



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Metodika se vzdělávacím obsahem:

Vzdělávací modul 4.6: Vzdělávání žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami

Obsah

Úvod modulu.....	3
Podpůrným opatřením ve vzdělávání u žáků z jiného kulturního prostředí - žáků cizinců	4
Podpůrná opatření u žáků s odlišnými životními podmínkami – etnické minority	13
Podpůrná opatření u žáků s nespecifickými a specifickými poruchami chování....	38

Úvod modulu

Předkládaný text je výstupním materiálem projektu KIPR, klíčové aktivity 6 – Vzdělávání. Text reflektuje proběhnuvší vzdělávací modul 4.6: Vzdělávání žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami (včetně vzdělávání zaměřeného na změnu postojů). Vzdělávací modul se zaměřuje na žáky ohrožené diskriminací a pomáhá specifikovat vzdělávací potřeby žáků pocházejících z odlišného kulturního prostředí.

Svým obsahem modul cílí na pedagogické pracovníky škol a školských poradenských zařízení.

Lektorovanými tématy zmíněného modulu byly: Podpůrná opatření u žáků s nespecifickými a specifickými poruchami chování, Podpůrná opatření u žáků s odlišnými životními podmínkami - etnické minority, Asistenti inkluze na školách a v obcích, Podpůrná opatření u žáků z jiného kulturního prostředí = žáků cizinců, Podpůrná opatření u žáků s odlišnými životními podmínkami - zaměření na romskou menšinu a další. Metodický materiál podrobněji rozpracovává téma podpůrných opatření u žáků s nespecifickými a specifickými poruchami chování, u žáků s odlišnými životními podmínkami a žáků z jiného kulturního prostředí (- žáků cizinců).

Lektoři vzdělávacích programů sepsali obsah a zkušenosti s lektorováním jednotlivých vzdělávacích témat do metodických textů, které mají v rámci udržitelnosti projektu sloužit cílovým skupinám projektu, a další odborné veřejnosti, i po projektovém zakončení. Metodické texty jsou autorským dílem lektorů projektu, mohou se tedy nepatrně odlišovat stylem přístupem lektorů k pojetí jednotlivých kapitol uceleného metodického dokumentu.

Vzdělávací modul proběhl v rozsahu minimálně 40 hodin a nejčastější forma vzdělávání byla zvolena kombinace přednášky a semináře. Vzdělávací akce probíhaly na centrální i regionální úrovni. Centrální vzdělávání bylo vypisováno přes systém webových stránek a organizováno na pracovišti Národního ústavu pro vzdělávání v Praze, výjimečně pak i v jiných, velkých, krajských městech. Regionální vzdělávání bylo organizováno pro potřeby a v prostorách, konkrétního, do projektu zapojeného, pracoviště.

Podpůrným opatřením ve vzdělávání u žáků z jiného kulturního prostředí - žáků cizinců

Autorka textu: Mgr. Pavla Kubíčková

Ředitelka Pedagogicko – psychologické poradny pro Prahu 10.

Anotace vzdělávacího programu

Program je zaměřený na vzdělávání žáků - cizinců v rámci školského zákona, vyhlášky 27/2016 v platném znění a ostatních legislativních a zákonných norem. Nedílnou součástí obsahu semináře je tvorba IVP u žáků - cizinců, úprava obsahu, organizace a průběhu vzdělávání těchto žáků, spolupráce s odbornými pracovišti, neziskovými organizacemi a rodiči, zákonnými zástupci. Zároveň jsou v průběhu semináře poskytnuty informace o hlavních odlišnostech v kulturním a ve společenském životě a chování žáků - cizinců s ohledem na jejich národnost, specifika jednotlivých rodných jazyků žáků - cizinců a s tím související možné obtíže při osvojování českého jazyka.

Cílová skupina vzdělávacího programu

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové;
- b. sociální pracovníci ve školách a školských poradenských zařízeních;
- c. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;
- d. pracovníci revizního pracoviště NÚV.

1 Úvod

V současné době jsou v naší společnosti často skloňovány pojmy týkající se migrace, narůstá počet přistěhovalců, či cizinců dlouhodobě zde pobývajících. Dále na našem území přibývá množství bilingvních rodin, kdy ani jeden z mateřských jazyků rodičů není český jazyk. Setkáváme se v každodenním životě s lidmi nejrozličnějších kultur a vnímáme rozdíly mezi kulturami a zvyky. Objevují se ve společnosti obavy z neznámého a odlišného stylu života. Tyto odlišnosti se projevují jak ve způsobu komunikace, ale též v chování a prožívání.

Abychom mohli co nejvíce eliminovat negativní dopady, které provázejí proces začleňování cizinců, je zapotřebí se touto problematikou zabývat nejen z pohledu potřeby jazykové přípravy vyučovacího jazyka pro žáky, ale též z pohledu různých kultur, které mohou celý proces začleňování ovlivňovat. Je zapotřebí si uvědomit, že škola je často prvním místem, se kterým se žák cizinec a jeho rodiče musí seznámit, a tím má svoji nezastupitelnou roli. Současně to klade velké nároky na pedagogy škol v České republice a je zapotřebí znát možnosti podpory, které mohou využívat při vzdělávání těchto žáků a při pomoci k jejich úspěšnému začlenění do naší společnosti.

V této metodice najdete možnosti podpůrných opatření, které nám v současné době umožňuje naše legislativa a proces nastavování podpůrných opatření ve vzdělávání těchto žáků.

2 Žák z odlišného kulturního prostředí

V první fázi je zapotřebí si vymezit skupinu žáků, kteří bývají označováni jako žáci z odlišného kulturního prostředí. Ještě stále se můžeme setkávat i s informacemi týkajícími se žáků cizinců či žáků s odlišným mateřským jazykem.

Jedná se o děti a žáky nově přicházející ze zahraničí, většinou bez znalosti nebo s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Mohou to být také děti cizinců, které se zde narodily a vyrostly, ale doma hovoří jiným než českým jazykem. Patří sem také děti, jež mají české občanství, ale doma se používá i jiný než český jazyk (jedná se o děti z bilingvního prostředí nebo děti s dvojím občanstvím) ^[online] ¹

Pro optimální nastavení podpůrných opatření k vyrovnání podmínek ve vzdělávání je velice důležité si uvědomit, že tito žáci mají obtíže, které vyplývají nejen z neznalosti českého jazyka, ale též vyplývající z odlišného prostředí a kulturních podmínek země, ze které přicházejí. Žák z odlišného kulturního prostředí přichází do České republiky z různého výchovného prostředí,

¹ <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

jiný může být systém hodnot v původní zemi, odlišné zvyky a tradice. Podstatnou roli hraje i věk, ve kterém žák přichází do České republiky, a zda již má zkušenosti ze školského prostředí.

3 Legislativa vztahující se k podpoře ve vzdělávání a k poskytnutí podpůrných opatření u žáků cizinců

Ve školském zákoně 561/2004 Sb. se vzděláváním cizinců zabývá § 20. Pro žáky cizince se též vztahuje možnost poskytnutí podpůrných opatření ve vzdělávání podle § 16 školského zákona 561/2004 Sb. Spadají do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajících z odlišného kulturního a životního prostředí. Tato podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů a kromě prvního stupně je k jejich poskytnutí nezbytné doporučení školského poradenského zařízení. Přehled podpůrných opatření ve vzdělávání je ve vyhlášce 27/2016 ve znění pozdějších předpisů.

4 Poskytnutí poradenské služby ve školském poradenském zařízení a nastavení podpůrných opatření ve vzdělávání

Vzhledem k podstatě a charakteru poradenské služby je zapotřebí na počátku důkladně seznámit žáka a případně jeho zákonné zástupce s průběhem a cílem poradenské služby. V případě nedostatečné znalosti českého jazyka je zapotřebí zajistit tlumočnicka, a dále je možné využít formuláře v několika jazykových mutacích, viz odkaz pod čarou ². Poskytnutí poradenské služby je možné pouze na žádost zletilého žáka, zákonného zástupce či na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci. Před poskytnutím poradenské služby jsou zúčastněné osoby seznámeny s průběhem poradenské služby a podepisují informovaný souhlas s poskytnutím poradenské služby. K vyšetření se využívají vhodné diagnostické nástroje s ohledem na cíl služby a jazykové znalosti.

Z vyšetření se vyhotovuje zpráva pro zákonné zástupce a případné Doporučení pro vzdělávání k nastavení vhodných podpůrných opatření k vyrovnání podmínek pro vzdělávání. Na základě shromážděných údajů z anamnestických údajů a z průběhu vyšetření je třeba vyhodnotit, zda se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a je zapotřebí mu vyhotovit též Doporučení pro vzdělávání. Do závěru z vyšetření je důležité popsat anamnesticky důležité informace ohledně délky pobytu v ČR, předchozí vzdělávací zkušenosti a případná další omezení, která mají dopad na vzdělávání. Zásadní je též popsat skutečnost, jakým způsobem

² <http://www.nuv.cz/t/ciz> , <http://www.nuv.cz/t/formulare?lang=1>

žák reaguje na pokyny, případně jak je možné tyto instrukce zprostředkovat ke splnění zadaného úkolu. Samotný fakt, že se jedná o žáka z odlišného kulturního prostředí, nutně neznamená přiznání podpůrných opatření, ale v případě, že jsou faktické důvody, pro které je to vhodné, tak je Doporučení s podpůrnými opatřeními vystaveno a předáno zákonným zástupcům a škole.

5 Odlišné kulturní prostředí a vliv na vzdělávání

Odlišné kulturní prostředí – odlišnosti pramenící z příslušnosti k jiné kultuře, úroveň znalosti jazyka, hodnotová orientace, náboženství, zvyky, tradice, filozofická východiska pohledu na život, genderová témata, bilingvní rodiny, azytlanti, uprchlíci, etnické minority, cizinci s trvalým pobytem na území ČR, absence možnosti rodiče zprostředkovávat dítěti vzdělávání, oblečení a jiné uvědomované prvky kultury, užívání symbolů a řada dalších okolností spojených s jiným kulturním prostředím, které mohou mít dopad do organizace a průběhu vzdělávání. [online]³.

Země odkud žáci cizinci pocházejí, jsou od České republiky velmi vzdáleny často nejen geograficky, ale i v kulturně společenských oblastech. Jejich celkový pohled na školu, učení, učitele, spolužáky a vlastně na nové prostředí obecně se může zcela lišit od toho našeho. Žáci, kteří se již s prostředím školy setkali v zemi svého původu, mohou mít problém sžít se s odlišným školním systémem v naší zemi. Mnohé věci pro ně mohou být naprosto nejasné a cizí, jelikož u nich fungovaly jinak (Radostný, 2011).

Některé rodiny mohou přijít do naší země s jinými představami o vzdělání, proto pro ně může být těžké přizpůsobit se daným pravidlům. Příkladem mohou být rodiny z tradičně patriarchální společnosti, například z Vietnamu, které často dávají přednost vzdělání svých synů, před vzděláním děvčat. Mnohé národnosti s sebou přinášejí také rozdílná náboženství, což může zkomplikovat práci se samotnými dětmi ve škole. Příkladem mohou být například muslimové, jejichž víra jim zakazuje kreslit lidské postavy a zvířata, a to komplikuje situaci při výtvarné výchově (Specifika žáků s OMJ, 2015).

Základním specifikem žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišným mateřským jazykem je to, že vyučovací jazyk je pro ně cizím (resp. druhým) jazykem. Při jejich vzdělávání tedy dochází k situaci, kdy se **současně učí nový jazyk a zároveň se prostřednictvím tohoto jazyka učí**. Jazyková bariéra je tedy při vzdělávání zásadní překážkou, která může výrazně

³ www.nuv.cz/uploads/.../Metodicky_list_k_zarazovani_zaku_podle_16_odstavec_9.doc

limitovat studijní úspěchy žáků. Důležité je nezapomínat na to, že děti se doposud rozvíjely ve svém mateřském jazyce a mohou v něm mít již mnoho dovedností a vědomostí.

