



Krok za krokom k inkluzi



Milí přátelé,

právě držíte v rukou příručku, která shrnuje zkušenosti z průběhu dvouletého projektu „Škola pro každého – škola pro všechny“ realizovaného programem Varianty společnosti Člověk v tísni, o. p. s. Budeme rádi, pokud malým dílem přispěje k diskusi o možnostech inkluzivního školství v České republice, zejména o způsobech zapojení dětí ze sociálně vyloučených lokalit do škol hlavního vzdělávacího proudu. Za tímto účelem jsme oslovili i patnáct odborníků z relevantních institucí, jejichž rozličné názory na současnou podobu českého vzdělávacího systému a snahu o zavádění inkluzivních opatření najdete v druhé části této příručky. Publikace je určena především pedagogům, pracovníkům státní správy, samosprávy, nevládních organizací a všem dalším zájemcům o vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí.

Přejeme vám inspirující čtení.

OBSAH

I. Několik slov na úvod	3
II. Kontext vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit	5
III. O projektu	
– popis cílů a jednotlivých aktivit a jejich dopad na cílové skupiny	7
1. Spolupráce se školami.	9
1.1. Konzultace na školách	9
1.2. Školní projekty	12
1.3. Vzdělávání pedagogů.	16
1.4. Zimní škola	18
1.5. Doprovodná školní akce – hip hopové vystoupení	18
2. Mimoškolní vzdělávání znevýhodněných dětí	21
2.1. Motivační doučování Žetonek.	21
2.2. Vzdělávání pracovníků a dobrovolníků společnosti Člověk v tísni	25
3. Spolupráce na místní úrovni – kulaté stoly	26
4. Co se podařilo?	31
4.1. Doporučení vyplývající ze zkušeností z realizace projektu	33
IV. Od segregace k inkluzivnímu vzdělávání	
– komentáře a rozhovory o možnostech inkluzivního školství.	37
1. Mají české děti rovné šance na vzdělání?	38
2. Dopad kurikulární reformy na vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí ..	40
3. Pozornost by se měla upřít ke školám hlavního vzdělávacího proudu	49
4. Diagnostika aneb téma pro samostatnou příručku	62
5. Jak zefektivnit současnou vzdělávací praxi?	85
V. Použité zkratky.	93
VI. Závěr.	95

I.

NĚKOLIK SLOV NA ÚVOD

Projekt „Škola pro každého – škola pro všechny“, realizovaný od července 2008 do června 2010 v Kladně a v Libčicích nad Vltavou, usiloval o podporu škol, do nichž docházejí děti se specifickými vzdělávacími potřebami, ve velké míře děti pocházející ze sociálně vyloučeného prostředí. Projekt vychází z dlouhodobých zkušeností dvou sekcí společnosti Člověk v tísni, o.p.s. (ČvT). První z nich je vzdělávací program Varianty, který se zabývá tématy spojenými s interkulturním vzděláváním a který nabízí informační servis a metodickou podporu školám, mj. i školám vzdělávajícím sociálně znevýhodněné děti. Druhou sekcí jsou Programy sociální integrace, které poskytují v pěti desítkách obcí České republiky komplexní nabídku sociálních služeb pro obyvatele sociálně vyloučených lokalit – zejména terénní sociální práci, pracovní a kariérní poradenství,

právní podporu a pomoc při oddlužování domácností. Téma vzdělávání se s těmito aktivitami vhodně doplňuje a tvoří nedílnou součást snah o zapojení sociálně vyloučených lidí do života celé společnosti. Proto se v poslední době společnost Člověk v tísni, o.p.s. snaží rozvíjet programy zaměřené na doučování školáků i na předškolní rozvoj dětí.¹

Vyloučené lokality patří mezi oblasti s vysokým (někde až stoprocentním) zastoupením Romů, v nichž naplno působí mechanismy segregace a separace. Vznikají zde uzavřená společenství, jejichž vztah k okolní společnosti směřuje k čím dál větší míře antagonismu. Zacyklené problémy rodin v oblasti byd-

¹ Bližší informace o programu Varianty naleznete na www.varianty.cz a o Programech sociální integrace na www.integracniprogramy.cz.

lení, zaměstnání a zadluženosti mají přímý dopad na vzdělávání dětí a nutně se odrážejí i v každodenní práci pedagogů. Škola je přitom jednou z mála institucí, která může vytvořit prostředí otevřené pro obyvatele těchto segregovaných lokalit. Může být místem, které pozitivně ovlivní vztahy mezi uzavřenými sociálně vyloučenými lokalitami a okolní společností. Právě na půdě školy lze podněcovat setkávání dětí i rodičů žijících v různém sociálním a kulturním prostředí a přispívat tak přirozeným způsobem k vytvoření tolerantní atmosfé-

ry a pokojného soužití. Zkušenost však zároveň ukazuje, že školy v době vzdělávacích reforem a rostoucí administrativní agendy nemají kapacity na dostatečné zajištění nadstandardních aktivit. Proto byla v rámci projektu *„Škola pro každého – škola pro všechny“* vytvořena nabídka různých forem pomoci od pravidelných expertních konzultací a vzdělávání pedagogických pracovníků přes doučování a zajištění volnočasových aktivit pro sociálně znevýhodněné žáky až po finanční podporu malých školních projektů a mediální podporu škol.

