„Třetí oči“ znamenají vstup další osoby do hodiny. Měl by to být někdo, kdo umí pracovat se zpětnou vazbou, kdo si dovede všímat pozitivních detailů, kdo je dovede pojmenovat a kdo postřehne souvislosti mezi reakcemi žáků i učitele. Ve škole to může být kolega pedagog, školní psycholog, speciální pedagog. Přítomnost a následná konzultace pozorovatele může být pro učitele i dění ve třídě velmi užitečnou pomůckou.

Jaký je cíl?

- podpora pozitivních interakcí mezi dětmi a učitelem
- podpora zlepšení komunikace (která může váznout nebo být neefektivní)
- nacházení silných stránek a momentů na straně učitele i dětí
- kvalitnější výuka
- podpora efektivnějších způsobů vedení žákovských kolektivů

Co „třetí oči“ nedělají?

- nemají roli arbitra, který určuje, co je chyba a co není
- neposuzují a nerozhodují o tom, zda jednání učitele či dětí bylo nebo nebylo správné
- nehodnotí didaktické postupy či reakce ve výchovných situacích kritikou
- nezkoumají osobnost učitele
- nesmí v učiteli nebo v dětech vyvolávat pocity viny

K čemu „třetí oči“ přispívají?

- slouží jako pomoc a podpora pozitivních prvků v komunikaci v hodině
- všímají si a „stopují“ situační chování, které vedlo k úspěchu nebo dobrým směrem
- předávají učiteli vypozorované pozitivní momenty v komunikaci
- zvědomují silné stránky vedoucí role učitele, které si učitel sám může jen

s obtížemi v danou chvíli uvědomit

- umožní učiteli některé reakce vidět v souvislostech
- jejich zpětné vazba pomáhá nenásilně eliminovat neefektivní návyky v komunikaci s dětmi
- přispívají ke kvalitnější výuce a spokojenější a klidnější atmosféře ve třídě
- mohou napomoci k rozvoji dobrých a funkčních strategií
- diskutují s učitelem o námětech, jak lze věci dělat jinak
- mohou pozorovat funkčnost učebny, jak učiteli vyhovuje zařízení třídy či uspořádání lavic
- mohou pozorovat, jaký prostor mají děti kolem sebe, jak ho využívají apod.

V rámci školy by toto opatření mělo být alespoň základním způsobem systémové. Vedení školy by mělo vědět, kdo z učitelů o službu projevil zájem. „Třetíma očima" může být i kolega, ale pokud jde do třídy k druhému učiteli, je potřeba o tom informovat vedení školy. Ideální je, pokud učitelé mohou využívat služeb školního psychologa nebo speciálního pedagoga, kteří jsou ve svých pozicích přece jen více nezávislí na vztazích v učitelském sboru.

Rizika

- pozorovatel není osobnostně vhodný – je příliš kritický k práci druhých, příliš náročný, očekává rychlé změny nebo se snaží pomoci, aniž druhý chce
- v učitelském sboru nepanuje taková důvěra, aby kolegové navzájem „třetí oči" mohli využít
- velmi omezené časové možnosti kolegů v rámci hodinového rozvrhu výuky
- „třetí oči" budou zaměňovány či splynou s „klasickou" hospitací

25. ZASÍŤOVÁNÍ A SPOLUPRÁCE S INSTITUCEMI A NEVLÁDNÍMI ORGANIZACEMI

TÉMA: PODPORA UČITELE

Anotace:

Základní škola má jedinečnou příležitost přispět k vzestupné sociální mobilitě sociálně znevýhodněných dětí, pomoci jim dosáhnout dobrého vzdělání, často vyššího než mají rodiče, anebo kompenzovat znevýhodnění, které dítě má. Na tento široký úkol nemůže ale základní škola stačit sama. Proto je pro školu velmi prospěšné spolupracovat s dalšími institucemi a nevládními organizacemi. Popisem možností této spolupráce se zabývá následující text.

Praxe:

Spolupráce mezi školou a dalšími institucemi představuje možnost, jak efektivně reagovat na některé potíže spojené se vzděláváním žáků pocházejících ze znevýhodněného prostředí. „Zasíťování" školy mezi další partnery pomůže navázat bližší komunikaci s rodiči a působí i jako prevence nežádoucích jevů. Předpokladem je ovšem její dlouhodobost a kontinuálnost.

Příklady ze zahraničí

Jak ukazují příklady ze zahraničí, vzdělávání znevýhodněných dětí pomáhá zprostředkování lékařské, psychologické či sociální podpory. Např. ve finském školství je nastaveno pravidelné setkávání pracovníků škol (ředitel, speciální pedagog, školní psycholog, třídní učitelé atd.) k dění v jednotlivých třídách i nad individuálními případy žáků. K těmto sezením jsou dle potřeby zváni další hosté – rodiče, sociální pracovníci, preventisté apod. Zprostředkování kontaktů na externisty rodině a pravidelné konzultace pedagogů s externisty patří k běžné součásti výkonu pedagogické profese. Rovněž např. v britských školách existují specifické pozice pedagogů, kteří mají na starost převážně komunikaci s rodiči a jsou připraveni pomáhat jim i s úkony, které se školou přímo nesouvisí (vyplňování formulářů, pomoc při jednání s úřady, zjišťování informací apod.).

I mnohé školy v ČR spolupracují s jinými institucemi. Bohužel však tato spolupráce mívá dosud často podobu řešení konkrétního problému, kdy spolupráce se sociálním odborem či policií působí v podstatě represivně, a nejedná se o spolupráci za účelem prevence. Úřady se tak budou sociálně znevýhodněným rodinám jevit dosud více jako hrozba, než jako podpůrný nástroj pomoci státu. Cílem síťování by měla být spolupráce takové intenzity, aby mohla plnit preventivní roli.

Spolupráce s pracovníky OSPOD

Co vykonává OSPOD?

OSPOD, tedy Orgán sociálně-právní ochrany dětí spadající pod obec s rozšířenou působností nebo městskou část, zasahuje do soukromí a rodinného života, pokud rodiče nebo osoby odpovědné za výchovu dětí o to požádají nebo se o děti nemohou, nechtějí či neumí postarat. Sociálně-právní ochrana se poskytuje všem dětem mladším 18 let. Kromě výkonu této konkrétní sociálně-právní ochrany se ale pracovníci OSPOD věnují také (neméně důležitým) preventivním činnostem. Mezi pracovníky OSPOD patří zejména:

1. Sociální pracovníci

Pravomocí sociálních pracovníků z OSPOD je řešit zejména problémy úpravy poměrů rodičů k dětem před rozvodem i v rozvodovém řízení, problematiku týrání a zneužívání dětí a formu náhradní rodinné péče, jako je osvojení, péče třetí osoby a pěstounská péče. V této souvislosti jsou účastníci soudních jednání, výslechů na policii, jednání s notáři, provádí šetření v rodinách, podávají podněty a návrhy na nařízení výchovných opatření, případně podávají návrhy na nařízení předběžného opatření, vykonávají dohled, navštěvují děti v dětských domovech, dětských centrech a Klokáncích a spolupracují s ostatními organizacemi.

2. Kurátoři pro děti a mládež

Kurátor pro děti a mládež je pověřen řešit výchovné problémy dětí a mladistvých, ale i problémy týkající se páchání trestné činnosti a zároveň je jeho úkolem napomáhat předcházení těchto jevů. Patří sem záškoláctví, odmítání autority rodičů, řešení vztahových problémů, užívání návykových látek, šikana, vandalismus a jiné.
Kurátor stejně jako sociální pracovník má provádět šetření v rodině, kterou může navštívit i bez ohlášení, za účelem zjištění dané situace. Rovněž provádí i výchovné pohovory s dětmi a rozhovory s rodiči na základě předvolání na oddělení OSPOD. Kurátoři mohou realizovat pohovor s dítětem na půdě školy, účastnit se výchovných komisí a obecně se školami úzce spolupracovat.

3. Koordinátor prevence kriminality, protidrogový koordinátor

Rolí „preventisty" je koordinace práce, kterou vykonávají pracovníci OSPOD na poli prevence, tedy předcházení nežádoucím jevům včetně záškoláctví. Koordinátor může poskytovat či organizovat preventivní programy pro školy, setkání s rodiči dětí, besedy a podobně.

Spolupráce OSPOD a škol v praxi

V praxi bývá spolupráce mezi školami a pracovníky OSPOD velmi různá. Některé školy, většinou se jedná o ZŠ praktické nebo školy etnicky segregované či s vysokým počtem sociálně znevýhodněných dětí, se na OSPOD obracejí

často a určitý způsob osobní komunikace a spolupráce zde existuje. Bývá však často zaměřen pouze na represi a řešení již vzniklých problémů. Jiné ZŠ spolupracují s pracovníky OSPOD velmi málo a usilují v zásadě o co nejmenší spolupráci. Nutnost „zatáhnout" do situace pracovníky OSPOD nezřídka školy vnímají jako poslední krok ve chvíli, kdy už si se žákem vůbec nevědí rady nebo když už žák školu v podstatě opouští.

Oba modely však školu připravují o možnost využít potenciál spolupráce s OSPOD k prevenci některých jevů, hlavně záškoláctví a výchovných problémů. Zejména vedení škol a výchovní poradci mohou být v osobním kontaktu s pracovníky místního OSPOD, a to zejména s kurátory pro mládež a koordinátory prevence. Škola může usilovat o:

1. **Organizaci pravidelných setkání pracovníků OSPOD s rodiči dětí.** Tato praxe v některých obcích napomáhá většímu povědomí rodičů o roli OSPOD a umožňuje osobní seznámení se s konkrétními pracovníky. Zástupce OSPOD na příklad přijde na třídní schůzky školy, zúčastní se školních aktivit pro rodiče a podobně. Vysvětlí poslání pracovníků a zodpoví dotazy rodičů.

2. **Organizaci preventivních programů k otázce návykových látek, kriminality a podobně.** Pokud nebudou moci program zajistit sami pracovníci OSPOD, měli by doporučit jiné organizace. Tyto programy mohou být kromě dopadů na žáky také příležitostí k lepšímu osobnímu kontaktu mezi školou a pracovníky OSPOD.

3. **Účast kurátorů pro mládež na výchovných komisích školy.** Účast kurátorů může zvýšit „vážnost" výchovné komise a její dopad. Zároveň je však třeba myslet na to, že výchovná komise nesmí mít pouze represivní charakter, ale měla by být předcházena a doprovázena nabídkou podpory. Více k tomuto tématu viz karta 19 Výchovná komise a karta 32 Jak snížit absence u žáka se sociálním znevýhodněním.

4. **Zprostředkování podpory rodině.** U pracovníků OSPOD je možné se informovat na další organizace, které v okolí školy poskytují sociální a vzdělávací služby.

Případové konference

Zástupci školy se také mohou účastnit případových konferencí týkajících se žáků školy. Podle novely zákona o sociálně-právní ochraně dětí (zákon 359/1999 Sb., novela platí od 1. 1. 2013) je OSPOD povinen uspořádat případovou konferenci vždy před podáním návrhu soudu na některé opatření, kterým se zasahuje do rodičovské odpovědnosti rodičů, nebo kterým se dítě svěřuje do náhradní péče. Kromě této povinnosti je však možné případovou konferenci využívat jako nástroj sociální práce, kdykoliv je to opodstatněné a prospěšné. Případová konference je především nástrojem multidisciplinární spolupráce při řešení případu ohroženého dítěte.

Pracovníci školy často patří mezi osoby, které znají konkrétní ohrožené dítě velmi dobře a mohou výrazně přispět ke konstruktivnímu řešení jeho případu a při hledání možností podpory pro dítě. Proto je vhodné, aby se zástupci školy konferencí účastnili. Pokud pracovník školy dospěje k názoru, že by případová konference mohla napomoci ke zlepšení situace konkrétního žáka školy, může sám podat OSPOD podnět na uspořádání případové konference.

Účast přizvaných zástupců institucí je dobrovolná. Považuje se za „jiný úkon v obecném zájmu", což s sebou nese povinnost zaměstnavatele uvolnit zaměstnance a právo na náhradu mzdy nebo na náhradu ušlého výdělku.

V širším kontextu nemusí případovou konferenci organizovat pouze OSPOD, ale také nezisková organizace. Případová konference, jakožto společné jednání představitelů nejrůznějších služeb z různých sektorů, patří mezi osvědčené nástroje např. v již zmíněné Velké Británii. V ČR je možné se obrátit například na občanské sdružení Střep, které případové konference nabízí . http://www.strep.cz

Spolupráce s neziskovými organizacemi

V komunikaci s rodinami žáků mohou pomoci nevládní organizace, které v rodinách zajišťují terénní práci, volnočasové aktivity či jiné služby. Zejména terénní sociální pracovníci, koordinátoři doučování nebo volnočasových aktivit mohou představovat určitého „mediátora" komunikace mezi školou a rodinou žijící v sociálně vyloučeném prostředí. Terénní sociální pracovníci vykonávají svou činnost na základě zákona o sociálních službách (č. 108/2006 Sb.) a poskytují sociálně aktivizační služby (pomoc s rodinným rozpočtem, vzděláváním dětí, kontaktem s úřady), sociálně a pracovně-právní poradenství, pomáhají s řešením nestabilní bytové situace, předlužením domácnosti nebo hledáním práce. Pracovníci mohou být zaměstnanci obce nebo neziskové organizace a jejich práce může být zaměřena na dospělé, na děti nebo na celou rodinu.

Místní situace se může velmi lišit, a proto je prvním předpokladem spolupráce školy a terénních pracovníků navzájem o sobě vědět. Zmapování přítomnosti těchto pracovníků a navázání kontaktu s nimi může být pro školu přínosné, zejména ve chvílích, kdy je třeba podpořit sociálně znevýhodněného žáka. Terénní pracovníci tyto děti často znají v jejich domácím prostředí nebo z různých mimoškolních a volnočasových aktivit. Mohou pomoci více u těchto dětí propojit svět školy se světem domácnosti. Bariéra mezi těmito světy vyplývá ze samé podstaty sociálního znevýhodnění, a při často komplikované komunikaci školy s rodiči jsou často právě terénní pracovníci těmi, kdo mohou pomoci prolomit ledy.