Všichni, kdo přicházíme do nového prostředí, si musíme zvyknout na nová pravidla, způsob a organizování činností a především si v novém prostředí vybudovat vztahy, najít si kamarády a přátele. To samozřejmě platí i pro žáky z odlišného kulturního prostředí. Typické je pro tyto děti, že toto vše musí absolvovat v jazyce, který se teprve učí a také v prostředí, které jim může být kulturně velmi vzdálené. Pokud rodina pochází z kultury a komunity s odlišným chápáním a očekáváním od vzdělání, mohou mít rodiče odlišný přístup k instituci školy, k očekávání od role školy a vzdělání dětí jako takového. V některých případech tak může docházet ke kolizím mezi očekáváním ze strany školy a ze strany rodiny. Potíže mohou způsobovat i odlišná kulturní a náboženská pravidla [online]⁴.

Je důležité mít na paměti, že je třeba se o tyto kulturní rozdíly aktivně zajímat. Může se stát, že v nějaké situaci to vypadá, že žák odmítá plnit zadaný úkol, ještě to nemusí znamenat, že nechce poslechnout pokyn, ale z nějakého důvodu to pro něj může být nepřijatelné. Proto je důležité se alespoň v základních rysech o odlišnou kulturu žáků cizinců zajímat a seznamovat s ní i ostatní žáky. Důležitá je též perspektiva těchto žáků. Začínají úplně od začátku, bez znalosti vyučovacího jazyka se v něm mají vzdělávat, dále se dobře adaptovat, zvládat sociální dovednosti a přizpůsobovat se novému prostředí. Musí překonávat daleko více překážek než jejich vrstevníci a je vyvíjen veliký tlak na čas, kdy musí vše zvládnout, jelikož školní nároky neustále postupují dál.

6 Podpůrná opatření pro žáky z odlišného kulturního prostředí

Jak již bylo zmíněno, podpůrná opatření dělíme do pěti stupňů dle potřeby podpory. Podpůrná opatření různých stupňů se mohou též kombinovat. Cílem je optimální nastavení podpory ve vzdělávání pro žáka. Podpůrné opatření prvního stupně poskytuje škola bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou poskytována školou na základě Doporučení školského poradenského zařízení. Pro žáky z odlišného kulturního prostředí je možné využívat podpůrná opatření prvního až třetího stupně. Pokud se jedná o žáka s dalšími závažnými obtížemi, je možné nastavit podporu vyšších stupňů podpory.

⁴ <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

Podpůrná opatření 1. stupně

Podpůrná opatření prvního stupně jsou plně v kompetenci školy. K jejich poskytnutí není třeba Doporučení školského poradenského zařízení a jsou školou poskytována bezodkladně, při zjištění problémů. První stupeň podpůrných opatření je určen žákům z odlišného kulturního prostředí s pokročilou znalostí češtiny, kterým postačí mírné úpravy v režimu školní výuky a domácí přípravy. Podpůrná opatření prvního stupně slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka, u nichž je možné prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy dosáhnout zlepšení. Úpravy ve vzdělávání navrhnou pedagogičtí pracovníci na základě pedagogické diagnostiky, případně ve spolupráci s pedagogickým pracovníkem poskytujícím poradenskou službu ve škole (např. školní psycholog, školní speciální pedagog, koordinátor inkluze).

K poskytování prvního stupně podpůrných opatření je možné zpracovat Plán pedagogické podpory či vypracovat jiný obdobný dokument. Slouží ke stanovení cílů podpory, k popisu obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, k popisu podpůrných opatření prvního stupně a způsobu vyhodnocování poskytování podpory. Podpora prvního stupně se vyhodnocuje po třech měsících od zahájení poskytování podpory. Poté může pokračovat v nastavených opatřeních, či je doporučena návštěva školského poradenského zařízení, když dosavadní podpora není dostatečně účinná. Do doby zahájení poskytování podpůrných opatření vyššího stupně na základě doporučení ŠPZ poskytuje škola nadále podpůrná opatření prvního stupně dle vypracovaného dokumentu.

Podpůrná opatření 2. stupně

Podpůrná opatření druhého stupně pro žáka z odlišného kulturního prostředí jsou přiznána na základně nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka, což ovlivňuje průběh vzdělávání. Současně mohou být vzdělávací potřeby žáka ovlivněny odlišným kulturním prostředím. Tyto odlišnosti vyžadují individuální přístup ke vzdělávacím potřebám žáka, úpravy využívaných metod, případně v organizaci výuky, dále v hodnocení žáka, ve stanovení postupu i forem nápravy a či možnost využití Individuálního vzdělávacího plánu.

V úpravě obsahu je možné poskytnout žákovi v rámci nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin posílení výuky českého jazyka nebo výuky českého jazyka jako jazyka cizího:

- v předškolním vzdělávání: 4 x 15 minut výuky českého jazyka jako jazyka cizího/týden, nejvýše však 80 h,
- v základním vzdělávání: 3 vyučovací hodiny (h)/týden, nejvýše však 120 h,
- ve středním vzdělávání: 3h/týden, nejvýše však 120 h

Úprava očekávaných výstupů se v tomto stupni opatření nepředpokládá. Součástí podpory ve druhém stupni může být podpora sociokulturní adaptace. V oblasti intervence jsou možná

podpůrná opatření spočívající v zajištění předmětu speciálně pedagogické péče (1h /týdně) a v zajištění pedagogické intervence (1h/týdně), tuto lze využít i pro práci se třídou. V oblasti hodnocení se vychází ze zjištěných specifik žáka a nastavují se taková kritéria hodnocení, která žákovi umožní dosahovat osobního pokroku, a to formou kritériálního či formativního hodnocení.

V rámci přijímacího řízení i při ukončování vzdělávání jsou respektovány funkční důsledky speciálních vzdělávacích potřeb. Žák má nárok na uzpůsobení průběhu konání přijímací zkoušky, maturitní zkoušky i zkoušky závěrečné např. navýšením časové dotace, využíváním překladového slovníku, dle Doporučení ze školského poradenského zařízení.

Podpůrná opatření 3. stupně

Třetí stupeň podpůrných opatření je poskytován žákům z odlišného kulturního prostředí s neznalostí vyučovacího jazyka, což už může vyžadovat znatelné úpravy. Jedná se o úpravy metod ve vzdělávání, v organizaci a průběhu vzdělávání a hodnocení žáka. Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve strategiích práce s učivem, úpravy v podmínkách a postupech školní práce a domácí přípravy, včetně posilování motivace a postojů ke školní práci, v odůvodněných případech pak také úpravy obsahů vzdělávání a výstupů ze vzdělávání. Častěji se využívání doporučení k vypracování individuálního vzdělávacího plánu.

V úpravě obsahu je možné poskytnout žákovi v rámci nejvyššího počtu povinných vyučovacích hodin posílení výuky českého jazyka nebo výuky českého jazyka jako jazyka cizího:

- v předškolním vzdělávání: 4 x 15 minut výuky českého jazyka jako jazyka cizího/týden, nejvýše však 110 h,
- v základním vzdělávání: 3 vyučovací hodiny (h)/týden, nejvýše však 200 h,
- ve středním vzdělávání: 3h/týden, nejvýše však 200 h

Vzhledem k tomu, že žáci z odlišného kulturního prostředí přichází do škol kdykoliv v průběhu školního roku a s různou školní zkušeností, je zapotřebí v případě potřeby upravit obsahy vzdělávání v předmětech, kde žák nemůže dosahovat uspokojivých výsledků, aby došlo k posílení kompetencí žáka v těchto předmětech. Obsah učiva může být v odůvodněných případech modifikován, pracuje se s posilováním výuky v předmětech, ve kterých žák selhává, s využitím pedagogické intervence. Intervence ve třetím stupni zahrnuje možnost doporučení zajištění předmětu speciálně pedagogické péče, či v zajištění pedagogické intervence, obě v rozsahu 2 hodiny/týdně. Předmět speciálně pedagogické péče je zaměřen podle specifik žakových obtíží a dle popisu v doporučení. Pedagogická intervence slouží k podpoře přípravy žáků na vzdělávání, k podpoře ve vzdělávání předmětů, ve kterých žák selhává, případně k posílení strategií učení. Současně je vhodné zaměřit pedagogickou intervenci na práci se třídou k co nejlepšímu začlenění a zapojení žáka z odlišného kulturního prostředí do třídního kolektivu.

K podpoře organizace výuky je v odůvodněných případech možné využít asistenta pedagoga, i když tato forma podpory je využívána spíše v případech, že žák má další obtíže, které nesouvisí pouze s neznalostí vyučovacího jazyka. V případě, že asistent pedagoga už ve třídě působí, je možné využívat této podpory ve sdílené formě. V případě, že jsou ve třídě více než čtyři žáci s vyšším stupněm podpory, je možné pro tuto třídu zajistit dalšího pedagogického pracovníka, a to v rozsahu 0,5 úvazku. V případě souběhu okolností vyžadujících přítomnost školního psychologa či školního speciálního pedagoga je možnost navržení i tohoto opatření, zejména při adaptačních problémech či složité situaci ve třídním kolektivu.

V rámci přijímacího řízení i při ukončování vzdělávání jsou respektovány funkční důsledky speciálních vzdělávacích potřeb. Žák má nárok na uzpůsobení průběhu konání přijímací zkoušky, maturitní zkoušky či zkoušky závěrečné např. navýšením časové dotace, využíváním překladového slovníku, v případě potřeby žáci mohou používat různé kompenzační pomůcky, či podporující osobu dle Doporučení školského poradenského zařízení.

Podpůrná opatření 4. a 5. stupně

Podpůrná opatření 4. a 5. stupně se žákům z odlišného kulturního prostředí nepřiznávají, pokud nemají další přidružené obtíže závažného charakteru. K tomu je již zapotřebí péče dalších odborníků a pedagogicko psychologické poradny je většinou předávají do péče speciálně pedagogických center, jelikož toto již nespadá do jejich kompetence a podpůrná opatření by měla vycházet z primárního postižení. Tato speciálně pedagogická centra nastavují i opatření pro vzdělávání. Dalšími odborníky, se kterými se spolupracuje, a jejich zprávy se v nastavení podpory zohledňují, jsou různé medicínské specializace, např. dětské psychiatry, neurologové, kliničtí psychologové a logopedi, apod.

7 Závěr

Metodika k podpůrným opatřením pro žáky z odlišného kulturního prostředí vznikla z důvodu čím dál většího počtu těchto žáků v našich školách a současně z potřeby více informací pro pedagogy, kteří se na vzdělávání žáků z odlišného kulturního prostředí podílejí. Zároveň tato skupina žáků spadá do péče pedagogicko psychologických poraden, které se snaží získat co nejvíce informací o žákovi a nastavit ve spolupráci se školou nejlepší možnou podporu k vyrovnání podmínek ke vzdělávání. Systematická příprava pedagogů na vzdělávání žáků z odlišného kulturního prostředí je teprve v začátcích a je důležitá spolupráce pedagogů škol, kde se tito žáci vzdělávají se školskými poradenskými zařízeními.

Podstatné je si uvědomit, jak nezastupitelné jsou role všech zúčastněných stran při příchodu žáka cizince do České republiky. Role rodičů, kteří by se měli ke vzdělávání v takto složitých podmínkách postavit zodpovědně a dopřát dítěti co největší možnou podporu i mimo školu. Role školy a pedagogů, kteří by se měli aktivně zajímat o zemi a kulturu, ze které dítě přichází, jelikož je to velmi důležité pro začlenění dítěte do kolektivu spolužáků a také pochopení náročné situace, že se dítě vzdělává v pro něj cizím jazyce a ne vždy má v domácím prostředí blízkou osobu, která by mu v případě potřeby byla nápomocna. Role školského poradenského zařízení je nezastupitelné při nastavování podpůrných opatření vyšších stupňů.

Závěrem bych ráda podotkla, že důležitá je týmová práce, úzká spolupráce a ochota hledat cesty, jak těmto žákům v průběhu vzdělávání pomáhat, jelikož to je jediná cesta k úspěšnému začlenění do společnosti.

Podpůrná opatření u žáků s odlišnými životními podmínkami – etnické minority

Autorka textu: Mgr. et Mgr. Alice Pohořská

Speciální pedagožka střediska výchovné péče Slaný.