II.

KONTEXT VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ ZE SOCIÁLNĚ VYLOUČENÝCH LOKALIT

Zkušenosti společnosti Člověk v tísni, o.p.s. s působením ve městech, kde se vyskytují sociálně vyloučené lokality, ukazují, že školy, které jsou pro tyto lokality spádové, přijímají žáky ze sociálně slabých rodin s velkými obavami. Snaha o začlenění dětí ze znevýhodněného prostředí přináší školám riziko snížení prestiže v očích veřejnosti způsobené horšími výsledky ve srovnávacích testech. Namísto ocenění faktu, že se škola snaží být otevřená a podporuje na své půdě diverzitu, je naopak stigmatizována za to, že do ní chodí „pomalejší“ děti. Pokud se navíc jedná ve větší míře o děti romské, získává škola etnickou nálepku. Překročení magické hranice okolo 30 % romských dětí spouští nezvratný proces vzniku „romské školy“ v důsledku postupného a zrychlujícího se odhlašování ostatních dětí. Nedostatečná podpora ze strany zřizovatelů

znemožňuje školám nastavit integrační mechanismy tak, aby dokázaly zařadit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zároveň si udržely standardní kvalitu výuky a přesvědčily o tom i veřejnost. Nadstandardní vytíženost sboru a zhoršující se pověst školy na veřejnosti pak vedou k frustraci pedagogů, dalšímu odlivu „standardních“ žáků a k následnému potvrzení stigmatizace dané školy.

Přesto je nezpochybnitelné, že vliv diversity, ať již etnické, sociokulturní či ekonomické, bude stále silnější jak na samotných školách, tak i v celé společnosti. Dovednost práce s odlišnostmi a schopnost diferencované výuky bude čím dál významněji ovlivňovat kvalitu vzdělání a bude jedním z nosných témat pro školství 21. století. Z tohoto pohledu je inkluzivní školství prostředkem kultivace společnosti a způsobem, jak připravit

žáky na budoucí život v měnícím se světě. Zajištění kvalitního vzdělání i pro žáky ze sociálně vyloučených lokalit, které povede k rozvoji jejich talentu a k motivaci k dalšímu vzdělávání a odpovídajícím profesním ambicím, patří mezi nejvýznamnější způsoby, jak předcházet eskalaci problémů v občanském soužití.

Děti vyrůstající v podmínkách sociálního vyloučení mají jen výjimečně vytvořeny řádné podmínky pro vzdělávání a naopak se setkávají s nedostatkem pozitivních vzorů a podpory ke vzdělávání, s minimální tradicí vzdělávání v rodině, se sociální a prostorovou izolací, s chy-

bějícími vazbami na vrstevníky a s mizivou předškolní přípravou. Je žádoucí, aby pedagogové uměli identifikovat překážky, které dětem hned od počátku znemožňují plnohodnotné zapojení do výuky, a dokázali je motivovat k účasti na ní a pomohli jim v překonání jejich handicapů. Důležité je podporovat děti v integraci do kolektivu a rozvinout jejich přirozeně silné stránky osobnosti a talentu. Vzhledem k tomu, že většinu ze jmenovaného nedokáží zajistit rodiče, ocitají se děti hned zkraje vzdělávacího procesu pod tlakem neúspěchu, jehož důsledkem je dále se prohlubující demotivace k sebe-rozvíjení.

III.

O PROJEKTU

POPIS CÍLŮ A JEDNOTLIVÝCH AKTIVIT A JEJICH DOPAD NA CÍLOVÉ SKUPINY

Je zřejmé, že řešení problematiky vzdělávání dětí pocházejících ze sociálně vyloučeného prostředí přesahuje možnosti pedagogů a že je nezbytná trvalá spolupráce mezi školami a mnoha dalšími institucemi. Projekt *„Škola pro každého – škola pro všechny“* se snažil tuto mezioborovou spolupráci podpořit a zároveň otevřít mnohdy zablokovanou komunikaci mezi pedagogy a rodinami žáků žijícími ve vyloučených lokalitách. Při realizaci byl kladen důraz na rozvoj aktivit charakteristických pro rozvinutou občanskou společnost, jako je dobrovolnická práce, participace na veřejných aktivitách, výměna zkušeností, navazování užších vazeb mezi zástupci škol, veřejné správy, nevládních organizací a dalších institucí. Školy byly záměrně vybrány tak, aby byly svou velikostí, profilem i umístěním co nejrozmanitější a aby tak bylo možné vyzkoušet více dru-

hů spolupráce. Konkrétně byla navázána spolupráce se:

- » **ZŠ Libčice nad Vltavou**, která je jakožto jediná škola v obci spádová pro děti z blízké sociálně vyloučené lokality,
- » **ZŠ a MŠ Kladno, Norská 2633**, velkou sídlištní školou, též spádovou pro děti z nedaleké vyloučené lokality zvané „Masokombinát“,
- » **ZŠ a PrŠ Kladno, Pařížská 2249**, jednou z největších základních škol praktických ve Středočeském kraji,
- » **Odborné učiliště a PrŠ Vrapice, Vrapická 53**, která je jednou z mála škol v regionu, na níž pokračují v sekundárním vzdělávání žáci se sociálně vyloučeného prostředí.

Při ohlédnutí se za celým projektem je obtížné shrnout všechno to, co pracov-

níci ČvT společně s partnerskými školami během dvouleté spolupráce vytvářeli a zažívali. Při mnoha návštěvách na školách, ať již v průběhu konzultací a seminářů nebo při organizování dalších aktivit, se objevilo velké množství nejrozličnějších témat. Mezi nimi jednoznačně nejvíce prostoru získala debata nad rozvíjením inkluzivního školství. Právě tato idea měla v době realizace projektu nebyvalou podporu ze strany vlády ČR a MŠMT.

Záměrem projektu bylo vyzkoušet systémovou podporu vzdělávání dětí ze sociálně vyloučeného prostředí, zvyšovat vzájemné porozumění a otevírat komunikaci mezi žáky a pedagogy ze zapojených škol a sekundárně i mezi obyvateli Kladna a Libčic nad Vltavou. Tohoto celkového záměru se pak projekt snažil dosáhnout naplňováním tří dílčích cílů:

1. Posilování znalostí a kompetencí osob zapojených do vzdělávacího systému

Pro naplňování tohoto cíle byly školám poskytovány odborné konzultace, které pomáhaly řešit konkrétní problémy při vzdělávání dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. Dále bylo zajištěno vzdělávání pedagogů na školách a koordinátorů a dobrovolníků ČvT, kteří poskytují doučování v rodinách.

2. Sdílení zkušeností a dobré praxe mezi školami a dalšími institucemi

K dosažení tohoto cíle byla uspořá-

dána vícedenní zimní škola a následně tři kulaté stoly pro zástupce škol a řady dalších institucí. K jeho naplnění přispívá i tato příručka shrnující zkušenosti z projektu a doporučení z něj plynoucí.

3. Propojování činnosti škol s lokální veřejností

Tento cíl byl v podstatě naplňován třemi způsoby. Motivačně-vzdělávací aktivita Žetonek pobízela děti přitažlivou a hravou formou k pravidelné školní docházce a k domácí přípravě na vyučování. Dále byla poskytnuta podpora školám spoluprací na malých projektech a při jejich veřejné prezentaci. Třetím způsobem naplnění tohoto cíle byla série hip hopových workshopů a následné veřejné taneční vystoupení žáků z jedné ze zapojených škol s kapelou Gipsy.cz.

V následujícím textu jsou shrnuty zkušenosti z realizace jednotlivých aktivit projektu. Tento popis je směsicí ověřených dobrých postupů, překážek při naplňování původních záměrů i toho, co se ne zcela podařilo. Některé aspekty, a týká se to zejména úzké spolupráce se školami, jsou natolik citlivé, že je není možné vměstnat do jednoznačných kolonek s kladnými či zápornými znaménky. Citlivost některých získaných dat zároveň neumožňuje jejich plné zveřejnění. Popisované zkušenosti jsou proto do velké míry zobecněny a částečně anonymizovány.

1. SPOLUPRÁCE SE ŠKOLAMI

Nejobsáhlejší a zásadní částí, probíhající po celou dobu trvání projektu, byly dílčí aktivity směřované ke školám, které se soustředily především na podporu pedagogických týmů, ale i na posílení role školy v místní komunitě. Tato podpora měla několik různých forem, mezi nimiž hrály významnou roli především expertní konzultace na školách.

1.1. KONZULTACE NA ŠKOLÁCH

Odborné konzultace byly ze strany realizátora od počátku vnímány jako inovativní nástroj pro navázání hlubší spolupráce s partnerskými školami. Cílem bylo poskytnout školám expertní podporu při řešení potíží především nepedagogického charakteru či při vytváření strategie jejich dalšího směřování. Na pozici externích konzultantů byli osloveni experti se zkušenostmi z intenzivní práce se školními týmy a s psychologickou nebo speciálně peda-

gogickou praxí. Osloveni byli Mgr. Jaroslava Budíková (speciální pedagožka ze ZŠ Korunovační v Praze a metodička prevence z Pedagogicko-psychologické poradny v Praze 7), Mgr. Simona Pekárková (psycholožka z Pedagogicko-psychologické poradny v Kladně), Mgr. Jiří Trunda (zástupce ředitele a koordinátor ŠVP v ZŠ Londýnská v Praze) a Mgr. Věra Kramerová (školní psycholožka na VOŠ a SŠ Masná, Praha).