Předávání informací a ochrana osobních údajů
Aby mohla škola s terénním sociálním pracovníkem, dobrovolníkem nebo jiným zaměstnancem neziskové organizace nebo obce komunikovat o vzdělávání konkrétního dítěte, musí k tomu mít obě strany písemný souhlas rodiče dítěte, aby byl dodržen zákon o ochraně osobních údajů, případně povinnost mlčenlivosti.

Škola musí respektovat to, že podle § 21 školského zákona má právo na informace o průběhu a výsledcích svého vzdělávání kromě samotných žáků pouze jejich zákonní zástupci a bez jejich souhlasu nikdo jiný.

Škola by tedy měla mít souhlas zákonného zástupce (u nezletilých žáků, zletilí mohou takový souhlas dát sami) s tím, že škola bude poskytovat terénnímu sociálnímu pracovníkovi nebo dobrovolníkovi informace týkající se průběhu a výsledků vzdělávání konkrétního žáka a pracovník nebo dobrovolník by měl mít obdobný souhlas, že může poskytovat škole informace například o průběhu doučování v rodině.

Souhlas by měl co nejpřesněji popisovat, čeho se týká (jakého druhu informací), komu budou poskytovány a za jakým účelem. Součástí souhlasu by mělo být také poučení o tom, že souhlas je kdykoliv možné vzít zpět.

Konkrétní formulace souhlasu může vypadat na příklad takto:

Já… (jméno a příjmení), narozený ..., zákonný zástupce dítěte… (jméno a příjmení), narozeného ..., souhlasím s tím, aby v průběhu školního roku 20../20.. škola … (název, adresa), respektive pan/paní učitel/ka… (jméno a příjmení)… poskytovala opakovaně informace o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte panu/paní… (jméno a příjmení)…, který dítěti poskytuje doučování a panu/paní… (jméno a příjmení)…, koordinátorovi doučování … (název organizace a adresa)…, a to za účelem optimálního nastavení a náplně doučování tak, aby co nejvíce přispívalo ke zlepšení vzdělání dítěte. Jsem si vědom, že tento souhlas mohu kdykoliv odvolat.
V..... dne..... podpis

Rizika:

Rizikem při spolupráci školy s dalšími institucemi a nevládními organizacemi může být porušení ochrany osobních údajů nebo mlčenlivosti, pokud se spolupráce týká jednotlivých konkrétních žáků. Při předávání jakýchkoliv informací je třeba vycházet z toho, že spolupráce je založena na zakázce rodičů a na písemném souhlasu s předáváním informací. Škola s dalšími institucemi v žádném případě nemá rodiče „vytlačovat ze hry" a přebírat za ně další a další odpovědnost pokud jde o vzdělávání žáka. Každá spolupráce tak musí zahrnovat pravidelnou komunikaci s rodiči dítěte a jejich aktivní zapojení. Pokud by nebyl dodržován tento postup, hrozí mimo jiné také stále větší pasivita ze strany rodičů sociálně znevýhodněného dítěte.

Rizikem je také spolupráce zaměřená pouze na represi. Cílem spolupráce by vždy mělo být na prvním místě hledání podpory pro děti, které ji potřebují. Pokud je spolupráce aktivována až ve chvíli, kdy je již dítě nebo celá rodina ve velkém konfliktu se školou nebo ze školy odchází, bývá pro konstruktivní řešení bohužel pozdě.

26. ASISTENT PEDAGOGA

TÉMA: SYSTÉMOVÁ PODPORA

Anotace

Asistent pedagoga se v posledních letech ukazuje jako jedno z nejlépe fungujících vyrovnávacích a podpůrných opatření, které se velice dobře osvědčuje v praxi ve školním prostředí. Žádostí o zřízení funkce asistenta pedagoga každoročně přibývá. Důvodů může být hned několik, uveďme jeden z nejdůležitějších: asistent pedagoga je často klíčový pro přiměřené začleňování žáka do hlavního vzdělávacího proudu. Šance dítěte na zvládnutí školních nároků se s podporou asistenta pedagoga mnohonásobně zvyšuje. Díky osobě asistenta pedagoga může být v případě mnoha dětí se speciálními vzdělávacími potřebami skutečně naplňován smysl integrace (popř. inkluze). Spolupráce asistenta pedagoga s dítětem je v praxi největší šancí, že integrace nebude jen prázdným heslem.

Praxe

Postavení asistenta pedagoga (AP) upravuje zákon 561/2004 Sb. (školský zákon) a vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. AP je vyrovnávací a podpůrné pedagogické opatření tam, kde je nutná integrace nebo jsou doporučena podpůrná opatření pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pomoc poskytuje AP přímo ve třídě, kde je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. V praxi není ani žádoucí, ani efektivní, pokud je AP s dítětem „odsouván“ mimo třídu, mimo běžnou výuku, mimo třídní kolektiv. Někdy sice může pomoci, pokud má dítě možnost projít si probíranou látku individuálně, v klidu mimo kolektiv třídy,praxe však zároveň ukazuje, že „odsouvání“ dítěte mimo třídní dění je kontraproduktivní. Pro každé dítě jsou nesmírně cenné zkušenosti se začleňováním do vrstevnické skupiny, s dynamikou třídy a s různými přirozenými sociálními interakcemi. Integraci vnímáme synergicky – dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (integrované) ovlivňuje ostatní děti a naopak. Smyslem je, aby k ovlivňování docházelo pozitivně a žádoucím směrem, a AP má v tomto případě nezastupitelnou roli (facilitátor, mediátor).

TIP

Mnoho dalších informací najdete ve studii L. Drotárová. Asistent pedagoga – stav v ČR 2006. Praha 2006.

Otázky a odpovědi:

Kdo je to žák se speciálními vzdělávacími potřebami?

1. Žák se zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové, sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus, vývojové poruchy učení nebo chování),
2. se zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání),
3. se sociálním znevýhodněním (žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka dle vyhlášky č.147/2011).

Kdo a za jakých podmínek může mít asistenta pedagoga?

Děti spadající do skupiny žáků se zdravotním postižením mají nárok na podpůrná opatření, kterými jsou především integrace, individuální vzdělávací plán (IVP), AP. Děti se zdravotním znevýhodněním mají nárok na vyrovnávací opatření, kterými jsou především IVP a využívání služeb AP. Tyto děti není možné zařadit do režimu individuální nebo skupinové integrace. Na vyrovnávací opatření mají nárok rovněž děti se sociálním znevýhodněním – zásadními opatřeními jsou IVP a využívání služeb AP. Ani tyto děti není možné zařadit do režimu individuální či skupinové integrace.

TIP

Více informací o individuálním vzdělávacím plánu najdete v kartě 3 Dejme šanci individuálnímu vzdělávacímu plánu.

Jaké jsou hlavní činnosti asistenta pedagoga?

Vyhláška č. 73/2005 Sb., novelizovaná vyhláškou č. 147/2011Sb., upravuje v § 7 zejména náplň práce asistenta pedagoga.

Asistent pedagoga poskytuje:

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

Jaké vzdělání potřebuje asistent pedagoga?
Asistent pedagoga může mít vzdělání vysokoškolské, ale i základní. Pokud nedosáhl maturity, může vykonávat práci asistenta pedagoga pouze "v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči". Pro práci asistenta při výuce integrovaných žáků v běžné ZŠ potřebuje alespoň maturitu. Pokud nedosahuje úrovně vysokoškolského vzdělání, musí absolvovat akreditovaný vzdělávací kurz pro asistenty pedagoga. Více informací o požadavcích na kvalifikaci viz § 20 Zákona o pedagogických pracovnících.

TIP
Kvalifikační kurzy pro asistenty pedagoga poskytují například Národní institut pro další vzdělávání (www.nidv.cz), Rytmus, o. s. (www.rytmus.org), Centrum Prointepo (www.prointepo.org), Meta, o. s. (www.meta-os.cz) a mnoho dalších. Kurzy jsou dostupné za různých finančních podmínek (např. Rytmus, o. s.,: 9500 Kč, Centrum Prointepo: 7900 Kč, NIDV: 6000 Kč).

Kdo asistenta pedagoga doporučuje a kdo o něj žádá?

Asistent pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením
Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) a speciálně pedagogická centra (dále jen SPC) posuzují vzdělávací potřeby dětí a eventuálně doporučují využití podpory asistenta pedagoga. Ve zprávě PPP či SPC je vždy uvedeno, zda doporučuje asistenta pedagoga, dále je uvedeno zdůvodnění pro toto podpůrné opatření, časová dotace, stanovení platnosti posudku a návrh činností zařazených do pracovní náplně AP. Poté, co škola obdrží od rodičů potřebné dokumenty, posílá ředitel školy žádost na krajský úřad nejpozději do normativně stanoveného data (obvykle 31. května). Krajský úřad vydává souhlas či nesouhlas se zřízením AP pro dané dítě od začátku školního roku a rozhoduje také o výši úvazku AP. Zřizování pracovního místa AP v průběhu školního roku je možné pouze v mimořádných případech. Pokud žák se zdravotním postižením odejde ze školy (přestup na jinou školu), ředitel školy je povinen nahlásit jeho odchod do 15 dnů na odboru školství, mládeže a tělovýchovy. Pokud by tak neučinil, šlo by o neoprávněné čerpání státních prostředků.

Asistent pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním
V praxi se využívá i předchozí uvedená možnost, ale její výsledek je dosti nejistý. Doporučovali bychom proto zvolit následující postup: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR vyhlašuje každoročně rozvojový program Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevý-

hodněním na období kalendářního roku. V případě, že o zařazení do programu žádá škola, je žádosti nutné doručit do 5. ledna, v případě žádosti krajského úřadu do 22. ledna (termíny vždy ověřte). Zřizování pracovního místa AP mimo termíny vypsané MŠMT není možné.

TIP
Bližší informace o rozvojovém programu MŠMT ČR Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním najdete na www.msmt.cz v záložce „speciální školství“, dotační a rozvojové programy.

Další možností, jak získat část finančních prostředků na funkci asistenta pedagoga, je oslovit Úřad práce ČR (ÚP). Společně s ÚP se vytvoří tzv. společensky účelné pracovní místo pro AP. V rámci aktivní politiky zaměstnanosti je možné od Úřadu práce čerpat částečnou či úplnou dotaci na asistenta pedagoga (přiznání úplné dotace na pozici AP je však velmi řídké). Finanční podpora škole tak má formu dotace či příspěvku na mzdu zaměstnance. O dotaci na zřízené pracovní místo je možné požádat i opakovaně. Podrobné informace zjistíte na příslušném krajském úřadě.

V současné době vzhledem k poklesu finančních prostředků a stoupajícího počtu žádostí o zřízení pracovního místa asistenta pedagoga jsou často přidělovány úvazky menší,
nedostačující pro kvalitní integrační proces žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

TIP
Krajský úřad je rovněž možné požádat o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga pro skupinu dětí se sociálním znevýhodněním.

Osobnostní předpoklady asistenta pedagoga pro děti se sociálním znevýhodněním
Asistent pedagoga by měl zejména: mít kladný vztah k dětem a lidem, být komunikativní, trpělivý, pracovitý, být ochoten dále se vzdělávat, být ochoten spolupracovat a pomáhat, být důsledný, být schopen dobře ovládat emoce, mít potřebné vědomostní předpoklady. Vzhledem k poměrně vysokým nárokům na roli asistenta pedagoga je finanční ohodnocení vnímáno asistenty pedagoga jako nízké a nedostačující (obvykle 7. či 8. platová třída).

Rizika

Ve funkci asistenta pedagoga můžeme vnímat spoustu rizik, která se vážou k celému školskému systému. Tímto nechceme vystupovat kriticky vůči systému, jde nám pouze o nastínění rizikových jevů, se kterými jsme se v praxi setkali a které je třeba mít na paměti.

- Nízké finanční ohodnocení asistenta pedagoga.
- Normativně neukotvené požadavky na vzdělání.
- Nedostatečná kvalifikace, která se nevhodně odráží při přímé práci s dětmi.
- Někdy asistent pedagoga supluje za ostatní pracovníky školy – to je nepřípustné například i jako neoprávněné čerpání prostředků.
- Osobnostní profil uchazeče neodpovídá profilu asistenta pedagoga.
- Nedostatečná výše úvazku pro pokrytí potřeb ke kvalitnímu integračnímu procesu a podpoře dítěte.
- Bazálním rizikem je však nepřidělení asistenta pedagoga potřebnému dítěti vůbec.

27. SPECIÁLNÍ PEDAGOG

TÉMA: SYSTÉMOVÁ PODPORA

Anotace

Činnost speciálního pedagoga ve škole je samostatná poradenská činnost, která není přímou součástí vzdělávací činnosti školy. Školní speciální pedagog (ŠSP) vykonává činnosti zaměřené na odbornou podporu integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a všech ostatních žáků, kteří potřebují speciálně pedagogickou podporu a péči založenou na krátkodobých či dlouhodobých podpůrných opatřeních. ŠSP nabízí spolupráci pedagogům v mnoha oblastech, se kterými běžný pedagog nemá možnost ani kompetence cíleně a odborně pracovat. Snaha ředitelů škol získat pro svou školu odborníka v podobě speciálního pedagoga v posledních letech stále roste, jelikož se tato pozice v hlavním vzdělávacím proudu jeví jako velice přínosná, zásadní a po krátkém čase pro školu nepostradatelná. Trvalým, systémovým problémem však je financování této pozice a zajištění služeb ŠSP žákům na dobu neurčitou, nikoli jen po dobu trvání grantu či dotace.

Praxe

Veškeré systémové úpravy a návrhy ze strany MŠMT by měly vést k tomu, aby v běžné třídě základní školy pracoval tým tří pedagogických pracovníků: pedagog, speciální pedagog a asistent pedagoga. Tato kombinace se jeví jako optimální a umožňuje řádně naplňovat pedagogickou profesi.