Některé pasáže textu rozšířil: **Mgr. David Beňák, Ph.D.**

Ředitel agentury pro sociální začleňování

Anotace vzdělávacího programu:

Vzdělávací program je věnován náhledu na možnosti přístupu k žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami. Účastníci semináře získají základní informace o tom, kdo jsou tito žáci, jak rozeznat jednotlivé možné znaky k jejich identifikaci. Dále účastníci nahlédnou na možné přístupy k těmto žákům. Seminář si klade za cíl objasnit, jak je s těmito žáky možné dále ve školách pracovat a jaká podpůrná opatření, konkrétní podobu podpory, je u těchto žáků vhodné poskytovat.

Cílová skupina vzdělávacího programu:

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové;
- b. sociální pracovníci ve školách a školských poradenských zařízeních;
- c. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;
- d. pracovníci revizního pracoviště NÚV.

1 Úvod

Se změnou školského zákona č. 561/2004 Sb.,⁵ došlo především k významné změně ohledně vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým je věnována vyhláška 416/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ve školském zákoně se tomuto tématu věnuje § 16. S tím přichází nejen do škol ale i do školských poradenských zařízení povinnost uplatňování podpůrných opatření u těchto žáků.

Text je určen pedagogickým pracovníkům mateřských, základních a středních škol, popřípadě škol vyšších odborných a pracovníci školských poradenských zařízení. Cílová skupina frekventantů byla zvolena právě s ohledem na to, že tyto pracovníci se s dětmi, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami setkávají každý den. Vzdělávací program má přispět jak k rozšíření tématu po teoretické stránce, tak má sloužit k praktickým návodným ukázkám, jak s těmito žáky pracovat.

Valná část budoucích pedagogů i těch, kteří již studiem dávno prošli, se setkává s předměty speciálně pedagogické péče či speciální pedagogika či inkluzivní pedagogiky v rozsahu jedno- nebo dvousemestrální výuky. Pro systematickou přípravu vedoucí k odborným znalostem umožňujícím efektivně poskytovat podpůrná opatření nebývá prostor. Učitelé pak mohou pociťovat určitý diskomfort v momentě, kdy jeden či více žáků z jejich třídy mají stanovena podpůrná opatření. Mohou cítit frustraci z požadavků, které na ně mohou být v rámci poskytování podpůrných opatření kladeny.

Jednou z možností je také doplňující studium speciální pedagogiky k rozšíření odborné kvalifikace, které je některými pedagogickými fakultami nabízeno od roku 2014. Toto řešení je ovšem časově i finančně značně náročné. Právě další kurzy následného vzdělávání, akreditované kurzy, workshopy, supervize atd., poskytují potřebnou podporu učitelům i dalším pracovníkům v pomáhajících profesích.

2 Poskytování podpůrných opatření historie a vývoj

V dřívějším znění školského zákona 561/2004 Sb., v § 16 bylo uvedeno, že dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Šlo tedy o kategorizaci žáků.

⁵ Všechny právní předpisy jsou uvedeny ve znění pozdějších předpisů.

Zdravotním postižením bylo pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

Zdravotním znevýhodněním bylo vymezeno jako zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

Sociální znevýhodnění pak bylo pro účely tohoto zákona vymezeno jako rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení rizikovými projevy chování, nebo u žáků, kde byla nařízena ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo žák v postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.⁶

Ve vyhlášce MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se uváděla podpůrná a vyrovnávací opatření. Podpůrná opatření se poskytovala pouze žákům se zdravotním postižením.

Dle aktuálního znění školského zákona 561/2004 Sb., jsou žáci, děti a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci nadaní, nahlížení z pohledu dle míry potřeby úprav podmínek ve vzdělávání. K naplnění jejich vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání jejich práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnout podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.⁷

Společné vzdělávání označované termínem inkluzivní vzdělávání vytváří podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního proudu, ale i nadále umožňuje setrvání škol speciálních, které je ukotveno v § 16 odstavci 9 školského

⁶ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online] [cit. 2019-01-26]. Dostupné z:

<http://www.rokycany.cz/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-jinem-vzdelavani/d-868611>

⁷ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online] [cit. 2019-01-26]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>

zákona a dále také ve vyhlášce MŠMT č. 416/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Rodiče žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mají tedy možnost pro své dítě zvolit:

- vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu za využití podpůrných opatření,
- ve škole hlavního vzdělávacího proudu, která má zřízenou třídu, oddělení a studijní skupiny pro tyto žáky,
- ve speciální škole.

Jelikož v § 16 odstavci 9 školského zákona nejsou ve výčtu žáků, pro které se zřizují speciální školy, či ve školách třídy, oddělení či skupiny, uvedeni žáci se sociálním znevýhodněním, vyplývá z toho, že tito žáci mohou být vzdělávání pouze ve škole hlavního vzdělávacího proudu s poskytnutím podpůrných opatření.

Taktéž došlo ke změně termínu žáka se sociálním znevýhodněním na žáka z jiného kulturního prostředí a jinými životními podmínkami.

3 Žák z jiného kulturního prostředí a jinými životními podmínkami

Pod pojem žák s podporou ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění je označován žák:

- žijící v prostředí, které není dlouhodobě a dostatečně podporující ve vzdělávání či přípravě na něj (nedostatečné materiální zázemí, nevyhovující bytové podmínky, časově náročná doprava do školy, konflikty v rodině, nezáměr ze strany rodičů),
- jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují,
- žijící v prostředí sociálně vyloučené lokality nebo lokality ohrožené vyloučením,
- který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, především jde-li o znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka.⁸

⁸ HABROVÁ, Martina. *Definice sociálního znevýhodnění*. Katalog podpůrných opatření. [online] [cit. 2019-01-26]. Dostupné z:

<http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>

Etnický kontext (např. v případě romské etnicity) je komplex faktorů, který může zásadním způsobem ovlivňovat vztah ke vzdělání (a může docházet k jeho replikaci z generaci na generaci, pokud nedojde k přerušení tohoto cyklu):

- „socioekonomický status,
- osobní zkušenost se školou, s učiteli,
- osobní zkušenost s úspěchem/neúspěchem ve škole,
- postoje školy vůči etnicitě žáků, etnickým rodinám,
- předsudky, stereotypy, rasismus, střety s majoritou,
- problematika rovných příležitostí na trhu práce a jiné“.⁹¹⁰

Soubor příčin a projevů sociálního znevýhodnění ve vzdělávání je velmi široký a rozhodně přesahuje definice uvedené legislativou. Jednotlivé znaky sociálního znevýhodnění můžeme sledovat:

- na úrovni samotného jedince - jazyková odlišnost, jiná sexuální orientace, malá péče o svůj zevnějšek,
- na úrovni rodiny - týrání, zneužívání a zanedbávání, domácí násilí, dysfunkční rodina, neúplná rodina, jiný životní styl, velká pracovní vytíženost rodičů, nezájem o dítě,
- v sociálním prostředí - prostředí sociálně vyloučené lokality, ohrožení projevy rizikového chování,
- socioekonomický status - chudoba, změna materiálního zázemí - exekuce, stěhování, nevyhovující bytové podmínky, kulturní a náboženská odlišnost.³

Jednotlivé znaky se často kombinují a prolínají a mění se v čase (mohou být přechodné či stálé, tak i v prostředí) to co je v jednom společenství bráno za normální v druhé může být považováno za patologické, nepřipustné.

Projevy sociálního znevýhodnění a jeho vliv na vzdělávání:

- znemožňuje žákům rozvoj jejich vzdělávacího potenciálu a schopností,
- není poruchou či onemocněním, které by se projevilo dysfunkcí organismu,
- jeho příznaky nejsou měřitelné,

⁹ KALEJA M., ZEŽULKOVÁ, E., ADAMUS, P., MÜHLPACHR, P. *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Centrum empirických výzkumů: Opava, 2015. [online] [cit. 2019-03-7]. S. 40 Dostupné z: <https://www.slu.cz/fvp/cz/file/cul/e77df155-6f0e-4169-b17e-5c2116595c87>

¹⁰ Text zpracoval Mgr. David Beňák

- projevuje se v různých rovinách a to v oblasti psychické, sociální, kulturní, ekonomické či fyzické,
- může jim tedy být cizinec s odlišným mateřským jazykem (OJM), žák s dysfunkční rodiny, žák umístěný mimo rodinu, žák z nepodnětného prostředí atd.
- při jeho posuzování je vhodné zapojit více osob, které s žákem přicházejí do vztahu a posuzovali jej v jeho širším kontextu,
- může mít delší dobu nejasné projevy - důležité je ho včas rozpoznat,
- důležitou roli v jeho posuzování hrají rodiče dítěte, kteří by měli být partnery pedagogických pracovníků.³

Úskalí spolupráce s rodiči těchto žáků může nastat v následujících případech:

- nejsou schopni či ochotni náhledu na situaci dítěte,
- záměrně situaci zlehčují, či ji berou jako běžnou, jelikož ji i oni sami v dětství zažili,
- nízký intelekt rodičů, nezájem o problémy dítěte,
- obava ze spolupráce se školou či s dalšími institucemi (často negativní zkušenosti s OSPOD, obava ze sankcí atd.),
- rodiče sami špatně rozumí česky,
- rodiče si tento fakt nechtějí přiznat z důvodu stigmatizace, studu, provází je nepříjemné pocity selhání, viny.

K vyhodnocení projevů žáků, jejichž překážky v učení jsou nezdravotního charakteru, a k výběru vhodných podpůrných opatření reagujících na jejich potřeby bylo vytvořeno posuzovací schéma, viz příloha č. 5.1.¹¹

Zde jsou popsány nejčastější projevy sociálního znevýhodnění, na které učitelé mohou v každodenní interakci s žáky ve škole narazit, rozlišené do stupňů dle míry závažnosti. Posuzovací schéma by mělo učitelům i poradenským pracovníkům pomoci při volbě vhodných podpůrných opatření. Je zároveň také vodítkem pro určení stupně podpůrného opatření.

³ HABROVÁ, Martina. *Definice sociálního znevýhodnění*. Katalog podpůrných opatření . [online] [cit. 2019-01-26]. Dostupné z:

<http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>

¹¹ *Posuzovací schéma*. Katalog podpůrných opatření . [online] [cit. 2019-01-26]. Dostupné z:

<http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevychodneni/4-posuzovaci-schema/>

4 Projevy sociálního znevýhodnění a jeho vliv na vzdělávání

Na příčiny sociálního znevýhodnění musíme nahlížet vždy v širším kontextu žákova života, což může být často pro pedagogické pracovníky škol obtížné, jelikož jim tyto okolnosti nejsou zcela známy, či jsou někdy rodiči úmyslně utajovány (rozvodová situace, nepříznivé socioekonomické podmínky a z toho plynoucí pocity strachu, studu).

Z tohoto důvodu je žádoucí, aby do interakce s těmito žáky vstupovalo více aktérů, než kupříkladu pouze třídní učitel. Vyšší počet osob, které jsou s žákem v interakci, může dát dohromady objektivnější obraz skutečné situace žáka. Nejdůležitějšími partnery pro pedagoga a poradenského pracovníka by právě měli být rodiče žáka. Rodiče bychom měli svým empatickým přístupem a porozuměním v dané situaci získat ke spolupráci. Vzájemná spolupráce je v rozpoznávání školní neúspěšnosti a poskytování podpůrných opatření klíčová.

V následujících bodech je nastíněna charakteristika obvyklých projevů různých typů sociálního vyloučení:¹²

Kulturní odlišnost a jiný mateřský jazyk

- Sem mohou spadat žáci původem z ciziny, odlišnou kulturní tradicí, náboženstvím či sexuální orientací, žáci z rodin s alternativním stylem života a výchovou.
- Žáci s odlišným mateřským jazykem - špatná znalost českého jazyka – jasně identifikovatelný faktor, vyžaduje využití speciálních metod ve výuce.¹³
- U dětí romského původu mohou hovořit děti tzv. romským etnolektem češtiny (projevuje se např. romskými vazbami v českých souvětích apod.). Tyto děti nehovoří dobře ani česky ani romsky.¹⁴ (DB)
- Odlišné kulturní zvyklosti, odlišné chování se může projevit napříč jakoukoli oblastí života – hodnoty, postoje, normy. Důležité je rozpoznat od nevhodného či neslušného chování, které je ale jako neslušné považováno v naší kultuře. Žák a i rodiče mohou mít neznalosti ohledně těchto zvyklostí. Pro rozpoznání projevů je zapotřebí si klást otázky proč se tak dítě chová, i v situacích, které nám přijdou samozřejmé.