Dle původního záměru měli konzultanti poskytovat poradenství při jednotlivých rozhodnutích směřujících ke změnám metodiky práce, k systémovým opatřením na úrovni školy a k podpoře pedagogických pracovníků při řešení specifických potíží při výuce a k realizaci výchov ve škole i mimo ni. Praxe ukázala, že možnosti naplnění těchto cílů, jakož i prostředky pro jejich dosažení, se mohou velmi lišit.

Klíčovým aspektem ve chvíli vstupu do škol bylo kromě erudice konzultantů i vybudování vzájemné důvěry s jednotlivými

vými školami. Proto bylo nutné vytvořit od začátku bezpečné prostředí, z něhož nehrozil únik informací (např. podepsáním prohlášení o mlčenlivosti ze strany konzultantů apod.). Míra otevřenosti škol byla přesto velmi individuální.

Práce na školách byla zahájena vstupními analýzami aktuálních potřeb, z nichž byly posléze vybrány ty, které byly společnými silami v rámci možností projektu řešitelné. Potřeby vycházející z analýz lze rozdělit do dvou hlavních skupin:

- » **přímá práce ve výuce:** rozvoj kritického myšlení, práce s diferencovaným kolektivem ve třídě včetně praktických příkladů a návodů, diskusní techniky, kooperativní a otevřené učení, kompetence pro výuku dětí se speciálními vzdělávacími potřebami,
- » **další činnosti:** pomoc při psaní projektů, stanovení jasných pravidel pro komunikaci pedagogů s žáky a jejich rodiči, motivace žáků ke vzdělávání a jejich domácí příprava, zvyšování vnitřní motivace pedagogů, kontrola žáka (pozorování), zajištění asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a školního psychologa školám, vytváření bezpečného prostředí na školách, supervize pedagogického sboru aj.

Ze zkušeností s pilotním ověřováním podpory škol formou odborných konzultací

je zřejmé, že dva školní roky jsou pro jasné výstupy příliš krátkou dobou. Zásadním faktorem pro úspěšnost konzultací se ukázala být důvěra mezi nově vytvořeným týmem (zástupci ČvT a externí konzultant) a pedagogickými sbory. Ačkoli se s několika školami spolupracovalo i v předchozích projektech, posunutí důvěry za hranici, kdy by škola byla ochotná pojmenovávat a aktivně řešit interní problémy, by vyžadovalo ještě delší spolupráci.

Projekt však zároveň ukázal, že důvěru lze postupně budovat, pokud se najde menší, ale jasně uchopitelné téma. Při jeho řešení se pak začnou otevírat témata nová a pravděpodobně i závažnější (např. součástí rozvoje žakovského parlamentu jsou témata jako přenos informací do tříd, tj. vedení a efektivita třídnických hodin, práce pedagogů s nápady a připomínkami parlamentu, tj. spolupráce a komunikace v pedagogickém sboru atd.). Na rozvoji dalších témat by šlo jistě pracovat v následujících letech.

Druhým důležitým faktorem ovlivňujícím efektivitu a úspěšnost konzultací je vysoké vytížení jak pedagogů, tak samotných konzultantů. Od časových možností škol i od jednotlivých témat se odvíjela frekvence setkání, která byla velmi různá – od několika osobních setkání ročně (například při přípravě ŠVP) až po měsíční rozestupy při konzultacích širší stra-

tegie prezentace školy nebo hledání cest efektivnější spolupráce s žákem a rodiči.

ŠKOLA Č. 1

Z úvodní analýzy vzešla celá řada problémů, z nichž byly vybrány ty, u nichž bylo reálné očekávat posun již během realizace projektu. Pro první rok bylo hlavním tématem návazné vzdělávání znevýhodněných dětí včetně způsobů zvyšování jejich motivace a spolupráce s rodiči. V druhém roce se pak konzultace zaměřily na strategii efektivnější prezentace pozitivních výsledků školy směrem k veřejnosti. K těmto nosným tématům se průběžně přidávala i další, dle aktuální potřeby školy. Z řady konkrétních návrhů se podařilo realizovat pouze část, nicméně škola může v jejich naplňování pokračovat i v budoucnu.

ŠKOLA Č. 2

Na této škole došlo na základě vstupní analýzy k unikátnímu propojení konzultantské činnosti a vzdělávání pedagogů v podobě kazuistických seminářů, supervize pedagogického sboru pomocí Balintovy metody apod. Mezi témata, o něž škola projevila zájem, patřila například práce

s žáky s ADHD, vzdělávání dětí se SVP, diferenciací ve výuce a další. Zatímco v případě školy č. 1 byla spolupráce zaměřena na navržení dlouhodobější strategie, škola č. 2 vyžadovala pomoc spíše v případech jednotlivých žáků a v posilování pedagogických kompetencí učitelského sboru. Obě školy projevíly zároveň zájem o teambuildingové aktivity zaměřené na posílení vztahů v pedagogickém týmu.