TIP

Kvalifikace školního speciálního pedagoga musí splňovat standardy, které jsou specifikovány zákonem 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Podle § 18 tohoto zákona získává speciální pedagog kvalifikaci vysokoškolským vzděláním dosaženým studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku.

Činnost ŠSP je komplexní službou žákům, jejich rodičům a pedagogům, která vychází ze standardních činností vymezených ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, novelizované vyhláškou č. 116/2011 Sb. ŠSP působí na škole jako poskytovatel poradenských služeb spolu se školním metodikem prevence, výchovným poradcem, případně školním psychologem a s dalšími stanovenými pedagogy školy. Jejich činnosti spolu úzce souvisejí a je vhodné v rámci koncepce školy zpracovat interní směrnici a vymezit kompetence, postupy a zodpovědnost ŠSP za poskytované poradenské služby.

TIP
Viz též karty Asistent pedagoga, Školní psycholog, Výchovný poradce a Metodik prevence.

Pro svoji práci musí mít ŠSP souhlas se svou činností na škole od zákonných zástupců všech žáků školy. Souhlasy jsou udělovány v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů. Pro obecné působení školního speciálního pedagoga podepisují všichni zákonní zástupci žáků školy tzv. generální souhlas s činností. Generální souhlas se projednává jednou ročně na třídních schůzkách. Podpisem dokumentu rodiče souhlasí, aby speciální pedagog působil na škole dle uvedené vyhlášky. Rozhodnou-li se rodiče, že souhlas nepodepíší, nemá školní speciální pedagog právo jejich dítěti své služby poskytovat. V případě, že bude po dohodě s dítětem, rodiči a třídním učitelem zahájena intenzivnější spolupráce, terapie či reedukace, musí si školní speciální pedagog opatřit pro daného žáka individuální souhlas s činností.

TIP
Tipy a formuláře k souhlasům s činností ŠSP naleznete např. na adrese http://www.sekaniny.cz/wp-content/dokumentypdf/informovana_sdeleni.pdf.

Rodič i žák musí být prokazatelně informováni o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech nabízené poradenské služby, o všech předvídatelných rizicích a nevýhodách, které mohou z poskytované služby vyplynout, a o prospěchu, který je možné očekávat, i možných následcích, nebude-li poradenská služba poskytnuta.

ŠSP má pevně stanovené konzultační hodiny pro žáky, rodiče a učitele, kdy je dostupný v prostorách k tomu vymezených. Nabízené konzultace se řídí charakterem služby ŠSP a potřebami žáků, rodičů a pedagogů. Zásadní je časová dostupnost a nabídka pro všechny. Přehled o službách poskytovaných ŠSP je veřejně přístupný na nástěnce v budově školy a na webových stránkách školy. ŠSP vede o svých činnostech písemnou dokumentaci.

Pracovní prostor školního speciálního pedagoga
Další podmínkou pro zahájení činnosti školního speciálního pedagoga na škole je zřízení prostor a celkové vybavení poradenského pracoviště. Škola musí zajistit podmínky pro to, aby nedocházelo ke kolizi se zákonem 101/200 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, protože ŠSP pracuje s důvěrnými a hlavně citlivými údaji. Prostory jsou vybaveny nástroji, diagnostickými testy a pomůckami nezbytnými pro poskytování standardních

činností speciálního pedagoga. Zároveň musí toto místo nabízet důstojné prostředí pro konzultace s žáky, rodiči, pedagogy.

TIP
Financování pozice školního speciálního pedagoga – ve velké míře je financování pozice ŠSP závislé na manažerských schopnostech vedení školy. Škola může pozici ŠSP financovat vlastními prostředky, penězi z dotací nebo z grantového projektu, z Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost – Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb (OP VK VIP III-RAMPS).

Co dělá školní speciální pedagog?

Činnost ŠSP je naplňována ve čtyřech zásadních oblastech:

1. Depistážní činnost:

• vyhledávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče.

2. Diagnostická činnost:

• Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb včetně shromažďování údajů o dítěti, osobní a rodinné anamnézy, analýza získaných údajů a jejich vyhodnocení. Vytyčení hlavních problémů dítěte, stanovení individuálního plánu podpory v rámci školy a mimo ni (druh, rozsah, frekvence, trvání intervenční činnosti).

3. Intervenční činnost

• Provádění, eventuálně zajištění krátkodobé i dlouhodobé individuální práce s dítětem (speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činnosti reedukační, kompenzační, stimulační).

• Provádění, eventuálně zajištění speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činností reedukačních, kompenzačních či stimulačních se skupinou dětí.

• Participace na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (ve spolupráci s třídním učitelem, učitelem odborného předmětu, s vedením školy, se zákonnými zástupci dítěte, s dítětem a s ostatními partnery podpůrného týmu uvnitř a vně školy).

• Průběžné vyhodnocování účinnosti navržených opatření, dle potřeby navržení a realizace úprav.

• Úpravy školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů.

• Zabezpečení průběžné komunikace a kontaktů s rodinou dítěte (se zákonným zástupcem).

• Speciálně pedagogické poradenské intervence a služby pro děti, zákonné zástupce a pedagogy školy.

• Participace na kariérovém poradenství – volba vzdělávací cesty dítěte, individuální provázení.

• Konzultace s pracovníky specializovaných poradenských a dalších pracovišť

4. Metodická a koordinační činnost:

• Příprava a průběžná úprava podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole – koordinace speciálně pedagogických poradenských služeb ve škole.

• Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a s dalšími institucemi a odbornými pracovníky ve prospěch dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

• Participace na vytváření vzdělávacích plánů a programů školy s cílem rozšíření služeb a zkvalitnění péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

• Metodické činnosti pro pedagogy školy – specifika výuky a možnosti žáků dle druhu a stupně zdravotního postižení, návrhy metod a forem práce se žáky – jejich zavádění do výuky, instruktáže využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů.

• Koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole.

• Dokumentace případů a její zajištění v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů, administrativa.

Základní činnosti ŠSP jsou v oblasti socializační, inkluzivní. Pracuje na vytváření odpovídajících vztahů mezi intaktními dětmi a dětmi s postižením. Uplatňuje a naplňuje strategie inkluzivního vzdělávání. Speciální pedagog se snaží o maximální rozvoj všech poškozených funkcí, o dosažení co nejvyššího stupně socializace u každého dítěte. ŠSP může též nabídnout péči o sociálně vyloučené žáky, nad rámec své pracovní náplně zajistit práci v jejich domácím prostředí, volnočasové aktivity, poradenství v oblasti sociální nebo ekonomické či v oblasti finanční gramotnosti.

ŠSP se také účastní přednášek, seminářů, workshopů. Zjišťuje nové trendy ve vzdělávání, nové metody, pomůcky, studuje nové poznatky a snaží se o jejich aplikaci do speciálně nápravných programů.

Rizika

- Významným rizikem práce školního speciálního pedagoga je vysoká psychická zátěž
- Nerozdělené kompetence mezi ostatními poradenskými pracovníky na škole
- Riziko syndromu vyhoření
- Neposkytování, nezajištění supervize pro svou činnost
- Frustrace z malých úspěchů v práci
- Nedostatečné ohodnocení
- Nedocenění významu práce
- Náročná komunikace s některými rodiči
- Špatně uchovávané a předané informace bez ohledu na zákon č. 101/2000 Sb.
- Nedořešené financování, přerušení činnosti školního speciálního pedagoga
- Neodpovídající kvalifikační a osobnostní předpoklady pro tuto pozici

28. ŠKOLNÍ PSYCHOLOG

TÉMA: SYSTÉMOVÁ PODPORA

Anotace

Školní psycholog je poměrně nová profese, která se začala prosazovat a formovat v 90. letech minulého století. Postupně se čím dál více etabluje v praxi a ukazuje se jako velmi užitečná a nezbytná při řešení výukových i výchovných potíží dětí. Doufejme, že v blízké budoucnosti bude počet škol, kde působí školní psycholog, rychle narůstat. V praxi se ukazuje, že vedle speciálního pedagoga je školní psycholog velmi výraznou a žádanou pomocí a podporou nejen dětem, ale i jejich rodičům a učitelům. Bohužel překážkou, která brzdí tento trend, je složité až krkolomné shánění financí pro pozici školního psychologa.

Praxe

Kdo je školní psycholog?
Školní psycholog (ŠP) je dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, zařazen do systému pedagogických pracovníků. Školní psycholog nemá pedagogický úvazek, tedy neučí. V roli školního psychologa není vhodné a žádoucí křížení pedagogického působení a psychologické činnosti u dětí ve škole, kde působí.

Co dělá?
Standardní činnosti školního psychologa určuje a vymezuje vyhláška č. 72/2005, novelizovaná vyhláškou č. 116/2011. Základní okruhy náplně práce ŠP jsou:

- **Diagnostika, depistáž:** spolupráce při zápisu do 1. ročníku, depistáž specifických poruch učení u žáků ZŠ, diagnostika při výukových a výchovných problémech, depistáž a diagnostika nadaných dětí, zjišťování sociálního klimatu ve třídě, ankety, dotazníky ve škole
- **Konzultační, poradenské a intervenční práce:** krizová intervence, péče o integrované žáky, kariérní poradenství, individuální vedení, skupinová práce se žáky, podpora spolupráce třídy a učitele
- **Metodická práce a vzdělávací činnost:** semináře, příprava programu zápisu do 1. ročníku, koordinace poradenských služeb ve škole i mimo školu, besedy, informační činnost

Vztahová síť školního psychologa ve škole
ŠP je při výkonu své práce v kontaktu s ředitelem (vedením) školy, pedagogickým sborem i učiteli jednotlivě, kolektivy tříd, jednotlivými dětmi a rodiči žáků školy.

Postavení školního psychologa vůči řediteli
Pro dobré fungování vztahů je zásadní, aby ředitel školy a ŠP vyladili hned na začátku své spolupráce zcela explicitně své kompetence z hlediska svých rolí ve škole a profesí. Před zahájením činnosti psychologa by mělo být jasně vymezené jeho možné pracovní zapojení a působení v systému školy. Ředitel školy by měl proto jasně vyjádřit svá očekávání a představy o práci ŠP. Školní psycholog by měl umět dát jasnou zpětnou vazbu řediteli školy, zda očekávání vedení školy jsou v jeho možnostech a zároveň v souladu s Etickým kodexem práce školního psychologa. ŠP je na jedné straně podřízeným ředitele školy, na druhé straně je zodpovědný především za své klienty. V metodické a odborné psychologické činnosti vedení školy do práce ŠP nezasahuje. ŠP se může dostávat do sporů tím, že z vážných etických důvodů nemůže poskytnout informace, o které je svým nadřízeným žádán. Je vhodné si také nahlas pojmenovat, že ŠP může v zájmu svého klienta spolupracovat s dalšími odbornými zařízeními (pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálním pedagogickým centrem, pediatry, střediskem výchovné péče, psychiatry, sociálními pracovníky atd.).

TIP
Viz též karty 26 Asistent pedagoga, 27 Speciální pedagog, 29 Výchovný poradce a 30 Metodik prevence.

Postavení školního psychologa mezi učiteli
Další zásadní oblastí činnosti ŠP je kontakt s pedagogy. Aby mohl být přínosem pro učitele, musí se ŠP dobře orientovat v tom, co učitelé potřebují, co jim schází. ŠP potřebuje získat co nejvíce nejrůznějších informací a postřehů od učitelů. Měl by kolegy učitele seznámit s tím, co patří mezi jeho standardní činnosti. Měl by si zjistit konkrétní představy učitelů o svém působení ve škole – jak si učitelé představují pomoc školního psychologa a v jakých oblastech by ji nejvíce přivítali. Dle přání a potřeb učitelů pak může upravit svou nabídku služeb. ŠP může připravovat a vést odborné přednášky, kazuistické semináře pro učitele, může s učiteli individuálně konzultovat jejich starosti. Velkou výhodou je, může-li ŠP spolupracovat s metodikem prevence, výchovným poradcem a speciálním pedagogem. Jejich spolupráce může být základním stavebním kamenem pro fungování aktivního týmu zaměřeného na oblast prevence rizikového chování. V kompetenci ŠP nejsou jen výukové potíže, ale řeší také výchovné potíže, které často souvisí s neprospěchem, s obtížnou situací v rodině, s vrstevnickými vztahy ve třídě, šikanou či různými závislostmi.

Jak může ŠP konkrétně pomoci učitelům?
Učitelům pomáhá s různými sociometrickými metodami, intervenuje ve třídě v případě narušených vrstevnických vztahů (může reagovat často ihned),

analyzuje situaci, usnadňuje komunikaci, pomáhá řešit patové situace ve třídě. Současně provádí ve třídách depistáž dětí ohrožených rizikovým chováním nebo s obtížemi v chování apod. Měl by umět vést skupinové aktivity s dětmi s různými obtížemi. Pokud má ŠP dostatečnou důvěru jednotlivých pedagogů, může jim velmi pomoci rozborem průběhu vyučovací hodiny, chování a reakcí některých dětí na učitele a naopak. Základem podobných rozborů je hledání situací a reakcí, které fungují a kterých si učitel nestihne v procesu výuky všimnout nebo je sám reflektovat. Kromě standardizovaných technik, které patří jen do rukou ŠP, může učitelům pomoci s použitím nestandardizovaných technik.

TIP
Školní psycholog může dát učiteli zpětnou vazbu o jeho hodině.
Více v kartě 24 „Třetí oči" ve výuce.

Spolupráce ŠP s rodiči žáků
Součástí práce ŠP je také podpora vzájemné spolupráce rodičů a školy. ŠP může usnadňovat kontakt či učiteli navrhovat různé postupy pro rozhovor s rodiči. Měl by umět pracovat i s celou rodinou (s rodinným systémem), v případě potřeby ji podpořit, pokusit se ji zaktivizovat v zájmu dítěte. ŠP by měl být dostatečně kompetentní k tomu, aby posoudil případnou potřebu další péče o dítě a rodiče vhodným způsobem nasměroval k využití pomoci dalšího odborníka.