¹² LÁBUSOVÁ, Adéla. *Projevy sociálního znevýhodnění a jeho vliv na vzdělávání*. Katalog podpůrných opatření. [online] [cit. 2019-01-26]. Dostupné z:

<http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/2-projevy-socialniho-znevychodneni-a-jeho-dopady-do-vzdelavani/>

¹³ Pro inspiraci: Kolektiv autorů META o. s. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. META o. s.: Praha, 2011. [online] [cit. 2019-03-6]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_0.pdf

¹⁴ HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Brno: Lidové noviny, 2002.

- S ohledem na kulturní odlišnosti je dobré dávat zvýšený pozor v předmětech, kde se tyto odlišnosti mohou více zvýraznit a je třeba je respektovat. Jedná se zejména o občanskou výchovu, sexuální témata i tělesnou výchovu (obnažování, společná tělesná výchova).
- Kulturní šok z odlišného prostředí, než který žák doposud zažil. Žák může reagovat agresivně, uzavřením se do sebe, zmateností, úzkostlivostí, neochotou spolupracovat, vyhýbáním se školnímu prostředí.
- Mít na paměti možná prožitá traumata žáků (azylanti) – psychické problémy.
- Žák vnímá svou odlišnost negativně – výkyvy v psychice, úzkostnost, agrese, uzavření se až izolace.

Dysfunkční rodina a psychické strádání

- Zaměstnaní rodiče, kteří nemají na dítě čas (či ho ani mít nechtějí), rozvod rodičů, střídavá péče, disharmonické vztahy.
- Překážka v učení vzniká na sociální a psychické rovině.
- Dlouho může být skryté a nepoznané, přesto žák uvnitř může po dlouhou dobu značně psychicky strádat.
- Projevy: úzkostnost, uzavřenost, apatie, zvýšená podrážděnost až agrese emoční labilita, lhostejnost, psychosomatické projevy, vyčlenění z kolektivu, propady ve školním prospěchu, obavy ze selhání, výkyvy pracovního tempa, narušené sebehodnocení, u žáka nezvyklé upnutí se na pedagoga, vyhledává jeho podporu nebo naopak se mu může vyhýbat, záškoláctví.
- Projevy zanedbávání - nepřipravenost, nenosí pomůcky, zjevné známky i ve vzhledu žáka, nemá zajištěno pravidelné stravování, únava, nedostatečná hygiena.
- Rozchod, rozvod rodičů - konflikty si mohou vyřizovat přes dítě, někteří mají tendence do konfliktu vtáhnout i pedagoga (kdo je lepší rodič, komu má být dítě svěřeno do péče).
- V případě střídavé péče - žák nemá hotové úkoly nebo připravené úkoly, protože si je rodiče nepředali, či jeden z rodičů neposkytuje žákovi dostatečnou podporu ve výuce.

Rodina nepodporující dítě ve vzdělávání

- Rodiče nemají dostatečné kompetence pro podporu žáka ve vzdělávání, rodiče nepřikládají vzdělání velkou váhu, příliš pracovní vytížení rodiče, rodiče sami mají nízkou úroveň vzdělání.
- Rodiny žijící ve vyloučených lokalitách – přenos z generace na generaci, vyrůstání ve stejných životních podmínkách, s minimálním důrazem na potřebu ve vzdělávání se, získat tak lepší práci. Sami rodiče jsou často absolventi bývalých zvláštních škol. Rodiče jsou často dlouhodobě nezaměstnaní a pobírají nepojistné sociální dávky.
- Tito děti jsou velmi špatně připraveny na školní docházku, většinou nedochází do mateřské školy, povinný předškolní ročník vzdělávání je s častými absencemi.

- Při nástupu do školy mají oproti svým vrstevníkům nedostačující základní vědomosti, často neumí správně užívat český jazyk v horším případě mu ani nerozumí. Tento stav žáka nelze spojovat s vrozenou dispozicí. Nutno odlišit od orgánově funkčního deficitu (LMR).
- Děti většinou zpočátku samy vykazují zájem o nové informace a těší je pedagogův zájem, rodiče je ovšem v tomto zájmu nepodporují, někdy i vzdělávání v soukromí domova devalvují, stejně tak roli pedagoga, časté jsou pak absence žáka ve škole.
- Dále se projevuje špatná finanční zajištěnost školních pomůcek a akcí pořádané školou, stravování, někdy děti nemají peníze ani na cestu domů veřejnou dopravou, chodí domů pěšky, jsou utahané, špatný režim dne, chodí pozdě spát, špatně se jim ráno vstává, mají také častější sklon k rizikovému chování, vysoká absence.

Vyloučení z důvodu odlišnosti od většiny

- Žáci odlišující se fyzicky od většiny (malformace, deformace - pojí se s tělesným postižením, jiná barva pleti, žáci s odlišnou sexuální orientací, transsexualita, žáci s tíživou ekonomickou situací rodičů).
- Míra vyloučení závisí především na míře tolerance okolí, ve kterém se žák pohybuje, na jeho reakcích.
- Hovoříme-li o školním prostředí, úzce souvisí s klimatem třídy, potažmo školy.
- Může být spojeno i se sociálním znevýhodněním z jiného důvodu či existovat samo o sobě.
- Může se projevovat psychickou nestabilitou, agresí, uzavřením se do sebe, poutáním nadměrné pozornosti, sebepoškozováním, depresi až sebevraždou.

Umístění žáka mimo rodinu

- Jde o velmi náročnou životní situaci především pro žáka, ale i pro jeho blízké okolí.
- Zasahuje (ve školním prostředí) nejen do oblasti vzdělávání, ale i do vztahů, respektive jeho postavení ve třídě (ať již bývalé či nové).
- Míra podpory ve vzdělávání je v tomto případě ovlivněna mnoha faktory.
- Myslet na to, co vše předcházelo umístění mimo rodinu - psychická deprivace, syndrom CAN, závažné poruchy chování, trestná činnost dítěte, chování, kterým dítě vážně ohrožuje sebe či okolí.
- Aktuální situace – zda je dítě v pěstounské péči širší rodiny, v pěstounské péči neznámých pěstounů, umístěno v dětském domově.
- Přechodné umístění – kdy se dítě vrací zpět do kmenové školy, středisko výchovné péče – internátní dobrovolný pobyt, pobyt v diagnostickém ústavu - dobrovolný pobyt.
- Projevy na straně žáka po bezprostředním umístění mimo rodinu - trauma, pocit velké nejistoty stres, úzkost, deprese, sebepoškozování, nechutenství, únava, psychická labilita, častá nepřipravenost a nezáměr o školu - žák řeší jiné, pro něj mnohem náročnější až extrémní životní situace.

- Na žáka mohu být jak ve škole (dřívější škola již žáka a jeho rodinu znala, věděla, co od něj může očekávat, mírnější tempo učiva, vesnická škola), tak i v nové rodině kladeny vyšší požadavky na učení a vzdělávání (pro původní rodinu nebylo vzdělání důležité, pro současnou je na vysoké pozici v žebříčku hodnot).
- Žák stále doufá ve změnu situace k původní – může zcela odmítat i nové školní prostředí, protože je zbytečné se v něm začleňovat, seznamovat či učit, když se bude vracet zpět.
- Důležitá spolupráce mezi rodinou, případně bývalou rodinou, školou, bývalou školou a OSPOD – vyjasnění si rolí, kdo a s kým bude komunikovat, kdo má jaké kompetence k čemu.
- Pokud žák žije v ústavní péči (DD) žije ve specifických podmínkách, které se i dnes stále velmi liší od chodu běžné rodiny. Děti jsou vystaveny neustálým podnětům, interakcím, těžko si odpočinou, relaxují, téměř nikdy nemají klid jen samy pro sebe.

Existuje také přístup identifikující existenci sociokulturně znevýhodněného prostředí (sociální znevýhodnění) na základě identifikace, alespoň tří faktorů z níže uvedeného výčtu¹⁵:

- věk matky v době narození dítěte je nižší než 17 let nebo u matky proběhlo tři či více porodů do 20 let nebo jsou příliš mladí rodiče (adolescentní);
- nedokončené základní vzdělání alespoň u jednoho z rodičů související s jejich nedostatečnou profesionální kvalifikací;
- chronické onemocnění nebo postižení rodičů snižující schopnost o dítě pečovat;
- těžké psychické onemocnění jednoho z rodičů snižující schopnost pečovat o dítě;
- nedostatečná sociální integrace rodičů (např. cizinců s jazykovou bariérou, chybějícím zázemím atd.) nebo chybějící či nedostatečná podpora rodiny;
- nedostatečné zabezpečení výživy a ošacení, nevyhovující bytové podmínky;
- domácí násilí;
- používání návykových látek v rodině;
- odůvodněné a potvrzené vyšetřování orgánů zabezpečujících ochranu práv a zájmů dítěte.¹⁶

¹⁵ Text a následné příklady z praxe zpracoval Mgr. David Beňák

¹⁶ PALÁN, Z. *Sociokulturně znevýhodněné prostředí*. [online] [cit. 2019-03-7]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/sociokulturne-znevychodnene-prostredi>

Vybrané konkrétní ukázky rodin zatížené sociálním znevýhodněním¹⁷:

„Tomáš (10 let) je Rom, bydlí v Praze-Kobyliších. 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 víkendy. Veronikina 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

¹⁷ BOŘKOVCOVÁ, M., BOŘKOVEC, M., GAJDOŠOVÁ, J., HABART, T., KITANOVSKÁ, J., KLINGEROVÁ, P., KREJČOVÁ, M. L., PEKÁRKOVÁ, S., POSPÍŠILOVÁ, Z., RANGLOVÁ, K., ŠEBOVÁ, B., ŠTRACHOVÁ, K., TOMALOVÁ, P., VOŽECHOVÁ, J., VYŠÍNOVÁ, P. *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Člověk v Tísni, o. p. s., Praha, 2013. S. 5-6 [online] [cit. 2019-03-5]. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

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 priori-tou. 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. Rodi-na je finančně dobře situovaná, oba rodiče zaměstnaní, žijí v rodinném domě. Nikola se ve škole zhruba v deseti letech začala projevovat velmi agresivně, byla neovladatelná, 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 otcí, aby dal Sárě do základní školy praktické, že to tam bude mít lehčí a bude to pro ni lepší. Sárin otec s názorem lékařky nesouhlasil, protože doma Sára reaguje bez problémů a v běžném životě se chová naprosto normálně. 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 otcí 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 zvědavá. I přes velkou snahu paní učitelky i Sárě a jejího otce se ale brzy ukázala potřeba podpůrných opatření, pokud má Sára překonat počáteční deficit a neztratit krok se svými spolužáky. V Sárině 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.“

5 Oblasti poskytování podpůrných opatření - konkrétní přístupy

V následujících bodech jsou uvedeny jednotlivé oblasti podpůrných opatření a v nich konkrétní možné podoby podpůrných opatření, které těmto žákům můžeme poskytnout.

Organizace výuky

- Úprava režimu výuky - u žáka s aktuální psychickou zátěží zařazovat relaxační techniky, žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ) - individuální práce.
- Další pracovní místo - žák (pokud je aktuálně v dobrém psychickém stavu) by měl být podporován v zapojení se do kolektivu, tedy sezení ve dvojicích, či skupině, kde ostatní spolužáci pro něj mohou být velmi cenní nejen pro rozvíjení slovní zásoby, konverzačních témat ale i jeho sebepojetí. Izolované místo využít v době, kdy jedinec prožívá stavy úzkosti, vhodné je i případně jiné místo mimo třídu, v doprovodu další osoby (jiný učitel, asistent pedagoga).
- Jiné prostorové uspořádání výuky – práce ve skupinách, kooperativní činnosti, práce v kruhu třídy.
- Úprava zasedacího pořádku – u úzkostnějších žáků zachovat stávající zasedací pořádek na které je dítě zvyklé. Pokud je nutná změna, dítě na ni připravit.
- Snížení počtu žáků ve třídě – na rozhodnutí ředitele školy, který je vázaný vyhláškou č. 48/2005 § 4.
- Do výuky je vhodné zařadit tematické exkurze v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho společnost (Terezín, Lidice, Diakonie, azylové domy, společnost META – workshopy pro školy, Židovské muzeum v Praze – workshopy pro děti, Multikulturní centrum Praha – pro žáky SOU, SŠ).
- Mimoškolní pobyty a výcviky – podpora zapojení žáka do kolektivu, specifické aktivity.
- Volný čas ve školním prostředí – nabídka trávení volného času efektivně, možno i bez úplaty, konverzační kroužek v českém jazyce.