ŠKOLA Č. 3

Z provedené analýzy potřeb vyplynula nebývale vysoká míra důvěry ve vedení školy a nadstandardně dobré vztahy mezi pedagogy. Při konzultacích se zpočátku hledala možnost, jak vzdělávání zacílit nikoli na pedagogy, ale co nejvíce na žáky. Po dohodě se podařilo uskutečnit sérii experimentálních workshopů, při nichž pedagogové mohli zažít sami na sobě vrs-
tevnícký program, který se obvykle aplikuje na cílovou skupinu žáků. Jako hlavní téma konzultací byla zvolena příprava školního vzdělávacího programu.

ŠKOLA Č. 4

Po neúspěšné spolupráci s prvním konzultantem a zajištěním nového

externího poradce si škola jako klíčové téma zvolila rozvoj školního parlamentu. Následně byla připravena série workshopů vedených zkušenými dramaterapeuty, do nichž se zapojilo několik členů pedagogického sboru včetně školní psycholožky. Během spolupráce se jako klíčový ukázal přesah aktivit žákovského parlamentu do dalších činností školy. Přínos žákovského parlamentu vyjadřuje hodnocení lektorů workshopů Ilony Labuťové a Štěpána Smolíka:

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

1.2. ŠKOLNÍ PROJEKTY

Na základě předešlých zkušeností realizátora byla v rámci projektu „Škola pro každého – škola pro všechny“ nabídnuta partnerským školám pomoc při realizaci vlastních nápadů, na něž se jim obvykle nedostává financí. Cílem bylo (kromě přínosu samotných projektů) propojit na neformální rovině žáky a jejich rodiče se školou a zároveň posílit kompetence pedagogů v psaní a administrativě projektů. Akce, které se konaly ponejvíce v prostorách škol, byly otevřené veřejnos-

KLOBOUKOVÁNÍ

Společný projekt OU Vrapice, na něž dochází mnoho žáků ze sociálně vyloučených lokalit, a ZŠ Norská byl zaměřen na bližší vzájemné poznání žáků a pedagogů těchto dvou kladenských škol, na výměnu zkušeností a na seznámení rodičů a širší veřejnosti s kvalitami škol a šikovností jejich žáků. Jádrem projektu bylo společné vytváření klobouků na základě návrhů z různých historických období, které probíhalo v prostorách vrapického učiliště. V každé ze zapojených škol následovala slavnostní módní přehlídka klobouků, kde žáci i pedagogové za hudebního doprovodu živé kapely představovali vytvořené výrobky. Atraktivitu akce potvrdil i mediální zájem.

CESTA KOLEM SVĚTA

První projekt ZŠ a Praktické školy Pařížská dokázal částečně prolomit jedno ze stěžejních témat škol – nízkou motivaci žáků ze sociálně vyloučeného prostředí ke vzdělávání. Jedna z autorek projektu, školní metodička prevence Mgr. Jana Vožechová popisuje školní projekt takto: *„Příprava samotného projektu vycházela ze tří vytyčených oblastí: návaznost na multikulturní výchovu, primární prevence rizikového chování a školní vzdělávací program. Dalším cílem bylo aktivní zapojení rodičů do domácí přípravy dítěte, např. pomoc při výrobě pomůcek, a do dalších aktivit souvisejících s projektem. Nad očekávání se zapojilo zhruba 30 rodičů, což bylo považováno za velký úspěch. Kromě nich se zapojilo 83 žáků a 11 pedagogických pracovníků. V průběhu projektu žáci navštívili celkem sedm zemí: Českou republiku, Anglii, Ameriku, Austrálii, Japonsko, Afriku, Řecko. Na každou zemi byl vyhrazen jeden týden. Návštěva každé země byla tematicky zaměřena a naplněna různými aktivitami: výroba vlajek, vědomostní testy, fotbalový turnaj, indiánské tance, vaření, bubnování, divadelní zpracování řeckých bájí apod. V každé zemi dostávali žáci individuální úkol domů (např. návrh cestovatelského znaku třídy, výroba indiánské čelenky a vějíře, výtvarné práce atd.), se kterými jim měli pomoci rodiče. Starší žáci se učili o jednotlivých zemích fakta, která pak doplňovali do vědomostních testů. Každý z žáků měl vlastní cestovatelský deník, kam si vlepoval obrázky, výrobky, testy, domácí úkoly a kam také dostával žetony (body) za správné plnění. V závěru byli všichni zúčastnění odměněni, přičemž ti nejúspěšnější dostali hodnotnější ceny. Mezi aktivity s největším ohlasem patřilo šamanské bubnování s pedagogem a muzikoterapeutem Dr. Lubošem Holzerem, při němž měl každý žák k dispozici vlastní buben. Slavnostní vyhlášení konce projektu a ocenění žáků proběhlo na zahradě školy a bylo spojené s opékáním vuřtů. Celý projekt lze zhodnotit příslovím „za málo peněz hodně muziky“. Úspěch spočíval ve zvýšení znalostí žáků, v nasazení a motivovanosti zúčastněných pedagogů (převážně třídních učitelů), kteří nad rámec svých pracovních povinností projektu věnovali čas, vlastní nápady a tolik potřebné zapálení, které přenesli i na žáky.“*

ti a podařilo se je medializovat i v místním tisku.