Jak může ŠP pracovat se třídními kolektivy?
Mapování sociálního klimatu školních tříd vnímáme jako jednu z nejzásadnějších aktivit ŠP, proto by práce s třídními kolektivy měla být každodenní činností ŠP. Nezdravé sociální klima ve třídách je často příčinou rizikového chování, produkuje agresory, oběti, školní neúspěch a další negativní jevy. ŠP může problémy řešit „tady a teď" – bezprostředně a ve třídě, kde vznikly. Řešení nemusí (a ani nemůže) být jednorázové, ŠP však může se třídou pracovat dlouhodobě. Měl by být zdatný (nebo alespoň ochotný) v sestavení skupinových aktivit či intervenčních programů, které pomáhají k řešení tíživé situace či problémů leckdy dlouhodobě utajovaných před učiteli. Programy či skupinové aktivity a postupy musí přizpůsobovat aktuálním potřebám a stavu třídního kolektivu. Měl by si uvědomovat klady, ale také nebezpečí a rizika skupinové dynamiky při vedení dětského kolektivu.

TIP
O sociálním klimatu více v kartě l2 Jak poznat, jaké je klima třídy?.
Co může ŠP poskytnout jednotlivým dětem ve škole?

ŠP, jak také vyplývá z vyhlášky č. 72/2005 (respektive její novely č. 116/2011), může diagnostikovat při výukových či výchovných problémech dětí. Může poskytovat krizovou intervenci či konzultace dětem, rodičům a učitelům. Individuálně se věnuje dítěti dle jeho potřeb (vztahové potíže, školní neúspěch, nápravy poruch učení, pomalá adaptace apod.). Může s dítětem také pracovat terapeuticky. Ideální je, pokud umí pracovat jako terapeut s celým rodinným systémem (nutný terapeutický výcvik) – může tak velmi významně podporovat a posilovat motivace ke změně. Pro děti s podobnými potížemi může pořádat terapeutická skupinová setkání. Pomáhá také dle potřeby s problémy spojenými s volbou profesní orientace. Velmi pozitivně může ovlivňovat vztah žák – učitel. Může s učitelem individuálně konzultovat potřeby, prožívání žáka i jeho celkovou situaci (v některých případech je k tomu nutný souhlas rodičů).

Etický kodex práce školního psychologa je závaznou normou určující postupy vůči klientům, rodičům i učitelům. Udává rámec a hranice jeho činnosti ve škole, jsou jím ošetřena práva klientů, ale i možnosti psychologa jako odborníka.

TIP

Pro představu uvádíme úryvek z Etického kodexu školního psychologa:

Kolegové a zaměstnanci školy

ŠP se snaží rozvíjet harmonické a kooperativní pracovní vztahy s kolegy i ostatními pracovníky školy. ŠP si uvědomují, že mají působit jako členové týmu pracujícího ve škole.

ŠP nepronáší o svých kolezích a spolupracovnících devalvující poznámky.

Důvěrnost informací

ŠP jsou povinni udržovat v tajnosti důvěrné informace o žácích a studentech, které získali při výkonu své praxe, při vyučování nebo při výzkumu.

ŠP poskytují důvěrné informace o žácích a studentech úřadům teprve tehdy, mají-li k tomu souhlas rodičů nebo zákonných zástupců. Za určitých okolností musí mít nejprve souhlas žáka či studenta, než o něm poskytnou důvěrné informace rodičům nebo odborníkům z jiných institucí.

Pokud má škola šanci dosáhnout alespoň na částečný úvazek pro ŠP, rozhodně by neměla váhat s obsazením této pozice. ŠP patří do moderního školství, jehož hlavním zájmem je zdravý vývoj dítěte a jeho podpora a pojem „individuální přístup“ není jen nadměrně užívaným klišé.

Rizika

- nedostatek financí na školního psychologa
- problém udržitelnosti místa pro školního psychologa
- složitá pozice ve škole – ŠP je podřízený vedení školy, ale jiným způsobem než ostatní pracovníci (podávání informací, jednání v zájmu klienta apod.)
- nedostatečné vytvoření důvěry mezi ŠP a pedagogickým sborem
- ŠP může být některými pedagogy vnímán jako ohrožení (nevědí, co mají očekávat)
- nesouhlas některých zákonných zástupců s prací psychologa zejména v případě potřeby intervenčních programů s celým třídním kolektivem
- nesprávně vytvořené pracovní kompetence v týmu výchovného poradce, metodika prevence a speciálního pedagoga

29. VÝCHOVNÝ PORADCE

TÉMA: SYSTÉMOVÁ PODPORA

Anotace

Základní náplní práce výchovných poradců je poradenství k volbě povolání a odborná intervence u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud bychom se na náplň práce podívali podrobněji, zjistili bychom, že standardní činnosti ukládané výchovným poradcům jsou poměrně široké. Mají však důležitý význam a mohou mnohé ovlivnit. Tento text se věnuje práci výchovného poradce v kontextu podpory sociálně znevýhodněných žáků.

Praxe

V současnosti všechny úkony spojené s výchovným a kariérovým poradenstvím zajišťuje téměř ve všech školských zařízeních některý z učitelů. Této práci může většinou reálně věnovat 1-3 hodiny týdně. Tento model by mohl fungovat pouze ve chvíli, kdyby na škole byli žáci, kteří nemají žádné potíže ani speciální potřeby a sami se aktivně zajímají o svůj další kariérní postup. Realita je však zcela jiná.

Práce se sociálně znevýhodněnými dětmi je náročnější zejména ve vyšších ročnících druhého stupně, kdy většina těchto dětí má mizivou či idealisticky zkreslenou představu, co budou dělat po ukončení ZŠ. Není výjimkou, že nejen oni, ale bohužel i jejich rodiče plánují ukončení vzdělávací cesty a o pokračování na středním stupni nemají zájem.

U sociálně znevýhodněných žáků, kteří nemají dostatečné pracovní či profesní vzory v nejbližší rodině, je pochopitelně pozdě, pokud je na ně upřena zvýšená pozornost teprve v 9. ročníku. Péče a intervence výchovných poradců v tomto směru by proto měla začít mnohem dříve.

Kde všude a v rámci jakých aktivit je možné na žáky působit?
Volbě budoucího povolání žáků je věnována pozornost **v hodinách občanské a rodinné výchovy**, které patří do osnov základního vzdělávání. Je důležité, aby ze strany školy byly informace směřující k dalšímu vzdělávání či výběru povolání podávány co nejkonkrétnějším způsobem. Pořád mějme na mysli, že si žáci neumí představit základní věci s profesí spojené (pokud na příklad rodiče nepracují a starší sourozenec je také doma, často nechápou třeba to, proč by oni měli vstávat na praxi v 6,00 hodin ráno).

Téma profesní orientace je také na některých školách pravidelně zařazováno do **třídnických hodin**. Dále je více než vhodné o tématu budoucího povolání **hovořit společně s dětmi a jejich rodiči na společných schůzkách**, pokud

to jen trochu lze. Tíha tak alespoň nezůstává jen na dítěti, ale i rodiče jsou do tématu budoucí profese vtažení. Jednak tím, že jsou jim předány stejné informace jako dítěti a za druhé se s nimi hovoří o tom, jak si oni představují další vzdělávání, či co si myslí, že by pro jejich dítě bylo nejlepší. Často pomůže prolomit ledy hovor na téma, čím oni sami chtěli být, když byli ve stejném věku jako jejich dítě. Nejde ani tak o to, aby dali rodiče na naše otázky konkrétní a jednoznačně zformulované odpovědi. Cílem je otevřít téma budoucnosti, pomoci rodičům i žákovi najít možné alternativy a co nejvíce realisticky o nich uvažovat.

Výchovní poradci často spolupracují s Informačním a poradenským střediskem Úřadu práce. Toto středisko může nabízet besedy o volbě povolání, skupinové a individuální poradenství s využitím profesiogramů nebo videoukázek a další formy pomoci při rozhodování o budoucím povolání. Při rozhodování o volbě dalšího učebního oboru také pomáhají exkurze do škol, do různých provozů, výroben či řemeslných dílen. Další možností je využití služeb neziskových organizací zaměřených na kariérní poradenství či individuální práci s dětmi.

TIP

Užitečnou pomůckou v hledání vhodného povolání může být tzv. Integrovaný systém typových pozic (ISTP), který je na internetu na adrese www.istp.cz, v části nazvané „Analýza individuálního potenciálu“. Zde se může každý zkusit otestovat sám. Vhodným prostředkem pro volbu povolání je také program Průvodce světem povolání, který je k dispozici ve zmiňovaných Informačních a poradenských střediscích Úřadů práce, na školách, i je možné si jej zakoupit. Internetová verze tohoto programu je na adrese http://www.occupationsguide.cz/cz. V základní nabídce programu v části nazvané „Pro dosud nerozhodnuté“ je test zkoumající zájmy žáka o různé druhy činností, jehož výsledkem je pořadí povolání, která by se pro žáka měla hodit nejlépe. Je jasné, že žákům je potřeba pomoci a provázet je během hledání správných informací či jim pomoci v orientaci v popisech a textech na uvedených webových stránkách.

TIP

Pokud si někdo chce práci v některém povolání shlédnout přímo „v akci“, jsou pro něho v IPS k dispozici cca 10 až 12 minutové videoklipy, které ho seznámí s hlavními pracovními činnostmi tak, jak probíhají přímo v pracovním prostředí a umožní mu tak udělat si představu o "atmosféře" pracoviště. Současně zde vyslechne informace o aspektech daného povolání, které kamerou nelze zachytit. Několik filmů je též zpracováno pro celé skupiny povolání.

TIP
Nejpodrobnější a nejucelenější informace o obsahu jednotlivých povolání jsou v již zmíněném Integrovaném systému typových pozic, který je volně přístupný na internetu na adrese www.istp.cz. Jednotlivá povolání jsou zde ještě dále podrobněji členěná na takzvané typové pozice.

V současnosti je ale často hlavní náplní výchovných poradců řešení výchovných problémů žáků, zatímco poradenství zaměřené na profesní a vzdělávací orientaci je spíše okrajovou činností. Ta se omezuje často jen na podávání nejzákladnějších informací o existenci škol v příslušném regionu a v základních školách a vyřizování administrativy spojené s podáváním přihlášek na střední stupeň škol. S ohledem na rozsah práce, kterou jim pozice výchovného poradce přináší, je důležité, aby od vedení cítil výchovní poradce podporu i respekt k jeho práci (např. v tomto duchu není, když se výchovný poradce využívá na dozory a suplované hodiny apod.). V tomto případě se pak omezí práce na vykonávání nejnutnějších úkonů (což je ve většině případů administrativa, nikoli přímá práce či kontakt s dětmi, které to potřebují nejvíce).

Rizika

- malá hodinová dotace pro práci výchovného poradce, nelze reálně vše obsáhnout
- vykonávání jen základních činností výchovného poradce (především administrativní záležitosti)
- rezignace na dlouhodobou péči a motivaci sociálně znevýhodněných žáků (jde o náročnou práci, která nemusí nést očekávané úspěchy, pokud není s dětmi pracováno dlouhodobě)
- využívání výchovného poradce na „záskokové“ práce (ad hoc dozory, hlídání, suplované hodiny)
- malý důraz na důležitost pozice a práci výchovného poradce ze stany vedení škol

30. METODIK PREVENCE

TÉMA: SYSTÉMOVÁ PODPORA

Anotace

Školní metodik prevence (dále jen ŠMP) je klíčovým poradenským pracovníkem školy na poli primární prevence rizikového chování. Koordinuje tvorbu, naplňování cílů a evaluaci Minimálního preventivního programu (dále jen MPP, viz níže). Poradenské služby ve škole jsou obvykle zajišťovány výchovným poradcem, školním metodikem prevence, případně školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem a jejich konzultačním týmem složeným z vybraných pedagogů školy. Za poskytování poradenských služeb zodpovídá ředitel školy, případně jím pověřený pracovník. Na některých školách jsou role výchovného poradce a školního metodika prevence spojeny, ovšem preferencí je tyto role oddělovat.

Praxe

Standardní činnosti školního metodika prevence jsou vymezeny právním předpisem Vyhláškou č. 72 ze dne 9. února 2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění v Příloze č. 3. Jedná se o tři hlavní oblasti činnosti: metodická a koordinační, informační, poradenská.

Za nejdůležitější považujeme podporu ŠMP vedením školy ve vztahu k ostatním pedagogickým pracovníkům školy, jeho kompetencím, standardním činnostem, spolupráci jednotlivých členů ve školním poradenském pracovišti. Dále také podporu materiální, finanční a prostorovou – vhodné zázemí pro konzultace s rodiči a žáky (ideálně samostatná místnost). Důležité je také prvotní představení školního metodika prevence a jeho kompetencí pracovníkům školy, žákům a rodičům. Z vlastní praxe víme, že žáci často nevědí, kdo je školním metodikem prevence. Neznají jeho roli a kompetence. ŠMP by měl mít stanoveny konzultační hodiny (za dostačující považujeme jednu hodinu týdně).

Školní metodik prevence musí splňovat podmínky odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost učitele příslušného stupně a typu školy dle Vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Zde se stanovuje pro školní metodiky prevence možnost studia k výkonu specializovaných činností v oblasti prevence rizikového chování v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin. Studium je ukončeno obhajobou závěrečné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Měsíční příspěvek za specializovanou činnost v oblasti prevence činí 1000 – 2000Kč.