Modifikace vyučovacích metod a forem

- Výuka respektující zvláštnosti a výjimečnost jedince.
- Uplatnění Kooperativního učení, vizualizace, zážitkové pedagogiky.
- https://eschovka.cz/list/?category_8=28&do=filterForm-submit

- <https://skolakov.eu/cesky-jazyk/2-trida/veta-slovo-slabika/delka-slabiky/graficky-zaznam-slova/cviceni1.htm>
- Podpora stylu učení - aktivity zaměřeny na zjišťování učebních stylů, věnování pozornosti tomuto tématu.
- Formativní hodnocení - rozvíjí kompetence k učení, postaveno na vlastním sebehodnocení.
- Využití diskuzí, debat, brainstormingu především ve vzdělávací oblasti člověk a společnost.
- Metoda nácviku (žáci OMJ) ve dvojicích hry posluchač a mluvčí. Krátce sdělit, co mají za úkol, jak zněla instrukce.
- Strukturalizace výuky – vytvořit jasně strukturovaný rozvrh hodin doplněný podle potřeby kresbami pro snazší orientaci, rozdělení úloh do menších celků – je lepší pokud žák splní alespoň část úkolu dobře, než celý ale s chybami. Důležité úkoly nedávat ve vyučovací hodině nakonec, ale do prvních dvaceti minut.

Intervence

- Spolupráce rodiny a školy – získat rodiče ke spolupráci je často obtížné, zásadní je si s rodiči vybudovat vztah, protože bez vztahu není důvěra.
- Stanovení strategie prevence školní neúspěšnosti postavená na kontextu klimatu školy, vztahu žáků a učitelů a rodičů a učitelů, včasné diagnostice příčin školní neúspěšnosti a následně individuálně nastaveném opatření. (DB)
- Pozitivní posilování rodičů, ocenění za drobné pokroky.
- Nácvik sociálních dovedností.
- Zvládání náročného chování žáků.
- Problematické chování bývá často důsledkem neschopnosti žáka vykonat určitou požadovanou činnost
- Nácvik či učení nových dovedností, které slouží k potřebám žáka, je považováno za efektivní intervenci. V jiných případech, je nutné změnit předcházející události (spouštěče) a/nebo následky, aby došlo k žádoucí změně chování.
- Spouštěčem může být cokoli, co nastane těsně před nežádoucím chováním a vytvoří podmínky či důvody, proč se určité chování vyskytne.
- Spouštěčem mohou být lidé, místa, časové období v průběhu dne, události aj. Pokud je spouštěč (tj. událost, která problémovému chování předcházela) změněn nebo upraven, může se následně změnit i chování. Intervence však může být založena i na změně následků tedy toho, co nastane po určitém chování.
- Následkem mohou být odměny: body, razítka, sladkosti, pochvala, společenské ocenění nebo pokárání či odebrání výhody, pokud se dítě chová nevhodně. Následky spadají do

jedné z kategorií, které mohou změnit chování dítěte. Tyto kategorie jsou sestaveny z pozitivního posilování, negativního posilování a trestu.

Pomůcky

- Didaktické pomůcky – výukové materiály pro žáky s OMJ
- <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodika-prace-s-zaky-cizinci-na-zakladnich-skolach>
- knihovna META

Úpravy obsahu vzdělávání

- Podpora mateřského jazyka u žáků s OMJ – respektování specifík žáka.
- Úprava rozsahu a obsahu učiva – nastavovat dítěti činnosti tak, abychom věděli, že je dítě zvládne a že bude úspěšné – pozitivní posilování.
- Modifikace podávané informace – jasné a stručné instrukce. Být důslední v tom, aby si dítě zadané instrukce poslechlo až do konce (používání jasných, krátkých instrukcí, zachování očního kontaktu), nechat dítě samotné zopakovat zadané instrukce, ujistit se, že zadanou instrukci pochopilo správně.
- Ve 2. stupni PO u žáků s OMJ v základním vzdělávání posílení výuky českého jazyka na 3 vyučovací hodiny týdně, nejvýše 120 h, v 3. stupni PO 3h/týdně nejvýše však 200 hodin.
- Rozložení učiva pro žáky ohrožené předčasným odchodem ze vzdělávání.
- Úprava výstupu vzdělávání u těchto žáků není možná.

Hodnocení

- Počítat až s dvojnásobným časem na vypracování úkolu. Pokud dítě splní zadanou práci dříve, nezádat mu další úkol. Naopak vhodná je motivace tím, že bude mít volno pro sebe, může si kreslit, odpočinout si, dělat to co ho baví .
- Pozitivní posilování – vyzdvihnout to, co umí, v čem je žák dobrý, co se mu povedlo.
- Velmi důležitá je i častá zpětná vazba a posilování formou pochvaly, ocenění za dílčí pokroky i udržení pozornosti. Odměna by měla být pro dítě smysluplná a zpětná vazba by neměla dítě rušit při vykonávané činnosti.
- Určit dítěti malý denní cíl. Když ho dosáhne je třeba ho náležitě ocenit.
- Využívání škálování – názorné, číselná řada, postavit se na přímku atd.
- Soustavné a dlouhodobé sledování žáka, vyhodnocování jeho pokroků a prací.
- Formativní hodnocení - je takové hodnocení, které probíhá během učení a přináší žákům užitečnou informaci v průběhu vzdělávacího procesu. Důležité je, aby do hodnocení

byli zapojeni i žáci samotní. Učitel by si měl všimnout pěti oblastí, které mohou zlepšit kvalitu učení. Musí se postarat, aby žáci znali a přijali cíl hodiny, aby o něm přemýšleli a rozuměli mu. Dále musí zařídit, aby rozeznali kvalitu, aby věděli, jak poznají, zda dosáhli či nedosáhli cíle. Vyučování musí být postavené tak, aby učitel měl během hodiny představu o tom, kde se které dítě v procesu porozumění nachází (kartičky, semafor atd.). Hodina má obsahovat příležitost pro vzájemné hodnocení mezi žáky a konečně prostor pro sebehodnocení.¹⁸

Příprava na výuku

- Příprava na vyučování poskytovaná školou - učit dítě stereotypům, řádu a návykům plnění povinností, nošení školních pomůcek.
- Úprava domácích úkolů - nezdávat příliš mnoho úkolů, srozumitelné zadání, pokud možno s využitím více smyslů (vytleskej slabiku, podtrhni dlouhou slabiku a potom slovo opiš, nakonec si můžeš obrázek vybarvit atd.).

Podpora zdravotní a sociální

- Práce s externími poskytovateli služeb - sanace rodiny (Domus), doprovázející organizace (Člověk v tísni, Romodrom).
- U dětí s obtížnou životní situací – individuální, rodinná terapie, poradenství, využít síť středisek výchovné péče.
- Místně příslušný orgán sociálně-právní ochrany dítěte, který má také i úlohu preventivní¹⁹. (DB)

Práce s třídním kolektivem

- V rámci třídnických hodin (třídní učitel, školní psycholog, speciální pedagog).
- Spočívá v prohlubování sociálně psychologických dovedností žáků. Práce se třídou se soustředí na podporu koheze skupiny, sebezpoznání a poznávání druhých, nácvik komunikačních dovedností a akceptaci individuálních odlišností. Využité techniky následně doplnit diskusemi o dané problematice i o aktuální situaci v kolektivu.

¹⁸ FELCMANOVÁ, Lenka. Formativní hodnocení. Katalog podpůrných opatření. [online] [cit. 2019-01-26]. Dostupné z:

<http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevychodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-dagnostiky/3-2-formativni-hodnoceni/>

¹⁹ §6 a §10 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí.

- Vstup dalších organizací SVP-Středisko výchovné péče. Nástin intervenčního programu, které střediska mohou školám bezúplatně poskytovat je uveden v příloze č. 5.2.

6 Závěr

Problematicke poskytování podpůrných opatření žákům z jiného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami není věnována přílišná pozornost. Tito žáci nevykazují žádné přímé a jasné příznaky, nemají stanovenou žádnou lékařskou diagnózu (naproti tomu třeba u žáků se zrakovým či sluchovým postižením, atd.) a proto je jejich potřeba podpory ve vzdělávání někdy nechtěně přehlížena či nepřesně definována. Často trvá delší čas, než je jejich potřeba podpory ve vzdělávání odhalena a stanovena. Příznaky jsou občas zaměňovány za běžný stav, nijak výjimečný od ostatních. Žákům pak uniká drahocenný čas, po který by již mohli využívat podpůrná opatření. Je proto nutné dbát na rozpoznávání signálů u těchto žáků, snažit se o co největší spolupráci jak mezi pedagogickými pracovníky, tak je zde velmi cenná až klíčová spolupráce s rodiči.

Jen vzájemnou spoluprací můžeme dosáhnout co nejlepších výsledků v poskytování podpůrných opatření u těchto žáků.

7 Zdroje

BOŘKOVCOVÁ, M., BOŘKOVEC, M., GAJDOŠOVÁ, J., HABART, T., KITANOVSKÁ, J., KLINGEROVÁ, P., KREJČOVÁ, M. L., PEKÁRKOVÁ, S., POSPÍŠILOVÁ, Z., RANGLOVÁ, K., ŠEBOVÁ, B., ŠTRACHOVÁ, K., TOMALOVÁ, P., VOŽECHOVÁ, J., VYŠÍNOVÁ, P. *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Člověk v Tísni, o. p. s., Praha, 2013. S. 5-6 [online] [cit. 2019-03-5]. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

Kolektiv autorů META o. s. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. META o. s.: Praha, 2011. [online] [cit. 2019-03-6]. Dostupné z:

https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/zaci_s_omj_v_ceskych_skolach_0.pdf

FELCMANOVÁ, Lenka. *Formativní hodnocení*. Katalog podpůrných opatření. [online] [cit. 2019-01-26]. Dostupné z:

<http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevychodneni/3-vybrane-oblasti-pedagogicke-diagnostiky/3-2-formativni-hodnoceni/>

HABROVÁ, Martina. *Definice sociálního znevýhodnění*. Katalog podpůrných opatření. [online] [cit. 2019-01-26]. Dostupné z:

<http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>

LÁBUSOVÁ, Adéla. *Projevy sociálního znevýhodnění a jeho vliv na vzdělávání*. Katalog podpůrných opatření. [online] [cit. 2019-01-26]. Dostupné z:

<http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/2-projevy-socialniho-znevychodneni-a-jeho-dopady-do-vzdelavani/>

PALÁN, Z. *Sociokulturně znevýhodněné prostředí*. [online] [cit. 2019-03-7]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/sociokulturne-znevychodnene-prostredi>

Posuzovací schéma. Katalog podpůrných opatření. [online] [cit. 2019-01-26]. Dostupné z:

<http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevychodneni/4-posuzovaci-schema/>

Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online] [cit. 2019-01-26]. Dostupné z:

<http://www.rokycany.cz/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim-odbornem-a-jinem-vzdelavani/d-868611>

Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online] [cit. 2019-01-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-201>

8 Přílohy

8.1 Posuzovací schéma sociálního znevýhodnění

- Podpůrný nástroj ke katalogu PO
- Slouží pedagogům a pracovníkům ŠPZ k nalezení vhodné podpory
- Jsou rozděleny do pěti oblastí a v každé oblasti jsou projevy rozčleněny dle míry jejich závažnosti a aplikaci jednotlivých PO. U každého projevu je zároveň popsán optimální stav

1) Indikátory spojené s rodinou žáka a jejím sociokulturním statusem²⁰

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

- a) Spolupráce s rodinou
- b) Absence ve výuce
- c) Omezení ve výuce z důvodu kulturní odlišnosti

2) Indikátory spojující interpersonální charakteristiky žáka

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

²⁰ Indikátory dále rozpracoval Mgr. David Beňák

- a) Jednání a chování žáka ve škole
- b) Vztah k autoritě
- c) Začlenění do kolektivu

3) Indikátory popisující intrapersonální a osobnostní charakteristiky žáka

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

- a) Seběpojetí
- b) Motivace ke vzdělávání
- c) Únava
- d) Pracovní temp
- e) Znalost vyučovacího jazyka
- f) Pracovní návyky a samostatnost ve výuce
- g) Pozornost
- h) Kognitivní výkon

4) Materiální podmínky vzdělávání

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

- a) Výživa
- b) Ošacení
- c) Hygiena
- d) Pomůcky

5) Školní připravenost v období prvních let docházky do školy

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

- a) Sebeobsluha a samostatnost ve výuce
- b) Dílčí funkce
- c) Zvládání myšlenkových operací

Podrobný popis naleznete na: <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevyhodneni/4-posuzovaci-schema/>

8.2 Práce s třídním kolektivem

- Intervenční program se třídou je uskutečňován zpravidla na žádost školy, někdy na základě potřeby klientů SVP je škole nabídnut střediskem, či s jeho nabídkou přichází do školy rodič (situace komplikovaná, nevnímá-li škola, potřebu, neuskuteční se).
- Programy jsou “šity na míru” jedním z kritérií je cílová skupina - věk dětí. Realizuje se jak na ZŠ, tak SŠ.