Náklady na jednotlivé projekty se pohybovaly mezi 7 000 až 20 000 Kč a jejich realizace měla několik vstupních podmínek: téma vycházející z oblasti multikulturní výchovy, co nejširší zapojení žáků,

pedagogů a rodičů a pozitivní dopad na širší veřejný prostor. Snahou realizátora bylo zároveň ovlivňovat způsob, jakým je v ČR nahlížena multikulturní výchova. Proto motivoval školy k tomu, aby se do připravovaných projektů promítly prvky osobnostního přístupu a byl potlačen kulturně standardní model, který se

PŘÁTELSTVÍ

Základem druhého projektu ZŠ Norská bylo divadelní představení, které secvičili žáci 6. tříd pro své mladší spolužáky, rodiče a veřejnost. Do nácviku představení byly zapojeny tři třídy, tj. cca 50 žáků. Dalších šest tříd (celkem 150 žáků) bylo do projektu zapojeno sekundárně jako diváci. Představení mělo svým námětem i způsobem zpracování ambici zvyšovat toleranci žáků (nepřímo i pedagogů, rodičů a veřejnosti). Téma bylo vystavěno na jednoduchém příběhu o geometrických tvarech žijících v různých čtvrtích jednoho města, které postupně přicházejí na to, že hraní si s ostatními tvary nejenže není ohrožující, ale vede k mnohem zábavnějším výsledkům. Kromě symboliky geometrických tvarů byly v představení využívány barvy, čísla a hudební nástroje. Zároveň však nedošlo ke stereotypizaci, která bývá nechtěným produktem podobných projektů, pokud jsou tematizovány skrze národnostní skupiny dané země. Po představení následovaly opakované reflexe s žáky ve třídách a hledání paralel symbolického představení s reálným životem. V rámci doprovodných diskuzí byly dětem objasněny pojmy jako podpora, tolerance, přátelství, diskriminace, jinakost, kooperace, předsudky apod. Na představení navazovaly besedy s hosty, kteří mají osobní zkušenosti s různými typy handicapů. Při diskusích na témata: „nevidím“, „neslyším“ a „nemohu chodit“ žáci zjišťovali, co znevýhodnění znamená pro handicapované v každodenním životě a jakými způsoby je lze překonat.

na školách v ČR objevuje stále nejčastěji.² Do školních projektů tak byly zařazovány prvky seznamující žáky s diverzitou nejrozumnějšího druhu. Záměrně byly upozaďovány časté způsoby ztvárnění multikulturní výchovy postavené na zdůrazňování skupinových odlišností, zejména etnického charakteru. Projekty pokrývaly celé spektrum aktivit od přednášek,

promítání filmů a diskusí přes veřejné prezentace výrobků a výtvarných prací žáků až po plnění specifických školních i domácích úkolů při „cestě kolem světa“ či při nastudování originálního divadelního představení.

Zkušenosti škol s psaním projektů byly velmi různé a kvalita návrhů, které obsahovaly náležitosti standardních grantových žádostí (cíle, aktivity, indikátory, rozpočet), se lišila podle toho, do jaké míry se ta která škola dříve ucházela o finanční podporu jiných dárců. Na jed-

2 Více o jednotlivých přístupech v publikacích programu Varianty:

Dana Moree & Varianty. Než začneme s multikulturní výchovou.

Člověk v tísni, o. p. s., Praha 2008; Petra Morvayová, Dana Moree.

Dvakrát měř, jednou řež. Člověk v tísni, o. p. s., Praha 2009.

TOLERANTNÍ SVĚT

Druhý projekt ZŠ a Praktické školy Pařížská byl zahájen promítáním krátkých filmů, besedou s odborníkem na téma „Rasismus škodí tobě i tvému okolí“ a hrami zaměřenými na výchovu proti předsudkům a proti rasismu. V další části projektu škola uspořádala výtvarnou soutěž pro žáky z druhého stupně. Jejich úkolem bylo vyfotografovat nebo namalovat obrázek na téma, jak vnímají rasismus, nebo naopak toleranci ve svém okolí. Autoři také formulovali pro svá díla jasná „motta“ zřetelně prezentující jejich nosnou myšlenku. Jeden ze žáků byl se svým výtvozem přihlášen do pražské meziškolní soutěže, kde se umístil na jedné z předních pozic. Díky tomu byl jeho výtvor graficky upraven a natištěn na pohledy, které jsou nyní běžně dostupné v obchodní síti. V poslední části projektu žáci navštívili Památník Tereziín.



né škole tak v důsledku přípravy žádosti dokonce vznikl požadavek týkající se zajištění semináře zaměřeného na psaní projektů. Přidanou hodnotou přípravy školních projektů tak bylo mj. posílení kapacit škol k podávání budoucích projektových žádostí.