Školní metodik prevence ve vztahu ke školskému poradenskému pracovišti
Následující text se zaměřuje na praktickou stránku výkonu funkce školního metodika prevence. Primárně je určen začínajícím metodikům, ale zároveň může posloužit jako motivace pro další práci stávajícím. Školním metodikem prevence by měl být pedagog, který má k práci osobní a odborné předpoklady, jako je například důvěra a autorita u dětí i spolupracovníků, příslušné vzdělání, čas a chuť na sobě pracovat, vzdělávat se. Je pedagogem, který by měl být odborně připraven. Středem jeho zájmu je věnovat pozornost prevenci a sledování chování dětí a mládeže z hlediska pedagogické, psychologické a sociální normy, zjišťování negativních jevů a poruch a jejich napravování. V mnoha školách je výkon funkce postaven na bázi dobrovolnosti, ale někdy je funkce nedobrovolně přidělena, nebo sloučena s funkcí výchovného poradce.

Text určený školnímu metodikovi prevence:

• Kontaktujte metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně. Ten zajišťuje koordinaci a metodickou podporu školním metodikům prevence, organizuje pro ně pravidelné pracovní porady a semináře; poskytuje individuální odborné konzultace; na žádost školy pomáhá řešit aktuální problémy; udržuje pravidelný kontakt s institucemi, organizacemi a dalšími angažujícími se v primární prevenci rizikového chování; spolupracuje s krajským školským koordinátorem prevence.

• Začněte si postupně načítat metodické pokyny, vyhlášky, literaturu vztahující se k prevenci. Nejdůležitější materiály jsou dostupné na stránkách Ministerstva školství – sekce vzdělávání – prevence rizikového chování. (http://www.msmt.cz/, http://drogy-info.cz).

• Pokud vaše škola nemá Minimální preventivní program, nebo je dle Vašeho názoru nekvalitní, začněte jej postupně předělávat, nebo napište nový. Pokud nastupujete do funkce v průběhu školního roku, zvažte, zda naplánované preventivní aktivity jsou v souladu s potřebami školy, žáků, pedagogů, eventuálně je změňte nebo doplňte po dohodě s ostatními pracovníky školy.

• Postupně vytvářejte preventivní tým dle velikosti Vaší školy – vyjasněte si spolupráci s dalšími poradenskými pracovníky – výchovným poradcem, třídními učiteli, školním psychologem, školním speciálním pedagogem. Na pracovní poradě představte Vaši funkci a kompetence k ní se vztahující, celkovou vizi prevence, konzultační hodiny.

• Zjistěte potřeby vedení školy, pedagogů, žáků ve vztahu k primární prevenci rizikového chování.

• Vzdělávejte se dle Vyhlášky č. 317/2005 Sb., v platném znění o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, která navazuje na zákon o pedagogických pracovnících z roku 2004 a stanovuje pro školní metodiky prevence možnost studia k výkonu specializovaných činností.

• Stanovte si konzultační hodiny. Stačí jedna hodina týdně.

• Propagujte prevenci na Vaší škole. Ve sborovně vytvořte nástěnku

pro učitele, kam pro ně budete umísťovat informace, zajímavé odkazy k prevenci, metodické pokyny, apod. Vytvořte nástěnku pro žáky a rodiče. Zde umístěte kontakty na Vás, vymezte, jaké služby poskytujete.

• Vytvořte efektivní komunikační kanál mezi Vámi a žáky, pedagogy a rodiči. Může to být Schránka důvěry nebo emailová komunikace.

• Navštivte třídy Vaší školy a představte se žákům – kdo jste, co budete dělat, co nabízíte, s čím se na vás můžou žáci obrátit, kde vás ve škole najdou, předejte kontakt.

• Vhodnou formou předejte informace o Vás a prevenci rodičům žáků Vaší školy. Je možné zaslat emaily, předat dopis přes žákovskou knížku, notýsek, index.

• Vytvořte odkaz pro prevenci na webových stránkách školy. Zde umístěte Minimální preventivní program, metodické pokyny, aktuality týkající se prevence na Vaší škole, plánované aktivity, projekty.

• Vytvořte si deník metodika. Zaznamenávejte si vše, co činíte směrem k primární prevenci rizikového chování – pohovory se žáky, užitečné tipy a rady, kontakty.

• Sjednejte si schůzku s ředitelem školy a prodiskutujte Vaše očekávání, obavy a vize. Zároveň domluvte pravidelné pracovní schůzky s vedením školy (např. jednou za dva měsíce), kde budete reflektovat průběžné naplňování cílů MPP.

V průběhu výkonu funkce se věnuje nadále výše zmíněným aktivitám. Důležité je sledovat aktuální změny v legislativě a seznamovat s nimi ostatní pedagogické pracovníky, průběžně aktualizovat databázi kontaktů spolupracujících organizací a osob činných v oblasti primární prevenci rizikového chování ve vašem regionu. Zúčastňujte se v průběhu školního roku odborných seminářů a porad pořádaných metodikem prevence, které jsou dobrým místem pro seznámení se s ostatními metodiky prevence. Oporou pro výkon funkce je vypracovaný Minimální preventivní program, jehož jste koordinátorem. To znamená, že koordinujete splnění stanovených cílů se záměrem co nejpozitivnější konečné evaluace. Pokud ve funkci ŠMP končíte, předejte veškerou dokumentaci svému nástupci, zasvěťte jej do problematiky.

Doporučená literatura a odkazy:

MIOVSKÝ, M. (ed.), SKÁCELOVÁ, L. (ed.), ZAPLETALOVÁ, J. (ed.), NOVÁK, P. (ed.) *Primární prevence rizikového chování ve školství.* Praha: Sdružení SCAN, UK 1. LF, PK 1- LF a VFN, Centrum adiktologie, 2010. ISBN 978-80-8258-47-7.

TYŠER, J. *Školní metodik prevence: Soubor materiálů.* Most: Hněvín, 2006. ISBN 0-86654-17-6.

Časopis Prevence - http://www.zivot-bez-zavislosti.cz/casopis-prevence/
http://www.prevence-info.cz/
http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/rizikove-chovani-ditete.shtml

31. PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

TÉMA: SYSTÉMOVÁ PODPORA

Anotace

Děti, které vyrůstají v podmínkách sociálního znevýhodnění, se zpravidla neúčastní žádného předškolního vzdělávání. Absence strukturované předškolní přípravy spolu s nedostatečně podnětným prostředím pak způsobuje, že do základních škol tyto děti nastupují s četnými handicapy, jako jsou nízké sebeobslužné a praktické dovednosti, problémy s přirozeným začleněním se do kolektivu vrstevníků, neznalost základních pojmů, snížené sebehodnocení aj. Podpora předškolního vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí je proto zcela klíčová pro jejich další školní úspěšnost. Řada základních škol je v současné době integrovaná s mateřskými školami. V případě takto jednotného řízení lze zavést řadu systémových změn, které zvýší počet sociálně znevýhodněných dětí zařazených v předškolním vzdělávání a zároveň usnadní práci základním školám. Z pozice základní školy, která není integrovaná, lze předškolní vzdělávání podpořit pomocí spolupráce s neziskovými organizacemi a s mateřskými školami.

Praxe

Děti, které vyrůstají v podmínkách sociálního znevýhodnění, často nenavštěvují institucionalizované mateřské školy. Důvodem může být nedostatek finančních prostředků, přeplněnost mateřských škol a s ní související diskriminační kritéria výběru žáků (přednost mají děti zaměstnaných rodičů a matek, které nejsou na mateřské či rodičovské dovolené s jiným dítětem, případně nejsou těhotné), fyzická nedostupnost mateřských škol a špatná dopravní obslužnost nebo různé psychické a sociokulturní bariéry.
Pro základní školu je podpora vzdělávání dětí, které ještě nejsou školou povinné, pochopitelně složitá, ale ne nemožná.

Mateřská škola
Pokud má základní škola jednotné řízení s mateřskou školou, lze upravit kritéria výběru žáků do mateřské školy tak, aby nebyla vyřazující pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Očekávaný demografický vývoj, který bude charakteristický mimo jiné snižováním počtu dětí, pak zajistí, že tyto změny nebudou znamenat enormní přetížení a přeplněnost mateřských škol, ale naopak mohou některým mateřským školám pomoci k „přežití".
Pro zapojení sociálně znevýhodněných dětí do vzdělávání v mateřských školách je zcela klíčová motivace rodičů. I mateřské školy se mohou pokusit na rodiče dětí působit přímo v terénu (organizováním setkání s rodiči, návštěvami v lokalitě, roznosem informačních letáků), dbát tak na vytvoření vzájemného důvěrného vztahu a zároveň jasně nastavenými pravidly předcházet budoucím konfliktům.

TIP
K motivaci rodičů může vést i bezplatná docházka dětí do mateřské školy. Pokrytí nákladů lze vyjednat s příslušnými orgány samosprávy.

V případě, kdy řízení mateřských škol není integrováno se základní školou, lze ve výše uvedeném smyslu motivovat jejich vedení, iniciovat společná setkání a plánování.

Nezisková organizace
Lze se také snažit o podporu dětí, jejichž případný neúspěch je možné detekovat u zápisu do prvního ročníku základní školy. V řadě míst, která se potýkají s existencí sociálně vyloučených lokalit, působí neziskové organizace, které se mnohdy vedle terénní sociální práce s dospělými klienty věnují také doučování a vzdělávání dětí. Pokud je školám po zápise zřejmé, že do prvního ročníku nastoupí určitý počet dětí, které by mohly mít s dalším vzděláváním problém, je možné domluvit se s rodiči, s jejich souhlasem kontaktovat místní neziskovou organizaci a pokusit se zajistit dětem intenzivní doučování a tím zmírnit budoucí riziko jejich školní neúspěšnosti ještě před nástupem do školy.

TIP
Pokud ve vaší obci žádné neziskové organizace, které se zabývají doučováním a vzděláváním dětí ze sociálně vyloučeného prostředí, nepůsobí, lze podporu dětí v předškolním věku realizovat s pomocí dotací z evropských strukturálních fondů, a to zejména prostřednictvím os, které jsou zaměřeny na rovné příležitosti dětí a žáků včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Přípravný ročník
Při základní škole je rovněž možné zřídit přípravný ročník pro sociálně znevýhodněné žáky. V tomto případě je však nutné dbát na to, aby existence přípravného ročníku nezpůsobila postupné navyšování počtu sociálně znevýhodněných dětí ve škole, která by se tak mohla stát nedostatečně atraktivní pro rodiče z většinové společnosti a postupně se změnit v segregovanou základní školu. Zřízení přípravného ročníku je proto nejefektivnější při mateřské škole. Při základních školách jsou přípravné ročníky efektivní v případě, kdy nejsou v dané obci ojedinělé.

Rizika

Rozhodne-li se základní škola ve spolupráci s mateřskými školami vyjít vstříc sociálně znevýhodněným dětem, může hrozit vznik segregovaných mateř-

ských škol a následně i základních škol pro sociálně znevýhodněné děti, případně pro děti s jinými speciálními vzdělávacími potřebami. Oddělené vzdělávání však nepřináší kýžené přirozené splynutí s ostatními vrstevníky a je také v rozporu s inkluzivními principy. Základní škola by se proto stále měla orientovat i na děti z většinové populace a měla by usilovat o to, aby její otevření se sociálně znevýhodněným dětem neznamenalo postupný odliv většinových žáků a následnou stigmatizaci školy. Především by se ve škole neměla snížit kvalita vzdělávání a počet znevýhodněných dětí by neměl přesáhnout podíl cca 10 %. V každém případě je tedy nutné transformaci školy provádět ve spolupráci s obcí. Otevření se dětem, které mají specifické vzdělávací potřeby, s sebou pochopitelně nese zvýšené finanční náklady (kvalitní průběžné vzdělávání pedagogů, supervize, asistenti pedagoga), které bez podpory obce, případně bez podpory z evropských strukturálních fondů není možné hradit.

Potenciálním rizikem může být také nedostatek zájmu ze strany rodičů sociálně znevýhodněných dětí o podporu jejich předškolního vzdělávání. Motivace rodičů a fungující spolupráce je vždy založena na vzájemném vztahu důvěry. Jak bylo uvedeno výše, jako funkční se ukazují setkání s rodiči, návštěvy v lokalitě a obecně co nejotevřenější komunikace školy s rodičovskou veřejností. Rodiče sociálně znevýhodněných dětí tak získají k dané instituci vztah, pochopí, že tyto programy dětem prospívají a jsou rozhodující pro jejich budoucí školní úspěšnost.

32. JAK SNÍŽIT ABSENCE U ŽÁKA SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM?

TÉMA: SYSTÉMOVÁ PODPORA

Anotace

Skryté záškoláctví, tedy omlouvání neopodstatněných absencí dětem ze strany rodičů, je u sociálně znevýhodněných dětí poměrně častým a závažným problémem. V podstatě je možné říci, že pokud nebude u sociálně znevýhodněného žáka vyřešen problém s nadměrnými absencemi, veškeré další podpůrné nástroje (doučování, individuální vzdělávací plán, atd.) budou téměř nebo úplně neúčinné.

Praxe

Míru absence žáků jistě pozitivně ovlivní dobré klima školy, dobrý vztah s třídním učitelem, pocit bezpečí a přijetí a v případě sociálně znevýhodněných dětí také různé podpůrné nástroje. Kromě této obecné roviny je však možné mnoho udělat také jasným a vhodným vymezením pravidel včetně sankcí, jejich vymáhání a spoluprací s dalšími institucemi a organizacemi.

Popis praxe vychází z dlouholetých zkušeností pracovníků Programů sociální integrace Člověka v tísni, zejména z projektu Do lavic!, který se zaměřoval na řešení problematiky skrytého záškoláctví převážně prostřednictvím síťování spolupracujících institucí a organizací. (Detailní rozbor problematiky skrytého záškoláctví a návrhy řešení naleznete v příručce „Systémová spojení – Spolupráce jako nástroj překonávání důsledků sociálního znevýhodnění ve vzdělávání“, Člověk v tísni, 2012, která je jedním z výstupů zmíněného projektu.)

Způsob (ne)řešení problematiky skrytého záškoláctví ze strany školy a dalších institucí (OSPOD, nezisková organizace) je velmi závislý na postoji zúčastněných stran k otázce, nakolik je rolí školy (resp. dané instituce)aktivně řešit překážky ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků a nakolik je to věcí jejich rodičů.