Kroky nutné před samotným zahájením přímé práce ve škole

- Smlouva – nezbytná součást, které slouží k ujasnění podmínek. Díky ní škola získá konkrétní představu o tom, co je čeká, jak bude spolupráce vypadat a na druhé straně SVP má ucelenou představu o zakázce. Smlouva obsahuje:
 - identifikaci školy a konkrétní třídy, případně historii třídy,
 - popis problému – zakázka (situace ve třídě a její vývoj),
 - stručná charakteristika třídy z pohledu třídního učitele, výchovného poradce,
 - co škola dosud udělala, jak to řešila (dosud realizované intervence – učitelů, metodika prevence atd.),
 - pravidla spolupráce (struktura setkání, příprava prostoru, přítomnost učitele, termíny setkání, zpráva o průběhu po ukončení programu).
- Souhlasy s uchováváním údajů při realizaci sociometrického šetření. Podle vyhlášky MŠMT 458/2005 Sb., není potřeba souhlas s programem, ale rozhodně je škole doporučeno, aby na třídní schůzce rodiče seznámila s tím, že bude probíhat.
- Vyplnění zakázky ze strany školy

- nejčastěji špatné vztahy mezi žáky,
 - podezření na šikanu,
 - náprava vztahů ve třídě po rozkrytí šikany,
 - konfliktní vztahy třídy s pedagogickým sborem, vulgární chování, nerespektování školního řádu, norem a pravidel.
- Schůzka se zástupci školy – ještě před samotným vstupem do třídy (ředitel školy, třídní učitel, výchovný poradce metodik prevence).

Samotná práce se třídou

Frekvence – osvědčilo se uskutečňovat setkání 1 x 14 dní, vždy v rozsahu dvou vyučovacích hodin, zpravidla 3 – 5 setkání, závislé na vývoji situace ve třídě.

Struktura – všechna setkání by měla mít

- úvodní aktivitu,
- nosnou techniku (např. skupinové řešení problému, dramatizace a pod),
- závěr.

První setkání

Je jiné v tom, že je potřeba se vzájemně seznámit, sdělit si očekávání, motivovat ke spolupráci a ujasnit, co děti čeká.

Patří sem i sdělení pravidel (ohleduplnost, naslouchání, respekt, mluví jeden atd.).

První setkání by mělo vést ke zmapování situace.

Účast učitele – na prvním setkání zpravidla není přítomen (pokud s tím škola souhlasí) děti jsou často otevřenější při sdělování toho, co se u nich ve třídě děje.

- úvodní část – techniky na představení, odbourání napětí.
 - intervenční část – nosná technika – měla by přinést otázku, co se ve třídě děje.
 - závěrečná část- měla by být shrnující.
- dát prostor k vyjádření (co je oslovilo, s čím odcházejí, co pro ně bylo důležité a pod)
- je vhodné ocenit členy skupiny
- zpětná vazba
- úkol do příště

Obdobnou formou se tvoří i další setkání

- Úvod – vždy připomenutí, toho co bylo minule, případně co se podařilo od posledního setkání.
- Intervenční část - tvoříme na míru podle toho, na čem chceme pracovat.
- Závěr

Poslední setkání:

- Měla by se uzavřít témata, na kterých se pracovalo.
- Je vhodné zařadit takovou aktivitu, která je podporující, oceňující jednotlivé členy předat aktivitu učitel, aby po našem odchodu bylo jasné pokračování.

Hodnocení po ukončení samotné práce se třídou

- schůzka s pedagogy (třídní učitel, vedení školy, metodik prevence),
- závěrečná zpráva,
- následná podpora pro třídního učitele (případně nabídka individuální spolupráce),
- dotazník – mapující efektivitu pro učitele, pro žáky.

Praktické ukázky, využití technik:

Nápadník pro podporu dobrých vztahů ve třídě:

https://www.scio.cz/download/skoly/Zdarma_materialy/Napadnik_pro_podporu_dobrych_vztahu_ve_tride.pdf

Podpůrná opatření u žáků s nespecifickými a specifickými poruchami chování

Autor textu: Mgr. et Mgr. Alice Pohořská

Speciální pedagožka střediska výchovné péče Slaný.

Anotace

Vzdělávací program je věnován náhledu na možnosti přístupu k dětem s poruchami chování. Účastníci semináře získají základní informace o možných přístupech k dětem s poruchami chování. Seminář klade větší důraz na práci s dětmi se specifickými poruchami chování. Klade si za cíl objasnit, jak je s těmito dětmi možné dále ve školách pracovat a jaká podpůrná opatření (konkrétní přístupy) je u těchto žáků možné poskytovat.

Cílová skupina

- a. pracovníci školských poradenských zařízení - psychologové a speciální pedagogové;
- b. sociální pracovníci ve školách a školských poradenských zařízeních;
- c. pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol a středních škol, VOŠ, primárně škol zapojených do projektu KIPR;
- d. pracovníci revizního pracoviště NÚV.

1 Úvod

Se změnou školského zákona č. 561/2004 Sb. v aktuálním znění, došlo především k významné změně ohledně vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým je věnována vyhláška 416/2017 Sb. Ve školském zákoně je tomuto tématu věnován § 16. S tím přichází nejen do škol ale i do školských poradenských zařízení povinnost uplatňování podpůrných opatření u těchto žáků.

Text je určen pedagogickým pracovníkům základních a středních škol, popřípadě škol vyšších odborných a pracovníkům školských poradenských zařízení. Cílová skupina frekventantů byla zvolena právě s ohledem na to, že tito pracovníci se s dětmi, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami setkávají každý den. Vzdělávací program má přispět jak k rozšíření tématu po teoretické stránce, tak má sloužit k praktickým návodným ukázkám, jak s těmito žáky pracovat, jaké přístupy se při práci s nimi osvědčily.

Valná část budoucích pedagogů i těch, kteří již studiem dávno prošli, se setkává s předměty speciálně pedagogické péče či speciální pedagogika či inkluzivní pedagogiky v rozsahu jednoho či dvou semestrů. Pro systematickou přípravu vedoucí k odborným znalostem, která by měla vést k poskytování podpůrných opatření, nebývá prostor. Učitelé pak mohou pociťovat určitý diskomfort v momentě, kdy jeden či více žáků z jejich třídy mají stanovená podpůrná opatření. Mohou cítit frustraci z požadavků, které na ně mohou být v rámci poskytování podpůrných opatření kladeny, tak neznalosti dané problematiky.

Jednou z možností je také doplňující studium speciální pedagogiky k rozšíření odborné kvalifikace, které je některými pedagogickými fakultami nabízeno od roku 2014. Toto řešení je ovšem časově i finančně značně náročné. Právě další kurzy následného vzdělávání, akreditované kurzy, semináře, workshopy, supervize atd., poskytují potřebnou podporu učitelům i dalším pracovníkům v pomáhajících profesích. Jedním z nich je i tento seminář.

2 Poruchy chování

Porucha chování se v průběhu života dítěte vyvíjí nejčastěji přes působení rizikových faktorů k problémovému chování až k závažným poruchám chování. Valná většina dětí s poruchou chování získá tuto poruchu během života a často se na jejím rozvoji podílí i blízké sociální okolí, ve kterém vyrůstají.²¹

²¹ VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6

Vojtová pak dále rozlišuje čtyři cílové skupiny etopedie, a to děti bez výraznějších problémů v chování, děti v riziku, děti s problémem v chování a děti s poruchou chování.

Některé děti se v průběhu života mohou nejprve ocitnout v tzv. stádiu rizika poruchy chování. Takové dítě lze označit jako jedince, který má svůj život na cestě k dospělosti plný obtíží, překážek a rizik. Jeho socializace se nemusí příznivě vyvíjet a může být až blokována. Tato rizika bývají spojována s osobností, rodinou, celou společností a se školou. Často může chování dětí přecházet v problémové chování. Takové dítě svými výkony ani chováním nesplňuje očekávání druhých a opakovaně se svými postoji, reakcemi, interakcemi a jednáním vymyká běžné normě.²²

Rozdíly mezi problémovým chováním a poruchou chování jsou ve třech základních oblastech:

- v motivaci nežádoucího chování,
- v časovém období a v intenzitě nežádoucích projevů chování,
- ve způsobech podpory a realizované intervence dítěte.

Co se oblasti v motivaci nežádoucího chování týče, je u dítěte s problémy v chování patrné, že o svých problémech ví, uvědomuje si je, vadí mu a chtěl by je odstranit. Normy neporušuje úmyslně, ale porušování je výsledkem konfliktu mezi jeho vnitřními potřebami a vnějšími požadavky okolí. Označení “problémové dítě, žák“ je pro něj bolestné a vyvolává v něm negativní pocity. Neví si však rady, jak své chování napravit a i nadále používá neúčinné a nevhodné vzorce chování. Oproti tomu není dítě s poruchou chování s normami v konfliktu, ale nepřijímá je či je ignoruje. Takový jedinec většinou necítí vinu ve vztahu k důsledkům svého chování.²³

V oblasti podpory a intervence u dětí s problémy v chování vedou k nápravě cílená pedagogická a speciálně pedagogická opatření, která pomáhají dítěti nežádoucí chování kompenzovat. Za jejich pomoci se hledají a nabízejí dítěti jiné způsoby chování, která jsou žádoucí a zároveň dokážou naplňovat jeho potřeby. Naproti tomu dítě s poruchou chování musí podstoupit speciální intervenci, v rámci které se speciální pedagogové a psychologové snaží za dopomoci speciálně pedagogických a psychologických metod ovlivnit chování dítěte tak, aby jej směřovali ke změně způsobů a cílů chování směrem od nepřijatelného k přijatelnému.¹

²² BALÁTOVÁ, Kristýna. *Hodnoty u dospívajících jedinců s poruchami chování*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7573-3

²³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8

¹ VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6

Vývoj poruchy chování a emocí lze charakterizovat v pěti stupních dle intenzity problémovosti:

24

- Dítě svým chováním *reaguje na problémy každodenního života*, které souvisí s vývojem, růstem a poznáváním prostředí. Na tyto problémy reaguje přiměřeně a očekávanými způsoby.
- Dítě, které svým odlišným chováním *reaguje na krizové životní situace* a toto chování se projevuje vyšší mírou emočních problémů. Toto chování lze ale vysvětlit buď změnou jeho postavení v rodině (narození sourozence), šokem (ztráta blízké osoby), nebo dlouhodobou zátěží (může být spojena s dlouhodobou nemocí člena rodiny a z toho vyplývající změnou rodinného prostředí).
- Dítě se svým chováním *vymyká očekáváním* okolí. Toto chování je způsobeno nízkou schopností se adaptovat. Ve školním prostředí je ovšem po určité době schopno se ovládat a přizpůsobit. Ve svém blízkém sociálním okolí se potýká s těžkostmi, problémy může zintenzivnit například změna školy, časté střídání učitelů atd.
- Děti se *zafixovaným a opakovaně nevhodným chováním*, které se ovšem *dá za podmínek pravidelné školní docházky ovlivnit a upravit*. Takové děti mají o sobě negativní mínění, jsou na něj již zvyklé a často ho vnímají jako neměnné. S pomocí odborné a cílené intervence je možné dosáhnout pozitivní změny ve vnímání sebe sama, i ve vlastním chování.
- Dítě se *zafixovaným a opakujícím se nevhodným chováním*, které vykazuje tak výrazné symptomy, že se na něj *nedá působit a nelze jej vzdělávat v běžném prostředí školy*. Je nutno jej segregovat a vzdělávat v institucionálním pobytovém zařízení či dočasně doma.