Zjednodušeně je **možné popsat dva nejčastější pohledy na problematiku sociálně znevýhodněných žáků:**

I) příčinou problému je hodnotové nastavení rodiny, která žáka demotivuje a často vede až k nechuti žáka dále se po základní škole vzdělávat, za potíže žáka může také malá stimulace v předškolním věku a je na rodině, aby se změnila a s problémem něco udělala

2) příčinou problému je nedokonalé nastavení systému, především přílišné nároky kladené na rodiče, nedostatečná schopnost školy úspěšně vzdělávat všechny žáky, včetně sociálně znevýhodněných, nedostatečné zohledňování sociálního zázemí žáků ve školách a poradenských zařízeních; podle tohoto postoje je úkolem školy, aby dokázala úspěšně vzdělávat všechny žáky, resp. úkolem státu a obcí nebo celé společnosti, aby k tomu dala vhodné podmínky.

Ze zkušeností vyplývá, že nemá valného smyslu hledat „viníka" dané situace, protože hledání viníků vede velmi často k přenášení odpovědnosti na druhé. Problémem prvního pohledu je to, že staví instituce a odborné pracovníky do pasivní role, v níž jsou odsouzeni k čekání na to, až klienti „prozřou" a změní se. Problémem druhého pohledu je, že škola je zde konfrontována s jevem, který překračuje její možnosti (zejména za stávajících finančních podmínek). Škola sama není schopna zajistit inkluzivní vzdělávání bez intenzivní podpory a spolupráce s ostatními subjekty – od zřizovatele, přes poradenské pracoviště až po neziskové organizace. Zároveň, ať bude systém nastaven sebelépe, nemůže nikdy zcela sejmout z rodičů zodpovědnost za vzdělávání jejich dětí.

Jako nejschůdnější cesta se proto jeví co nejvstřícnější a vytrvalá snaha systému, v tomto případě školy a dalších institucí, zajistit dítěti úspěšné vzdělávání, a zároveň zdůrazňování, že hlavní odpovědnost leží na rodičích. Pokud dítě zažije úspěch a podaří se nastartovat jeho vnitřní motivace, často se zlepší i motivace rodičů své dítě ve vzdělávání podporovat.

Dle aktuálních výzkumů (GAC 2009) se romští žáci a žákyně potýkají s až trojnásobnou omluvenou absencí oproti svým vrstevníkům z řad majoritní populace. Bohužel neexistují podobné výzkumy týkající se sociálně znevýhodněných žáků, patrně proto, že sociální znevýhodnění je ještě obtížněji definovatelná kategorie než etnická příslušnost. Přesto je zřejmé, že se zvýšená omluvená absence týká žáků sociálně znevýhodněných, ne Romů jako takových, protože souvisí s faktory způsobujícími sociální znevýhodnění (nemotivující prostředí, jazyková bariéra nebo rizikové chování), ne s „romstvím". Její zvýšený výskyt v populaci romských žáků je způsoben vysokým počtem sociálně znevýhodněných žáků ve zkoumané romské populaci. Jak je vidět z tohoto výzkumu, jedná se o alarmující problém a v podstatě je možné říci, že pokud nebude u sociálně znevýhodněného žáka vyřešen problém s nadměrnými absencemi, nebude jej možné ve škole podpořit ani jinak a veškeré další podpůrné nástroje (doučování, individuální vzdělávací plán, atd.) budou neúčinné.

Z tohoto důvodu je možné říci, že škola a s ní spolupracující instituce a organizace by měly skrytému záškoláctví věnovat velkou pozornost a nenechávat tento problém na rodičích, protože rodiče jsou zde tím, kdo potřebuje na jedné straně pomocnou ruku a na druhé straně jasně daná a vymáhaná pravidla, včetně sankcí.

Na setkáních s učiteli a dalšími odborníky bylo nalezeno pět parametrů, které pomohou v praxi identifikovat skryté záškoláctví:

1. velmi časté krátkodobé absence, většinou ve dnech kolem víkendu, v celkovém součtu kolem 150 hodin za rok, přičemž rodiče nepřítomnost omlouvají s poukazem na zdravotní problémy nebo rodinné důvody;
2. děti, které jsou údajně nemocné, jsou spatřovány jinými osobami na veřejných prostranstvích, nepřítomnost ve škole také souvisí s počasím – za pěkného počasí je častější;
3. malý zájem rodičů o vzdělávací dráhu dítěte;
4. neschopnost nebo neochota zajistit školákovi všechny školní potřeby nebo uhradit poplatky, následné radikální řešení situace, kdy se rodina i dítě bojí reakce školy;
5. tyto jevy se vyskytují dlouhodobě, často už od prvních ročníků, takže mají fatální následky na start dítěte ve škole.

Zde popsané záškoláctví se tedy liší od „běžného" záškoláctví starších dětí, kdy rodiče o absenci dítěte často neví, dítě ji rodičům zapírá a důvodem absence je často vzdor vůči autoritám nebo vyhýbání se zkoušení a testům. Zde popisované záškoláctví je skryté, protože jej kryjí rodiče svými omluvenkami, a může se vyskytovat hned od první třídy.

Mezi rodiči je poměrně rozšířen názor, že rodič má „nezadatelné právo" omlouvat své dítě a škola mu do něj nemůže zasahovat. Ve skutečnosti má škola ze zákona poměrně volné pole působnosti, pokud jde o způsob omlouvání a uvolňování žáků, a pokud školní řád neodporuje zákonu, není možné proti němu nic namítat a jeho ustanovení jsou závazná. Konkrétní praxe škol se často liší. Vždy je zakotvena ve školním řádu a většinou vychází z Metodického pokynu MŠMT z roku 2002 (Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví).

Doporučení tohoto pokynu je možné shrnout takto:

1. Třídní učitel ve spolupráci s metodikem prevence a výchovným poradcem kontroluje omluvenky žáků, sleduje a vyhodnocuje neomluvenou i zvýšenou omluvenou absenci.
2. Škola má právo vyžadovat potvrzení o nemoci od lékaře, a to pouze
3. v případě nepřítomnosti přesahující 3 dny a pouze jako součást omluvenky rodiče, ve výjimečných případech je to možné i u kratší absence.
4. Při prokázaných neomluvených absencích v množství do 10 hodin je veden pohovor s rodiči, do 25 hodin je svolána výchovná komise a nad tento počet je podáno hlášení na orgán sociálně-právní ochrany dítěte. Ten záležitost postupuje dále, protože se jedná o přestupek.

Ve školním řádu by měl být způsob uvolňování a omlouvání žáků rozepsán co nejvíc detailně a jasně. Z expertních skupin projektu „Do lavic!" vzešlo

několik konkrétních návrhů, jak by mohlo být omlouvání ve školním řádu zakotveno, aby byl systém co nejvíce jasný a funkční.

Zvláštní režim omlouvání

Důležitým bodem je možnost vyžadovat omluvenku od lékaře. Aby toto ustanovení fungovalo, musí být předem jasné, kdy je omluvenka od lékaře nezbytná, případně který rodič je ji povinen dokládat. K tomu může sloužit tzv. zvláštní režim omlouvání, tedy režim, ve kterém musí rodič dokládat potvrzením od lékaře i krátké (jednodenní) absence. Tento režim by se nevztahoval na všechny rodiče, ale jen na ty, u jejichž dětí je podezření na zanedbávání školní docházky. Důvody pro toto podezření by měly být ve školním řádu také vyjmenovány: a) časté krátkodobé absence, b) absence v rozsahu minimálně l00 hodin za dané pololetí, c) absence ohrožují školní úspěšnost, d) disproporce mezi diagnózou a obvyklou délkou léčby (např. vícedenní nevolnost, bolení břicha, bolení hlavy, apod.). Pokud by absence dítěte vykazovala alespoň dva z těchto čtyř bodů, může být rodiči po projednání mezi třídním učitelem a vedením školy oznámeno, že do konce školního roku se na něj vztahuje zvláštní režim omlouvání a musí dokládat potvrzením lékaře i jednodenní absence.

Ve školním řádu může být zvláštní režim omlouvání popsán třeba následovně:

V případech, které nasvědčují zanedbávání školní docházky (viz výše), bude třídní učitel po projednání s vedením školy vyžadovat doplnění jakékoliv omluvenky od rodiče razítkem lékaře při jakékoliv absenci. O této povinnosti budou rodiče dítěte školou informováni na osobním jednání doložitelným způsobem. V případě následného nedodržení tohoto pravidla nebude omluvenka rodičů akceptována a absence nebude omluvena.

Zavedení zvláštního režimu omlouvání s transparentními důvody pro jeho uplatnění umožní škole vyhnout se nařčením z diskriminace nebo nerovného zacházení. Zvláštní režim se uplatní na každého rodiče, jehož omluvenky z výše uvedených důvodů nasvědčují zanedbávání školní docházky, ať už k tomuto zanedbávání dochází nebo ne. Je dobré také tento zpřísněný režim uplatnit na časově omezené období, na příklad do konce školního roku. Potom existuje reálná možnost, že při bezproblémové docházce dítěte bude rodič opět zbaven povinnosti dokládat absenci razítkem lékaře. Opatření by tedy mělo mít motivační účinek.

Omlouvání z rodinných důvodů

Častým důvodem absence v případě skrytého záškoláctví můžou být různé rodinné důvody. Zvláště u sociálně znevýhodněných dětí se ale může jednat

o aktivity, kvůli kterým by děti doma zůstávat neměly, jako je například hlídaní mladších dětí, nákupy, návštěvy známých a příbuzných nebo prostě jen fakt, že rodič má nějaké zařizování a nestíhá dítě do školy dovést nebo jej vyzvednout. Pokud škola nebude tyto důvody omlouvat nebo bude vyžadovat od rodičů, aby o uvolnění žáka z rodinných důvodů žádali předem, bude motivovat tyto rodiče k tomu, aby si své rodinné záležitosti zařídili jinak a děti do školy poslali. Ve školním řádu může být např. ustanovení:

Žák může být uvolněn z rodinných důvodů výjimečně a to na žádost zákonných zástupců před jeho nepřítomností ve škole a pouze se souhlasem vedení školy.

Jednoznačná lhůta pro doložení omluvenky
Nošení omluvenek do školy po skončení absence bývá nezřídka problém. Pokud omluvenka není v žákovské knížce dodána včas, měla by být absence považována za neomluvenou. Benevolentní přístup školy v tomto případě fungování systému omlouvání ohrožuje, protože pokud budou akceptovány omluvenky dodané i se zpožděním, je tak legitimizována také praxe omlouvat nepřítomnost zpětně nebo dokonce vyžadovat zpětné omluvení u lékaře. Lékař by samozřejmě neměl jakékoliv zpětné omluvenky vystavovat. Ve školním řádu by mělo být uvedeno, že v případě nedodání omluvenky do tří dnů, kdy žák již byl ve škole, bude absence považována za neomluvenou. Rodiče by měli být nějakou cestou upozorněni, že omluvenku nedodali, škola by ale měla na tomto pravidle trvat.

Řešení neomluvené absence
Škola by mohla zvážit zpřísnění praxe týkající se nahlašování neomluvené absence orgánům sociálně právní ochrany dětí (OSPOD). Pokud by hlásila absenci až od 25 neomluvených hodin, jak radí metodický pokyn MŠMT, jedná se už o spáchání přestupku. Hlášení absence od 10 neomluvených hodin může mít více preventivní účinek.

Samotné oznamování absence do tří dnů od jejího započetí by mělo být rodičům co nejvíce zjednodušeno a k tomuto účelu může také sloužit zvláštní telefonní linka pro rodiče.

Jasná pravidla nevylučují partnerství
Vyžadování včasných omluvenek a razítek od lékaře samozřejmě u rodičů často naráží na odpor a některá jednání nemusí být příjemná. Skutečným klíčem k úspěchu je dokázat všechna opatření a povinnosti komunikovat vstřícně, bez jakéhokoliv pohrdání nebo kárání a doprovodit je skutečnou nabídkou pomoci a podpory (např. ve formě doučování). Zároveň je jistě jed-

noduší zajistit účinnost pravidel, pokud jsou vyžadována od prvních ročníků, konzistentně, průhledně a všemi učiteli stejně. Restrikce tedy musí být vždy předcházena a doprovázena vstřícnými kroky ze strany školy. Vyšší absence sociálně znevýhodněného dítěte je často reakcí na školní neúspěšnost. Absence neúspěšnost dále prohlubuje, čímž se dítě ocitá v začarovaném kruhu. Řešením tedy není jen restrikce, ale také podpora.

Literatura:

Gabal Analysis & Consulting: *„Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žákyň základních škol v okolí vyloučených romských lokalit“*, Praha 2009, dostupné na http://www.msmt.cz/file/1627_1_1/

Jaroslav Šotola a kol.: *„Systémová spojení. Spolupráce jako nástroj překonávání důsledků sociálního znevýhodnění ve vzdělávání“*, Člověk v tísni, Praha 2012

33. UČITEL JAKO PŘÍJEMCE DÁVEK NA DÍTĚ

TÉMA: SYSTÉMOVÁ PODPORA

Anotace

Pokud se sociální znevýhodnění dítěte projevuje i tak, že za něj zákonní zástupci neplatí škole poplatky za pomůcky, případně školní výlety, družinu nebo obědy, je možné zajistit prostředky na pokrytí těchto výdajů pro dítě tím, že jako příjemce části státní sociální podpory, kterou rodina na dítě pobírá, bude ustanoven učitel. Jedná se o účinnou cestu, kterou je však třeba pečlivě zvážit a vyjednat jak s rodinou, tak s příslušným orgánem sociálně-právní ochrany dítěte (OSPOD). Je to tedy nástroj vhodný pouze v situaci, kdy rodiče dlouhodobě nekryjí náklady dítěte, zároveň je ale možné navázat s rodinou i s OSPOD takovou spolupráci, že výsledkem bude spokojenost na všech stranách, nikoliv konflikt. Z našich zkušeností vyplývá, že toho lze dosáhnout. Tento nástroj je dlouhodobě využíván na několika základních školách.

Praxe

Přídavek na dítě je základní dlouhodobou dávkou poskytovanou rodinám s dětmi, která jim pomáhá krýt náklady spojené s výchovou a výživou nezaopatřených dětí. Nárok na přídavek na dítě má nezaopatřené dítě, které žije v rodině, jejíž rozhodný příjem je nižší než **2,4 násobek částky životního minima rodiny**. Pro nárok na dávku se posuzuje příjem za předchozí kalendářní rok, za příjem se považuje i rodičovský příspěvek.

> **TIP**
> Přídavek je vyplácen ve třech výších podle věku nezaopatřeného dítěte. Aktuálně (k únoru 2013) je výše této dávky 500 Kč měsíčně (do 6 let dítěte), 610 Kč měsíčně (6 až 15 let) a 700 Kč měsíčně (15–26 let).

Přídavek na dítě pobírá většinou zákonný zástupce dítěte, který o dávku požádal a splnil daná kritéria. V případě, že není naplňován účel této dávky a dávka není využívána na výživu a výchovu dítěte, kterému byla přiznána, dochází k poškozování zájmu dítěte a Úřad práce může stanovit se souhlasem i bez souhlasu zákonného zástupce nového, zvláštního příjemce dávky, kterým může být ve vztahu k dítěti cizí osoba, např. třídní učitel. Případné stanovení zvláštního příjemce dávky je na Úřadu práce. Posouzení toho, zda rodina dávku využívá v zájmu dítěte, nebo ne, je na příslušném orgánu sociálně-právní ochrany dítěte, který by měl provést šetření v rodině.

Ve školách je mnoho dětí, které vlivem nejrůznějších okolností dlouhodobě nemají zajištěné základní pomůcky, psací potřeby, učebnice či sešity

pro řádnou práci ve škole, nemají cvičební úbor, přezůvky. Většinou se neúčastní žádných školních akcí, divadelních představení, výchovných koncertů, škol v přírodě či lyžařských výcviků. Nestravují se ve školní jídelně, nenavštěvují žádné zájmové kroužky ani školní družinu. Sociálně znevýhodněné děti jsou ze školního kolektivu vyčleňovány svou vlastní rodinou, v kolektivu nemají stálou pozici a velice obtížně si ji budují. Znevýhodnění dítěte lze vzhledem k jeho vydělení ze školních aktivit, často spojenému s nízkou docházkou do školy, jen velmi obtížně kompenzovat. Přesto je možné situaci změnit a v této příručce popisujeme několik praxí ověřených postupů:

1. Je možné sociálně znevýhodněným dětem zajistit slevy na obědy a školní družinu, případně na zájmové kroužky (viz karta Školní družina).
2. Je také možné zkvalitnit komunikaci s rodiči a zprůhlednit pravidla pro docházku do školy a důsledně a korektně vyžadovat jejich dodržování

TIP
Konkrétní rady najdete v kartě 17 Jak zlepšit vztah školy s rodiči, praktický manuál pro rodiče a 32 Jak snížit absence u žáka se sociálním znevýhodněním?

3. Je možné požádat Úřad práce o to, aby byl učitel nebo jiný pracovník školy ustanoven zvláštním příjemcem dávky státní sociální podpory – přídavku na dítě, čemuž se věnujeme v tomto textu. Tento nástroj je poměrně krajním řešením a lze jej doporučit pouze v případě, že je doplněn o další podpůrné nástroje (včetně dvou výše zmíněných). Je také vhodný pouze v situaci, kdy máme ve škole dítě, jehož zákonní zástupci mu dlouhodobě nehradí v podstatě žádné náklady spojené se školou, včetně obědů ve dnech odpoledního vyučování, a je tedy možné usuzovat, že zajištění prostředků by dítěti výrazně pomohlo v jeho zapojení do třídního kolektivu a v jeho školní úspěšnosti.

V praxi postupujeme takto:

1. Situaci žáka opakovaně prodiskutujeme s rodiči. Vysvětlíme jim, jak velký význam má hrazení pomůcek, obědů a školních akcí pro školní úspěšnost dítěte a jeho zapojení do kolektivu. Opakovaně žádáme rodiče ústně i písemně o nápravu. Pokud rodiče svůj přístup nezlepší, nastíníme jim možnost, že by se škola stala příjemcem přídavku na dítě a z těchto peněz by zcela průhledně dítěti hradila jeho náklady. Situace dítěte by se zlepšila a rodiče by se nemuseli o hrazení nákladů starat. Jednalo by se zároveň o ustanovení omezené na jeden rok, a pokud by rodiče svůj přístup změnili, stali by se po roce příjemcem dávky znovu oni. Vysvětlíme rodičům,

že zájem dítěte je pro nás prioritou a prostředky na hrazení nákladů dítěte musíme společně nalézt. Vysvětlíme jim proces, kterým se zvláštní příjemce ustanovuje, a pokusíme se zajistit jejich souhlas.

2. Zatelefonujeme na příslušný OSPOD a zjistíme si dle příjmení, který pracovník případ dítěte vyřizuje. Situaci nebudeme s pracovníkem řešit po telefonu, protože to odporuje zákonu o ochraně osobních údajů.

   Pracovníkovi zašleme podnět na prošetření stavu v rodině, kde uvedeme důvody, proč se domníváme, že by dítě mohlo být dítětem ohroženým ve smyslu § 6 zákona o sociálně-právní ochraně dětí, a kde požádáme o ustanovení zvláštního příjemce dávky státní sociální podpory – přídavku na dítě.

3. Žádost je možné poslat i hromadně na několik dětí. Uvádíme jméno, rodné číslo, bydliště dítěte, pro rychlejší komunikaci telefonické spojení na rodiče, pokud ho máme.

4. Oznámení nazveme Návrh na zvláštního příjemce dávek SSP (státní sociální podpory) a uvedeme, že navrhujeme ustanovit zaměstnance školy jako zvláštního příjemce dávky pro uvedeného žáka.

5. Do oznámení uvedeme všechny důvody, které nás vedou k těmto krokům. V praxi mezi ně nejčastěji patřilo:

   • zákonní zástupci dosud neuhradili žádné školní pomůcky

   • dítě opakovaně nemá svačiny, obědy nemá uhrazené ani ve dnech s odpoledním vyučováním

   • neúčastní se žádných akcí školy z důvodu nedostatku financí

   • nenavštěvuje žádné kulturní akce, divadla, kina z důvodu nedostatku financí

   • nikdy nebylo na škole v přírodě nebo na lyžařském kurzu

   • nemá žádné školní vybavení, batoh, psací potřeby, žádné pomůcky na estetickou a výtvarnou výchovu

   • rodiče nedochází na třídní schůzky, nekomunikují, odmítají hradit pomůcky

   • častá absence dítěte ve škole

6. OSPOD provede šetření v rodině, vyjádří se k navrhovanému opatření a odešle zprávu na příslušný Úřad práce s vyjádřením, zda se stanovením zvláštního příjemce dávky souhlasí, nebo ne. Ve většině případů se jedná o rodiny, které již OSPOD má v péči, proto zpravidla po jednom šetření situaci vyhodnotí a podnět na stanovení zvláštního příjemce dá. Pokud se jedná o novou rodinu, je provedeno několik šetření, než OSPOD dojde

k rozhodnutí. V některých případech je to dlouhodobá záležitost a škola posílá na OSPOD podnět opakovaně. Stalo se také, že po první návštěvě OSPOD rodina zajistila nápravu a situace dítěte se zlepšila. Tak bylo dosaženo zlepšení, aniž došlo k ustanovení zvláštního příjemce dávky.

7. Před rozhodnutím o stanovení zvláštního příjemce dávky Úřad práce požaduje, aby OSPOD doložil své stanovisko. Obvyklá praxe je, že pokud OSPOD ustanovení zvláštního příjemce doporučí, Úřad práce jej stanoví. Pokud by rodina přídavek na dítě nepobírala nebo na něj neměla nárok, je žádost zcela bezpředmětná a v tomto případě je nástroj neúčinný.

8. Nejlepším řešením se jeví stav, kdy jsou zákonní zástupci o všem dokonale informováni ze školy a také přes pracovníka OSPOD a se stanovením zvláštního příjemce souhlasí. Z naší praxe vyplývá, že je možné vše rodičům vysvětlit tak, aby s ustanovením souhlasili. Může však nastat situace, kdy rodina nechce komunikovat, nechce problémy řešit a nemá zájem cokoliv ve škole uhradit a situaci dítěte zlepšit. V takovém případě je posouzení na OSPOD, který může vydat souhlasné stanovisko, a příslušný Úřad práce pak stanoví zvláštního příjemce dávky i bez souhlasu zákonných zástupců. Takové řešení je však krajní a rizikem je konfliktní situace s rodiči dítěte.

TIP

Stanovení zvláštního příjemce dávek státní sociální podpory i bez souhlasu zákonných zástupců se opírá o zákon 117/1995 Sb., o státní sociální podpoře, § 59.

9. Pokud Úřad práce rozhodne o ustanovení zvláštního příjemce dávky, osloví školu, aby se navrhovaný zvláštní příjemce dostavil na Úřad práce a vyplnil formulář a žádost o přídavek na dítě a také doložil svůj souhlas, že on jako vybraná osoba bude určen a uváděn jako zvláštní příjemce dávky na dané dítě. Je nutné si ohlídat a případně se dotazovat na ÚP, jak jsou s vyřízením žádosti daleko.

10. Zvláštního příjemce stanoví ředitel školy. Příjemcem může být přímo ředitel školy, zástupce, třídní učitel nebo speciální pedagog – jakákoli bezúhonná fyzická osoba, zaměstnanec školy.

11. Po stanovení zvláštního příjemce dávky a po vyplnění žádosti o přídavek pošle Úřad práce doporučeně výhradně do rukou adresáta a také na adresu školy rozhodnutí o stanovení příjemce a o přiznání dávky – přídavku na dítě.

12. Od následujícího kalendářního měsíce bude na účet školy chodit pravidelně pod jménem dítěte či jeho rodným číslem (to už je na individuální dohodě) stanovená částka.

13. Vhodné je zřídit samostatnou účetní kolonku pro každé dítě zvlášť, kde evidujeme veškeré příjmy a oproti tomu veškeré výdaje (pomůcky, platby), které naplnily účel dávky a byly vyčerpány pouze pro dané dítě v jeho prospěch. Jedná se o zcela jasnou a průhlednou evidenci, do které mohou kdykoliv nahlédnout zákonní zástupci, aby věděli, co bylo dítěti z dávky pořízeno. Protože k pořízení pomůcek bylo vyvinuto značné úsilí, zakoupené pomůcky a věci necháváme ve škole, aby nedošlo k jejich ztrátě či zcizení a aby je dítě mělo denně k dispozici. V dosavadní praxi bývají z peněz hrazeny obědy, sešity, tužky, pracovní sešity, penál, desky, přezůvky, cvičky, krabička na svačinu, případně vstupné na kulturní akce, a dokonce se daří i našetřit na školu v přírodě. O tom, co dítě potřebuje, rozhoduje stanovený příjemce dávek, který je pracovníkem školy a je v denním kontaktu s učiteli a především s dětmi, ale také s rodiči. Rovněž je možné, aby některé věci zakoupili pro dítě i rodiče – doloží-li nákup paragonem, je jim z dávky částka vyplacena. Přebytek na účtu nebývá, protože výše dávky většinou na všechny výdaje ani nestačí. V případě, že se přebytek objeví, zůstává na účtu a peníze samozřejmě nelze vyčerpat jinak než pro dané dítě.
14. První žádost o přídavek na dítě je časově omezena vždy do dalšího období, kdy se o dávku běžně žádá (cca 1 rok). Po uplynutí této doby je nutné žádost podat znovu, pokud stále trvá situace, kdy je třeba prostředky pro úhradu nákladů dítěte zajistit tímto způsobem. V druhé žádosti je možné požadovat přiznání zvláštního příjemce dávky na delší dobu, např. na dobu školní docházky žáka.

Rizika

Rizikem je nevole zákonných zástupců. Pokud je jim však problematika dostatečně vysvětlena a je jim ukázáno, co všechno bude z peněz dítěti hrazeno, jaké to pro dítě bude mít výhody, většinou se podaří jejich souhlas získat.

Je třeba se vyvarovat nedostatečné informovanosti rodičů o tom, kdo dávku pobírá, jak celá transakce probíhá, dokdy bude probíhat a co všechno bylo dítěti za peníze pořízeno. Nutné je s rodinou udržovat kontakt, podporovat, motivovat, zdůrazňovat školní úspěšnost dítěte díky zakoupeným pomůckám. Někdy se stane, že se rodičům po čase přestane mechanismus líbit a peníze chtějí zpět do své správy. Je třeba argumentovat velkými přínosy pro dítě, ale každý případ je nutné individuálně zvažovat.

Dávka přichází na účet školy. Je důležité zajistit přesnou a jasnou účetní evidenci příjmů a výdajů na každé dítě zvlášť např. pod rodným číslem a jménem dítěte nejen pro rodiče, ale i pro účetní kontrolu.

Je třeba ohlídat případné termíny dalších žádostí a včas uplatnit žádost na další období, aby zvláštní příjemce dávky nezanikl.

Prvotní oznámení a jednání jsou mnohdy časově náročné, proto je nutné vytrvat. Vyřízení dávky závisí na pružnosti OSPOD a Úřadu práce, je však třeba počítat se zákonnými lhůtami na vyřízení žádostí. Někdy může celý proces trvat až několik měsíců.

Žádání o ustanovení zvláštního příjemce dávky je cesta náročná, ale pro podporu znevýhodněného žáka velice efektivní. Funguje již několik let na těch základních školách, kde se jednotliví zaměstnanci rozhodli tuto formu pomoci dětem zprostředkovat, podařilo se jim vše vyjednat a vytrvali.

Pokud se rozhodnete tento nástroj využít, budeme rádi za zpětnou vazbu o vašich zkušenostech.