Jak uvádí Michalová, pod pojem specifické poruchy chování se řadí poruchy chování vzniklé působením nejrůznějších exogenních a endogenních faktorů na podkladě existujícího a prokázaného oslabení nebo změn v centrální nervové soustavě ve smyslu neurologického postižení, které se jeví spíše jako oslabení funkcí centrální nervové soustavy. Oproti tomu nespecifické poruchy chování tvoří sice symptomatologicky podobnou skupinu, ale organický podklad zde chybí. Specifická porucha chování může být podkladem pro vznik poruchy

²⁴ ČERVENKA, Karel. *Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7562-7

nespecifické za předpokladu nesprávného sociálního působení a vedení dítěte se specifickou poruchou.²⁵

O nespecifických poruchách chování se více odborníků zmiňuje až ve středním školním věku dítěte, což může souviset s rozumnou měrou opatrnosti na straně diagnostikujícího. Nejčastější věk, kdy k diagnostice této poruchy dochází, je věk mezi 10. - 12. rokem u chlapců a 14. -16. rokem u děvčat.

Mezi nejčastější projevy nespecifických poruch chování patří: nadměrné upoutávání pozornosti, negativismus, lži, krádeže, agresivita, šikanování, záškoláctví, útoky z domova a toulky, vandalizmus.

3 Specifické poruchy chování

Termín specifické poruchy chování je užíván v odborné pedagogicko-psychologické terminologii pro poruchy chování, jež jsou vrozené, dlouhodobé a projevují se specificky. Termín má oporu i v legislativě, a to konkrétně ve vyhlášce 416/2017 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která navazuje na školský zákon 561/2004 Sb., v aktuálním znění. Školský zákon v §16 odst. 9 uvádí termín závažné vývojové poruchy chování, kdy tento pojem je následně použit v již zmiňované vyhlášce. Ta upravuje nárok na podpůrná opatření ve vzdělávacím procesu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kam lze zařadit i žáky se závažnou vývojovou poruchou chování. Pro takové děti lze zřizovat i školy nebo ve školní třídy, oddělení a studijní skupiny, pokud školské poradenské zařízení shledá, že dosavadní poskytnutá podpůrná opatření nebyla dostačující k naplňování vzdělávacích potřeb těchto dětí.²⁶

V poradenské, psychologické a pedagogické praxi se hyperaktivní děti zahrnují pod pojem specifické poruchy chování (SPCH), který je v naší zemi užíván již od osmdesátých let minulého století. Termín specifické poruchy chování (někdy označované jako specifické vývojové poruchy chování) poukazuje i na odlišení problematiky těchto dětí. Jasným rysem je

²⁵ MICHALOVÁ, Zdeňka. *ADD/ADHD v kontextu poruch chování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-733-8

²⁶ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online] [cit. 2019-01-10]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>

to, že se jedná o poruchu vrozenou, nikoli získanou, za kterou tedy děti nemohou a kterou svými vlastními schopnostmi nejsou zpočátku schopny ovlivnit. To se jim daří až po zvládnutí mnoha intervenčních opatření, které přispívají ke zlepšení projevů SPCH. Specifické poruchy chování (SPCH) se velmi často pojí i se specifickými poruchami učení (SPU). Z tohoto důvodu bývají často spojeny a zahrnuty do obsáhlejšího termínu specifické poruchy chování a učení (SPUCH). Tyto děti jsou pak vedeny jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a dle současných platných právních předpisů jim má být věnována adekvátní péče, viz zmiňovaný zákon 561/2004 Sb. § 16 odstavec 9.²⁷

Jako specifické poruchy chování jsou pak, dle mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10, označovány hyperkinetické poruchy chování. Americké psychiatrické klasifikace DSM- 5 uvádí název porucha pozornosti s hyperaktivitou, která se u nás již ustálila pod pojmem ADHD (případně pak ADD – porucha pozornosti bez hyperaktivity).

4 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření ve vzdělávání se poprvé objevila ve znění vyhlášky MŠMT č.73/2005, která upravovala podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů. Ta stanovovala, že se při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) užívají „vyrovnávací a podpůrná opatření“.

V zákoně 561/2004 Sb. je pak uvedeno, že podpůrná opatření se poskytují dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, kterými se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje právě poskytnutí těchto podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů.

Podpůrná opatření 1. stupně

Tato opatření navrhuji sami pedagogové v rámci kmenové školy. Podpůrná opatření v tomto stupni se snaží využívat běžně dostupných metod a forem práce, které mají za cíl působit preventivně proti zhoršení školní neúspěšnosti žáků. Můžeme sem zahrnout například změnu

²⁷ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7

délky vyučovací hodiny, přestávek mezi hodinami, úpravy zasedacího pořádku, úprava času na zadanou práci, atd.

Podpůrná opatření 2. - 5. stupně

Tato opatření se realizují na základě doporučení ŠPZ (školské poradenské zařízení). Výstupem je zpráva z vyšetření (doporučení), která definuje míru potřeby podpůrných opatření. Výuka žáka je realizována dle stupně podpory: společně se třídou, individuální integrace, skupinová integrace, individuální výuka (domácí vzdělávání).

Do vzdělávání žáka může v tomto stupni podpory vstoupit další pedagogický pracovník, doba jeho působení je však omezená. Významnou roli zde může sehrát tzv. **sdílený asistent**. V druhém stupni podpory lze využít vzdělávání s podporou plánu pedagogické podpory, v případě potřeby je možné využít i IVP (individuální vzdělávací plán). IVP však zpravidla neobsahuje doporučení úprav ve všech oblastech, které upravuje platná legislativa. Stanovená opatření jsou vyhodnocována ve spolupráci se ŠPZ, které je doporučilo.

Ve třetím stupni je nutné odborná speciálně pedagogická a psychologická intervence je nutná. Vzdělávání je téměř vždy formou IVP.

Nastavování podpůrných opatření je dynamický proces, důležitá je jejich aktuálnost vzhledem k individuálním potřebám žáka, které se mohou v průběhu vzdělávacího procesu měnit.²⁸

5 Intervence

Značné a výrazné překrývání projevů ADHD s jinými poruchami vyžaduje velmi široký repertoár intervenčních strategií, postupů a forem intervence, proto hovoříme o multimodálním přístupu, který je podmínkou k reflexi individuálních potřeb jedince. Jelikož projevy ADHD mohou přetrvávat až do dospělosti, je intervenční podpora nezbytná k pozitivnímu ovlivnění kvality života jedinců s ADHD. Čím dříve ji jedinci v průběhu jeho života poskytneme, tím větší šance je zamezit vývoji poruch chování. V současné době se v přístupech k intervenci u jedinců s ADHD usiluje o respektování čtyř hlavních zásad: podpora učení a vzdělávání, podpora žádoucího chování, medikace a podpora vztahu mezi rodiči a dětmi.

²⁸ BASLEROVÁ, Pavlína; MICHALÍK, Jan; MONČEK, Jindřich. *Stupně podpůrných opatření*. Katalog podpůrných opatření [online] [cit. 2019-01-10]. Dostupné z:

<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>

Aby intervence mohla být efektivní, je zásadní ji aplikovat ve třech hlavních rovinách: v medikaci, v tréninku rodičů a v následném vzdělávání pedagogů s využitím kognitivně behaviorálních strategií a strukturovaného uspořádání času, činností a prostředí. V mnohých případech je další intervence bez počáteční medikamentózní intervence jen málo přínosná či je zcela bez efektu.²⁹

Jedním z hlavních úkolů při intervenci je umět si předem vytyčit cíl a postup, jakým k němu chceme dojít, neboli návrh konkrétních kroků k realizaci a řešení problémů v chování daného jedince. Při intervenci je třeba dbát na zásadu respektování životní situace v celém jejím kontextu, do níž patří zahrnutí rodiny, školy a sociálního okolí. Podstatou respektu je co nejmenší omezování sociálních vztahů dítěte.

Do jaké míry můžeme projevy specifické poruchy chování zmírnit, záleží na mnoha faktorech, jako jsou: míra závažnosti poruchy, v jakém prostředí dítě vyrůstá a jaký způsob výchovy v něm převažuje, prostředí a klima školy, které dítě navštěvuje, osobnostní charakteristika a vlastnosti dítěte, vrstevnická skupina, ve které se dítě pohybuje a mnoho dalších.

Poruchy pozornosti, hyperaktivní projevy a oblast impulziviny můžeme ovlivnit těmito opatřeními:³⁰

Poruchy pozornosti

- zadávat práci v kratších a častěji se střídajících úsecích, kdy předcházíme kolísání pozornosti a únavě. Vhodné je i zapojení více smyslů, střídání poloh, ve kterých je činnost vykonávána, i různých činností (psaní, čtení, atd.);
- dítě vždy vhodně motivovat k dané činnosti tak, aby pro něj bylo lákavé ji vykonávat a setrvat u ní;
- omezit rušivé podněty z okolí (najít vhodné místo k sezení, zajistit pořádek na lavici);
- při kolísání pozornosti znovu navrátit pozornost dítěte k danému tématu;
- pozornost poutat i neverbálními prostředky (dotykem, ukázáním do sešitu). Také je vhodné naučit dítě reagovat na konkrétní gesta, mimiku druhých, kteří dávají signál k určité činnosti;

²⁹ VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5159-1

³⁰ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4

- mezi aktivity zařazovat i krátký odpočinek a relaxaci či možnost odreagovat se pohybem;
- využívat momentů zvýšené výkonnosti před jejím poklesem (nejčastěji je to první část vyučování);
- velmi důležitá je i častá zpětná vazba a posilňování formou pochvaly, ocenění za dílčí pokroky i udržení pozornosti. Odměna by měla být pro dítě smysluplná a zpětná vazba by neměla dítě rušit při vykonávané činnosti;
- nacvičit s dítětem schopnost koncentrace pozornosti (odborné pracovní materiály, HYPO, KUPOZ, KUMOT, Maxík, Feursteinova metoda instrumentálního obohacování);
- v kolektivu s menším počtem dětí má učitel více prostoru věnovat se dítěti s ADHD, přínosné je i využití asistenta pedagoga.

Hyperaktivní projevy chování můžeme ovlivnit následujícími opatřeními:

- hyperaktivní děti je třeba zklidňovat, zmírňovat vysokou úroveň motorické a řečové aktivity. Postupným nácvikem lze vést děti k tomu, aby nereagovaly prudce;
- respekt k drobnému únosnému psychomotorickému neklidu, jež dítě nemůže samo ovlivnit;
- omezení nadbytečných a rušivých podnětů z okolí;
- uvolnění a odreagování pohybem, odpočinkem a relaxací;
- střídání poloh a jednotlivých činností;
- mít na mysli, že dítě by mělo být v našem blízkém dosahu, abychom včas zmírnili negativní projevy jeho chování.

V oblasti **impulzivity** můžeme působit následujícími postupy:

- systematickým vedením dítěte se snažíme oddálit jeho bezprostřední zbrklé reakce a snažíme se, aby si rozmyslelo postup a důsledky svého jednání;
- zamezit či přerušit nebezpečné činnosti, kde hrozí riziko úrazu či poranění. Je nutné mít na paměti zvýšená bezpečnostní opatření;
- práce na budování a upevňování volných vlastností nejrozličnějšími formami (hra, dramaterapie);
- být důslední v tom, aby si dítě zadané instrukce poslechlo až do konce (používání jasných, krátkých instrukcí, zachování očního kontaktu), nechat dítě samotné zopakovat zadané instrukce, ujistit se, že zadanou instrukci pochopilo správně;
- být důslední v dokončování činností;
- učit dítě stereotypům, řádu a návykům plnění povinností, nošení školních pomůcek (vizualizace, schémata, osnova);

- neočekávat rychlé a výrazné změny v chování směrem k chování žádoucím. Spolupráci a pozitivní změnu je možno očekávat v horizontu dlouhodobé spolupráce, ke které můžeme přispět i naším přístupem (porozumění problémům dítěte, přijetí, navázání vztahu) a reakcemi, motivací dítěte a zpevňování žádoucích projevů chování pravidelným oceňováním.