34. MOŽNOSTI FUNDRAISINGU PRO ŠKOLU

TÉMA: SYSTÉMOVÁ PODPORA

Anotace

Fundraising se stává nezbytnou součástí práce vedení škol, ale stále více také učitelů samotných. Právě úspěšný fundraising je často tím „kouzlem“, které dělá z některých běžných škol školy mimořádné a umožňuje jim naplnit své vize a poskytovat skutečně kvalitní vzdělání všem dětem. Cest, jak získat pro školu dodatečné peníze, je mnoho. V tomto textu se dotkneme alespoň některých z nich.

Praxe

Fundraising v dnešní terminologii můžeme vnímat jako:

- Metody a postupy, kterými se snažíme získávat finanční a jiné prostředky potřebné pro činnost organizace.
- Umění komunikace, během které usilujeme získat na svou stranu druhé a přesvědčit je o potřebnosti a prospěšnosti naší organizace pro celou společnost.
- Nástroj, s jehož pomocí můžeme druhé podnítit k dobrým skutkům a získat jejich zájem, čas a důvěru.

TIP
Šobáňová, P. Fundraising. Ostrava, 2008.

Zdroje financování škol

I. Veřejné zdroje
Každá škola evidovaná v rejstříku škol a školských zařízení vedeném na MŠMT má zákonný nárok na podporu z veřejných rozpočtů. K podpoře mají přístup školy všech stupňů od mateřských škol až po veřejné vysoké školy. Jejich zřizovatelem může být stát, kraj, obec, církev, firma, soukromá osoba.

TIP
Podpora z veřejných rozpočtů je základním zdrojem, který zajišťuje finanční stabilitu škol a školských zařízení. Pro zajištění rozvoje škol však není zdrojem dostačujícím. Rozpočet škol je rozhodně třeba doplnit o další příjmy získané fundraisingem.

Větší část každoročních příjmů škol je garantována dotacemi z veřejného rozpočtu. Právě veřejné rozpočty jsou objemově nejsilnějším a garantovaným finančním zdrojem škol, a to v zásadě bez ohledu na to, o jaký druh školy se jedná. Účel podpory, jak vyplývá ze školského zákona, § 160, pokrývá standardní klíčové rozpočtové položky: náklady spo¬jené s pracovně právními vztahy (včetně dohod či zákonných odvodů), náklady spojené s výukou (včetně nákladů na učební potřeby, pomůcky, učebnice), náklady na vzdělávání pe¬dagogických pracovníků atd. Rozdíly nastávají v případě pokrytí provozních a investičních nákladů. Objem finanční podpory je vázán na počet žáků školy s tím, že je vykalkulována suma vzdělávacích potřeb na jednoho žáka – tzv. normativ. Soukromé školy mají nárok jen na percentuální část stanoveného normativu. Výše školného však není státem regulována.

2. Formy školského fundraisingu

- **Individuální fundraising**

jedná se o získávání finančních prostředků od jednotlivců formou daru (peněžitého nebo věcného), veřejné sbírky, dobročinné aukce, dobrovolnictví (individuální). Podmínkou úspěšného dárcovství je propojení čtyř aspektů: vhodný dárce – vhodný účel – vhodný čas – vhodná nabídka. Soukromé osoby jsou fundraisingovým zdrojem se silným potenciálem. Právě pro školské prostředí je tento zdroj mimořádně významný. Potenciálními dárci jsou rodiče žáků a studentů, absolventi školy, zaměstnanci školy, obyvatelé regionu či lokality apod.

- **Firemní fundraising**

oslovování podniků a firem, zaměřuje se na získání prostředků formou daru (peněžitý či věcný), financí z dobročinné aukce, reklamy, propagace, zapůjčení prostor či techniky. V našich podmínkách se častěji přistupuje k oslovování firemních dárců za účelem získání finanční podpory – jsou opomíjeny možnosti získání podpory v podobě firemních výrobků, slevy při nákupu zboží a služeb, získání služeb zdarma či za režijní cenu, dobrovolná práce zaměstnanců firmy – zapůjčení pracovníka (např. pro pomoc s účetnictvím, přípravou strategického plánu, využitím marketingu pro rozvoj školy), organizace matchingových fondů (forma podpory, která kombinuje individuální a firemní dárcovství – zaměstnanci firmy dobrovolně přispívají pravidelnými srážkami z platu nebo jednorázovými nepravidelnými platbami).

- **Doplňková činnost školy**,

popř. aktivity neziskových subjektů, které pro školu zajišťují fundraising. Může jít o pro¬nájmy prostor školy – tělocvičny, hřiště, bazénu, počítačové učebny, čítárny, dílny, zasedací místnosti apod. Dále může nabídka obsahovat např. kurzy a volnočasové aktivity pro žáky a studenty školy či vzdělávací kurzy jiného typu – jazykové, ekonomické, účetní, mediální, realitní.

• **Nadace, nadační fondy**
prostředky získávané formou projektů, nadační příspěvek/grant, dotace.

Např.:

Nadace ČEZ http://www.nadacecez.cz/cs/uvod.html

Vzdělávací nadace Jana Husa http://www.vnjh.cz/

Nadace Partnerství http://www.nadacepartnerstvi.cz/

Nadace pro rozvoj vzdělávání http://www.nadaceprovzdelani.cz/

Nadace Preciosa http://www.nadace.preciosa.cz/

Nadace Sophia http://www.nadacesophia.cz/

• **Evropská unie**
evropské veřejné zdroje. Více informací poskytuje např. Národní agentura pro evropské vzdělávací programy (NAEP) – programy jsou zaměřeny na rozvoj jednotlivců, žáků/studentů i pedagogů škol. Podporují zejména pobyty a stáže, jazykové kompetence i odbornost, společné aktivity spolupracujících škol, rozvoj vzdělávacích institucí (metodika výuky, osnovy, výukové materiály apod.).

Comenius – zaměřený na předškolní a školní vzdělávání
Erasmus – zaměřený na vysokoškolské vzdělávání
Leonardo na Vinci – zaměřený na odborné vzdělávání
Grundtvig – zaměřený na celoživotní vzdělávání a na vzdělávání dospělých
Norské fondy a fondy EHP – zaměřené na projekty mobilit, stáží a institucionální spolupráce

• **Další možné zdroje informací**

NIDM – Národní institut dětí a mládeže http://www.nidm.cz/o-nidm

Školský fundraising

Na získávání podpory z různých zdrojů mají nárok všechny školy. Praktikování fundraisingu je legitimní činností škol všech právních typů (příspěvkové organizace, církevní školy, akciové společnosti, společnosti s ručením omezeným, obecně prospěšné společnosti).

Fundraising je integrální součástí života školy. Jde o činnost, která má svůj řád, systém a pravidla. Fundraisingové vícezdrojové financování je pro školy potřebnou doplňkovou činností, která zmírňuje finanční tlaky, přispívá k rozvoji vzdělávací instituce, pří¬padně zajišťuje nadstandard. Ve školském zákoně jsou § 133 vymezeny další možné příjmy školy – příjmy z hlavní a doplňkové činnosti, což představuje svým způsobem limitované pod¬nikání škol, příjmy od zřizovatelů, úplatu za vzdělávání a školské služby (tedy školné a poplatky za účast na volnočasových aktivitách), příjmy z majetku ve vlastnictví školy (příjmy z akcií a jiných finančních jistin, z nemovi¬tostí), dary a dědictví.

TIP
Školský fundraising není vymezen zvláštním zákonem. Upravuje ho obecná legislativa, zvláště zákon o účetnictví 563/1991 Sb., tzv. školský zákon 561/2004 Sb., zákon o dani z příjmu 586/1992 Sb., zákon o dani dědické, darovací a dani z převodu nemovitostí 357/1992 Sb. a zákon o veřejných sbírkách 117/2001 Sb.

Další informace najdete například v publikaci Bergerová, M. *Fundraising pro školy*. Praha, 2011.

Plánování fundraisingu, fundraisingová strategie
Fundraising se realizuje na základě strategie, která je konkré¬tně a komplexně rozpracována do plánů různého typu (dlouhodobé, střednědobé, krátkodobé, operační plány). Východiskem pro tyto plánovací procesy je strategie školy, která definuje především klíčové produkty (vzdělávací programy) a cílové skupiny, jimž jsou určené.

Fundraisingový plán se odvíjí od připravované činnosti organizace a podobně jako ostatní plány by měl být pravidelně vyhodnocován a aktualizován podle aktuálních potřeb.

Dlouhodobé plánování by mělo přispívat k co nejefektivnějšímu dosažení plánů a cílů. Před samotným plánováním je nutné si uvědomit, jaké je poslání organizace a kam vlastně směřuje.

TIP
Jindra, J., Jupa, I. *Fundraising – vzdělávací manuály.* Kladno, 2000–2003.

Ivo Jupa ve svých vzdělávacích seminářích uvádí, že k úspěšnému fundraisingovému plánu je nezbytné kategorizovat aktuální stav organizace/školy.

1. Žáci, studenti – škola si musí ujasnit, zda ví, komu přesně chce nebo může poskytovat výsledky své práce.
2. Potřeby – je třeba jasně identifikovat, co žáci, studenti opravdu potřebují.
3. Produkty – určit, jakými produkty škola uspokojí potřeby žáků, studentů.
4. Procesy – přesně popsaná posloupnost činností a aktivit vedoucích k vzniku požadovaných produktů.
5. Zdroje – stanovit si, co a koho přesně škola potřebuje pro to, aby procesy mohly efektivně fungovat. Spadá sem dosažitelnost zdrojů, opakovatelnost podpory, možnosti a forma plnění a použitelnost zdrojů.
6. Struktury – určit systémy a organizační jednotky, které budou procesy podporovat, řídit a odpovídat za ně.

Strategie školy je pro fundraising nezbytná. Pokud ji škola nemá zpracovanou, a přesto se rozhodne věnovat fundraisingu, bude nucena při fundraisingových činnostech souběžně řešit i základní otázky strategie školy.

Fundraiser aneb kdo přinese školám peníze

„Přesvědčí jen přesvědčený."

Základem úspěšného fundraisingu je dobrý fundraiser nebo spolupracující fundraisingový tým. Předpokladem úspěchu jsou především osobní vlastnosti fundraisera. Měl by být schopen nadhledu, měl by se umět vyznat v účetnictví a daňové problematice. Měl by být schopen rychle navazovat kontakty, zaujmout, strhnout dárce na svou stranu, spolupracovat s nimi a udržet si je. Musí dobře znát činnost školy a její cíle a ztotožňovat se s nimi. Musí být schopen unést zodpovědnost za svoji práci, své úspěchy i neúspěchy, které mají dopad na chod celé školy.

V českém školském prostředí se profesionální fundraiseři objevují jen výjimečně. V běžné praxi našich škol tuto funkci vykonává ředitel školy. Ten by měl z podstaty své funkce zvládat být dobrým stratégem, manažerem, výkonnou silou pro realizaci fundraisingu v celém jeho rozsahu i pečlivým úředníkem.

TIP
Spiralis, o. s. *Cesty k účinnému fundraisingu*. Praha, 2004.

Fundraisingový záměr
Každá žádost o podporu je spojena s konkrétním účelem. Účel, předmět podpory, je další skutečností, která vstupuje do hry a která soutěží o zájem a přízeň případných dárců a podporovatelů. V této soutěži tedy záleží nejen na škole, ale i na samotném účelu podpory.

Svou roli hraje také připravenost žadatele daný účel zrealizovat. Je proto důležité, jak přesně, jasně, přehledně, stručně a přitom srozumitelně a zajímavě žadatel tento účel vymezí.

Fundraisingový záměr je dokument, který slouží k ujasnění a vysvětlení plánovaných činností. Navíc je pro fundraisera východiskem ke komunikaci s jakýmkoliv podporovatelem, dárcem, sponzorem.

Ve fundraisingovém záměru autoři zpracovávají informace o osobě žadatele, identifikují problém, který chtějí řešit, stanovují cíle, kterých chtějí dosáhnout, popisují aktivity, s je¬jichž pomocí k cíli dojdou, cílové skupiny, kterým tyto činnosti přinesou užitek, vymezují časové a finanční rámce aktivit, identifikují osobu podporovatele, motivy jeho podpory, užitek, který mu podpora přinese.

Fundraisingový záměr má jasně strukturovaný obsah. Jeho zpracování může být heslovité. Dů¬ležité jsou informace, které v něm shromáždíme, a fakta, která tak utřídíme. Při zpracování fundraisingového záměru hledáme odpovědi na následující otázky: Kdo jsme? Co chceme řešit? Jaké změny dosáhneme? Kdo z toho bude profitovat? Co musíme udělat? Kdy budeme úkoly realizovat? Kolik bude řešení problému stát? Kdo projekt podpoří a proč?

Rizika

Aby byl fundraising efektivní, je třeba zbavit ho improvizace a náhodnosti. Je na místě dát fundraisingovým činnostem pravidla a systém a zasadit je do řádu a systému školy. Fundraising není izolovanou aktivitou odtrženou od záměrů, cílů, směřování školy, „stylu života“ a „ducha“ vzdělávací instituce. Je integrální součástí jejího celostního fungování a uspořádání.

Důležité je uvědomit si, že s fundraisingem jdou ruku v ruce i public relations a marketing školy.

Proč může být škola neúspěšná ve svém fundraisingu:

- Způsob prezentace školy – prezentace není ničím zajímavá, sdílí problémy, nesdílí však úspěchy, nebuduje pozitivní image školy.
- Intenzita prezentace – škola se neprezentuje dostatečně.
- Zacílení prezentace – škola neoslovuje vhodnou část trhu.
- Komunikace školy je neurčitá, nesrozumitelná, nepřesvědčivá, nevyvážená.
- Nepříznivá sociální situace regionu a jeho obyvatel.
- Nízká kvalita školy v očích veřejnosti – patologické jevy ve školním prostředí, pošramocená minulost školy, nevhodné prezentování zaměstnanců před veřejností apod.

%

21

a

−

2^4

25

:

27