5.1 Řešení výchovných problémů

U dětí s ADHD je nutno mít na paměti:

- jsou více pohotové k afektivnímu jednání a z tohoto důvodu se častěji dostávají do konfliktu s druhými lidmi
- pokud chování dítěte překročilo stanovené hranice, je třeba vzniklou situaci bezodkladně řešit. Situaci řešíme bez zbytečně silných emocí, v klidu. Trest by měl následovat ihned po nevhodném chování. Měl by být jednorázový krátkodobý. Více bychom dítěti danou situaci neměli připomínat. Se žákem po skončení a vyřešení dané situace začíná opět nanovo.
- velkou pozornost je třeba věnovat prevenci vzniku agresivního chování a rozvoje konfliktních situací
- u dítěte s ADHD sledujeme jejich aktuální stav, pokud je zvýšeně podrážděné, snažíme se jej odreagovat či pozitivně naladit, odvést od negativních myšlenek či prožívání (např. dítě oceníme, necháme ho prožít pocit důležitosti, úspěchu)
- snažíme se vysledovat, které situace u dětí problematické chování vyvolávají, tyto situace buď eliminujeme, nebo se alespoň snažíme zmírnit jejich dopad
- k převedení pozornosti dítěte na jinou činnost volíme vhodnou formu motivace, která se nám u něj osvědčila
- pokud je ve třídě více dětí s ADHD, často dochází konfliktům mezi těmito dětmi navzájem. Poté je žádoucí obrátit se na odborníka a zahájit cílený nácvik sociálně přijatelného chování (v rámci třídnických hodin).
- je třeba se objektivně zamyslet nad tím, zda nepřispíváme k rozvoji či případné akceleraci konfliktních situací svým chováním či způsobem řešení, který v daný okamžik volíme; je třeba věnovat se i vlastnímu výchovnému přístupu
- důležité je stanovení jasných, konkrétních a srozumitelných hranic v chování dětí, pravidla fungování v kolektivu třídy je třeba nastavit předem, je nezbytné, aby si děti od začátku uvědomovaly, že mají nejen svá práva, ale také své povinnosti, které musejí plnit a pravidla, kterým se musejí podřídít
- některé děti mají sníženou schopnost vnímání vlastní viny, daleko častěji se stavějí do role trestajícího

- lítostí ani přehlížením konfliktů dětem s ADHD nelze pomoci, je třeba jim dát jasné a pevné hranice, které budou formovat jejich chování, učit je společensky přijatelné způsoby chování a řešení krizových situací

Problematické chování bývá často důsledkem neschopnosti žáka vykonat určitou požadovanou činnost

Nácvik či učení nových dovedností, které slouží k potřebám žáka, je považováno za efektivní intervenci. V jiných případech, je nutné změnit předcházející události (antecedenty, spouštěče) a/nebo následky, aby došlo k žádoucí změně chování, známá pod pojme analýza ABC. Dále je možno využít FACH test, který je založen obdobným principu, viz příloha č. 5.1

- Spouštěčem může být cokoli, co nastane těsně před nežádoucím chováním a vytvoří podmínky či důvody, proč se určité chování vyskytne. Spouštěčem mohou být lidé, místa, časové období v průběhu dne, události aj. Pokud je spouštěč (tj. událost, která problémovému chování předcházela) změněn nebo upraven, může se následně změnit i chování. Intervence však může být založena i na změně následků (consequence-based intervention), tedy toho, co nastane po určitém chování.
- Následkem mohou být odměny: body, razítka, sladkosti, pochvala, společenské ocenění nebo pokárání či odebrání výhody, pokud se dítě chová nevhodně. Následky spadají do jedné z kategorií, které mohou změnit chování dítěte. Tyto kategorie jsou sestaveny z pozitivního posilování (positive reinforcement), negativního posilování (negative reingorcement) a trestu (punishment).

5.2 Pozitivní posilování

Pozitivní posilování má jednoznačné zastoupení v práci s dětmi s ADHD. Jde o přístup, kdy se snažíme dítě vyzdvihnout a posilovat v žádoucím chování. Spočívá na těchto základech: ³¹

- popsat dítěti co nejpodrobněji chování, které od něho očekávají a zjistit, zda dítě jejich jasně formulované požadavky pochopilo. Čím konkrétněji své požadavky popíše, tím bude i pro dítě snazší jim vyhovět;
- vysvětlit dítěti důsledky žádoucího chování, aby si dítě bylo vědomo, za jaké chování bude oceněno;
- odměnit žádoucí chování, aby dítě mělo zkušenost, že se mu může podařit a být úspěšné;
- do únosné míry nereagovat na nežádoucí chování;

³¹ MUNDEN, Alison; ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-430-4

- pomoci dítěti dosáhnout žádoucího chování plánováním situací, které jej čekají. Co nejméně vystavovat dítě situacím, u nichž předpokládáme, že v nich nebude úspěšné.

5.3 Využívání systému odměn a trestů

- tresty využíváme jen v krajních případech – trest zastavuje, ale nebuduje, častým užíváním ztrácí tresty účinnost
- vhodnější a efektivnější než trestání je přidělování nebo odnímání výhod nebo odměn
- je třeba nechávat dítě pravidelně zažívat úspěch, dítě výrazně chválíme, zejména pokud zvládne na zátěžovou situaci reagovat společensky žádoucím způsobem, negativní projevy chování dítěte (především drobný psychomotorický neklid) se snažíme spíše ignorovat, vždy oceňujeme to, co dítě udělalo správně.
- pomoci mohou i individuální bodovací systémy, spíše než materiální odměny volíme odměny nehmotné – např. nějaký pro děti atraktivní rituál apod.
- pokud je provinění dítěte natolik závažné, že je třeba využít trest, je třeba jej vykonat bez negativních emocí, dítě by nemělo získat pocit, že je trestáno proto, že je nemáme rádi nebo je chceme ponížit
- dítě vždy musí vědět, za co je trestáno, trest by měl vykonat ten, kdo je negativnímu chování dítěte přítomen, měl by následovat bezprostředně po porušení pravidel a měl by být spíše krátkodobý, dlouhodobé tresty se míjejí účinkem
- děti s ADHD je třeba důsledně vést k tomu, že omluva za nevhodné chování je v běžném životě samozřejmostí
- dítě nikdy netrestáme, dokud je v afektu, k trestání dítěte přistupujeme po tom, co se uklidní.
- zasáhnout je třeba klidně ale kategoricky a důsledně, pokud dítě nezareaguje na verbální pokyn
- je vhodné neřešit afektivní chování před třídou ale individuálně, po dobu nepřítomnosti ve třídě, je třeba zajistit dozor nad ostatními žáky. Pokud byli ostatní žáci svědky konfliktu, je vhodné seznámit je s výsledkem řešení. Pokud u dítěte probíhá silný afektivní záchvat, je třeba jej co nejrychleji izolovat od ostatních

6 Závěr

Problematika specifických poruch chování a poskytování podpůrných opatření těmto žáků není jednoznačná. Stále chybí katalog podpůrných opatření, který by se touto problematikou zabýval a pomohl tak pedagogům při práci s těmito žáky.

Při práci s dětmi s ADHD je nutné mít na paměti, že jde o syndrom vrozený, tedy děti za něj skutečně nemohou. Projevy těchto dětí se často lidem i z řad pedagogických pracovníků pletou s dětmi nevychovanými či vzpurnými. Bohužel tento mylný pohled pak často svazuje pedagogům ruce při práci s těmito dětmi.

S dětmi s ADHD je vhodné pracovat především formou pozitivní motivace a posilování. Tento přístup se snaží v dětech probudit jejich opravdový potenciál, jak v učení, tak i v chování. Tímto přístupem lze dosáhnout mnohem větší změny než přístupem represivním, který je pro dítě nejen demotivační, ale často ho může nenávratně postihnout v podobě nízkého sebevědomí a sebedůvěry ve vlastní schopnosti.

7 Zdroje

BALÁTOVÁ, Kristýna. *Hodnoty u dospívajících jedinců s poruchami chování*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7573-3

ČERVENKA, Karel. *Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7562-7

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7

MICHALOVÁ, Zdeňka. *ADD/ADHD v kontextu poruch chování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-733-8

MUNDEN, Alison; ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-430-4

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6

VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5159-1

Elektronické zdroje:

BASLEROVÁ, Pavlína; MICHALÍK, Jan; MONČEK, Jindřich. *Stupně podpůrných opatření*. Katalog podpůrných opatření. [online] [cit. 2019-01-10]. Dostupné z:

<http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>

Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online] [cit. 2019-01-10]. Dostupné z:

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>

8 Přílohy

8.1 FACH test - funkční analýza chování

Při FACH se podrobně sledují a zapisují spouštěče a následky daného PCH, případně se s těmito dvěma složkami různě manipuluje, aby bylo možné identifikovat funkci a účel PCH. Jelikož je provedení FACH časově náročné, využívá se zejména u závažnějších projevů PCH. Test je rozfázován do deseti kroků. Tyto kroky jsou zaměřeny i na samotnou intervenci PCH. Můžeme je rozdělit do následujících částí.

A) Popis konkrétního problémového chování, kdy se pozornost zaměřuje přímo na situaci dítěte, cílem je popsat pozorovatelné chování. Důležité je se zaměřit na to, co

1. Operacionalizace PCH – velmi důležitý je konkrétní a objektivní popis PCH

B) Sběr dat - zjišťujeme za jakých okolností se náročné chování objevuje, jak často se vyskytuje a co po něm následuje, využívá se modelu ABC (Antecedence - spouštěč, Behaviour - konkrétní chování, Consequent response - následky, dopady). Analýza ABC je založena na teorii, že valná většina vzorců chování vychází z událostí, které danému chování předcházejí, a z událostí, které po něm následují. Změnou událostí před a po určitém projevu chování můžeme ovlivnit i četnost výskytu projevů daného chování. Zaměřuje se na zjištění dopadů a reakcí okolí žáka, které udržují nebo posilují náročné chování. Posílení může být např. spojeno se získáním pozornosti, obdivu, dosažením nějaké výhody či věci, nebo také s vyhnutím se nějaké nepříjemné či obávané činnosti. Cílem je zjistit, co jsou spouštěče náročného chování, jaké situační proměnné (místo, přítomnost určitých osob, atd.) k náročnému chování vedou (či naopak nevedou).

2. Určení východiska – uvedení frekvence PCH a jeho délky

3. Identifikace spouštěčů (antecedentů) – zde je opět důležitý konkrétní a objektivní popis situací

4. Určení a popis obvyklého místa PCH - dále je vhodné identifikovat místa, na kterých se dané PCH objevuje

5. Určení denní doby případně vyučovací hodiny, ve které se PCH vyskytuje (kdy?)

6. Popis následků (consequences) – konkrétně a objektivně

C) Porovnávání a analýza získaných informací

D) Formulace hypotézy o účelu chování

Ve fázi C a D je vytvořeno shrnutí obsahující následující informace: současná podoba náročného chování, současná reakce okolí (učitele, spolužáků, rodičů a sourozenců), které chování posilují nebo potlačují, hypotézy o tom, jak situační faktory a reakce okolí ovlivňují chování, jaké jsou funkce náročného chování, jak chceme aby se chování změnilo.

E) Návrh plánu intervence, jeho provádění a vyhodnocování

Na základě získaných informací a hypotézy o funkcích chování se stanoví plán intervence zaměřený na jeden či více aspektů chování, následně se sleduje, zda se chování zlepšuje. Pokud ano je potvrzena účinnost intervence, pokud ne je třeba znovu analyzovat.

7. Identifikace podnětů, které budou plnit funkci pozitivního zpevnění a dále negativních podnětů (například pochvala správného chování může být pozitivním zpevněním)
8. Naplánování intervenčního programu – přesné určení postupů
9. Následné monitorování tohoto programu
10. Hodnocení intervenčního programu

(F.M. Gresham et al./Research in Development Disabilities 25, 2004)



Autorem materiálu a všech jeho částí, není-li uvedeno jinak, je kolektiv autorů NPI ČR (nástupnická organizace NÚV, projekt IPs KIPR v letech 2016 až 2020).

Dílo podléhá licenci [Creative Commons CC BY SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) – Uveďte původ – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.