Celkem bylo realizováno šest školních projektů, z nichž jeden se uskutečnil v partnerství dvou škol. Projekty lze hodnotit jako velmi úspěšné – prostřednictvím nich se školám podařilo aktivizovat nejen žáky, ale zaujmout také rodiče a v některých případech i regio-

nální média. Tam, kde se doposud jevila jako velmi obtížná komunikace s rodiči dětí či domácí příprava žáků, byli pedagogové pozitivně překvapeni tím, s jak nezvyklým zaujetím žáci vypracovávali domácí úkoly související s projektem. Pedagogové si zároveň mohli vyzkoušet nápady na obohacení práce s žáky a posílit vztahy jak s nimi, tak se svými kolegy při společné neformální práci mimo kontext běžné výuky. Tím projekty přispěly i ke zlepšení celkového klimatu na školách. Partnerský projekt dvou zapojených škol otevřel zároveň nové možnosti jejich spolupráce.

1.3. VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ

Paralelně s expertními konzultacemi probíhaly na školách vzdělávací semináře pro pedagogické pracovníky. Při plánování této aktivity se jako problematický ukázal fakt, že velká část pedagogů již prošla celou řadou kurzů různé úrovně a cítí se být „přeškolená“ bez výrazné přidané hodnoty. Proto je v pedagogických sborech obecně nízká motivace k účasti na dalších seminářích. Z předchozích zkušeností na jiných školách zároveň vyplynulo, že pedagogové si často témata vzdělávání nemohou vybrat sami a účastní se seminářů dohodnutých vedením škol.

Výběr témat vzdělávání proto probíhal na základě analýz potřeb, které byly na počátku projektu provedeny na všech zapojených školách. Velký důraz byl zároveň kladen na výběr kvalitních lektorů se zkušenostmi z praxe. Na jedné škole se jako velmi motivující ukázalo propojení vzdělávání pedagogů s konzultacemi zaměřenými na konkrétní kazuistiku žáků. Mezi vybraná témata patřila především podpora spolupráce s rodiči, výuka dětí se specifickými poruchami učení, práce s agresivními dětmi a experimentální workshopy, při nichž pedagogové mohli zažít sami na sobě vrs-
tevnícký program, který se obvykle aplikuje na cílovou skupinu žáků. Vzhledem ke skutečnosti, že vzdělávání pedagogů nebylo stěžejní aktivitou projektu, ale doplňkem ke konzultacím, byl i jejich plánovaný počet omezený (přibližně jeden seminář na poleť).

Pedagogové nejvíce oceňovali fakt, že semináře lektorovali lidé se zkušenostmi z praxe, kteří mohli doporučit konkrétní osvědčené postupy. K úspěchu vzdělávání přispělo i to, že spolu jednotlivá témata úzce souvisela a doplňovala se navzájem. Dopad seminářů jednoznačně zvýšila i organizační podpora ze strany vedení škol, které na semináře vyhradilo částečně ředitelské volno, což významně přispělo k motivovanosti účastníků.

EFEKTIVNÍ SPOLUPRÁCE S RODIČI

Jedním ze stěžejních témat, se kterým si školy často neví rady, je nastavení efektivní spolupráce s rodiči, zejména s rodiči dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. Níže je uveden výběr doporučení pro posílení vztahů rodičů a školy ze semináře J. Trundy, realizovaného v rámci projektu na jedné ze zapojených škol:

1. Na žádné škole se **nepodaří vtáhnout všechny rodiče**, i menší část zapojených rodičů je úspěchem. Aby rodiče měli školu rádi, musí být škola originální a do jisté míry se odlišovat od ostatních škol.
2. Pokud se na škole zavádí cokoliv nového, musí se to dělat **systematicky a pravidelně opakovat**, i když zpočátku není zájem.
3. Je užitečné **zmapovat si složení žáků a jejich rodičů** (jejich zázemí) – v každé třídě se může trochu lišit.
4. Komunikaci s rodiči lze posílit nabídnutím **pomoci v mimoškolních záležitostech** – rodiče ze sociálně slabého prostředí mívají potíže s vyplňováním formulářů apod.
5. Na rodiče působí, pokud se škola staví do pozice, že je potřebuje. **Žádost o pomoc** se může týkat jednoduché technické pomoci (drobná oprava, nátěr apod.), pomoci při organizaci školní akce, případně výchovně-vzdělávacích problémů dětí. Cílem je vytvořit malou skupinu dospělých, v níž se smažou rozdíly ve statutu mezi pedagogy a rodiči.
6. Škola může vyjít vstříc nejen zájmům a **koníčkům dětí, ale přímo i rodičů**, např. udělat výstavu rodičovských prací apod.
7. **Tripartitní schůzky**: učitel – žák – rodič, klíčový je individuální přístup a vymezení odpovědnosti žáka a rodiče. Důležité je držet pravidelný rytmus setkávání (např. každý půl rok), nikoli ad hoc, když se například stane nepříjemnost.
8. Nesmírně důležitý a často podceňovaný je **marketing školy**, který je signálem navenek, ale i efektivním způsobem, jak se mohou žáci a potažmo i rodiče ztotožnit se školou. Na vytváření **symbolů školy** (logo, vlajka, hymna, ale třeba i originální žákovská knížka apod.) by se měli podílet žáci i pedagogové. Zpočátku to může být bráno s nadhledem, časem se z toho nicméně stane seriózně vnímaná akce.
9. S marketingem souvisí i aktivní snaha o **propagaci školy v médiích**. V ideálním případě by měla mít škola svého „psavce“, který bude pravidelně psát pozitivně laděné články a neustále je nabízet do různých médií (tisk, rozhlas, lokální televize apod.).

1.4. ZIMNÍ ŠKOLA

Pro pedagogy se zájmem o hlubší vhled do problematiky a o bližší sdílení zkušeností s kolegy z ostatních škol byl v únoru 2009 uspořádán společný třídní výjezd v podobě zimní školy. Při její přípravě realizátor navázal na zkušenosti programu Varianty s organizováním letních škol pro učitele, které propojují zážitkovou pedagogiku, prvky relaxace a aktivizační metody výuky. Zimního setkání se zúčastnily dvě desítky účastníků nejen z partnerských škol, ale také z vedení dalších škol ze Středočeského kraje, např. z Kralup nad Vltavou a z Neratovic.

Program se skládal z bloků zaměřených na témata inkluzivního školství, sociálního znevýhodnění včetně kazuistik z terénu a klíčových momentů ve vzdělávací dráze žáka ze sociálně vyloučeného prostředí. Lektorsky se na něm podíleli pracovníci programu Varianty a externí konzultanti zapojení do projektu „Škola pro každého – škola pro všechny“. Jako hosté vystoupily vedoucí Oddělení sociálně právní ochrany dětí a vedoucí Oddělení sociálně právní ochrany a prevence z Magistrátu města Kladna, které na základě předchozí poptávky škol představily kompetence úřadu a diskutovaly o možnostech spolupráce s pedagogy na efektivnějším vzdělávání žáků ze sociokulturně odlišného

prostředí. Jako velmi inspirující se ukázaly být příspěvky konzultantů na témata: školní psycholog, speciální pedagog, asistent pedagoga a podpora spolupráce s rodiči. Akce byla účastníky vyhodnocena jako přínosné setkání, během něhož mohli společně s kolegy z jiných škol navzájem sdílet své zkušenosti a diskutovat o potížích spojených se vzděláváním dětí ze sociálně vyloučeného prostředí a o změnách, které v této oblasti přináší současná školská reforma.

1.5. DOPROVODNÁ ŠKOLNÍ AKCE – HIP HOPOVÉ VYSTOUPENÍ

Počátkem března 2010 bylo v Kladenském divadle uspořádáno hip hopové vystoupení žáků z OU Vrapice, po němž následoval koncert skupiny Gipsy.cz.

Velkým úspěchem, ale zároveň závazkem, bylo vedení akce profesionálním tanečníkem, trenérem a choreografem Petrem Ježkem, který je se svou skupinou Crazy Breakers několikanásobným mistrem republiky v breakdance. Aktivitu lze označit jako mimořádně organizačně náročnou, neboť pro děti z vyloučených lokalit bylo velmi komplikované dojíždět opakovaně do školy na druhém konci města, kde se workshopy konaly. Proto zpočátku dochá-

UKÁZKA Z ČINNOSTI PRACOVNÍ SKUPINY V RÁMCI ZIMNÍ ŠKOLY

Návrhy kroků a opatření, které mohou přispět k podpoře vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí:

Na úrovni žáků a jejich rodin: přípravné ročníky, kontinuální mapování potřeb žáků, náslechy ve třídách a následná individuální opatření, aktivizace žáků pomocí školních projektů a doučování, individuální přístup k dětem, malý počet žáků ve třídách, ne-frontální výuka, individuální vzdělávací plány, svoz dětí do školy a zajištění svačiny, tábory a relaxační dny, volnočasové aktivity, zapojení rodičů (nehodnotící otevřená komunikace s rodiči, vytváření pocitu důvěry a bezpečí a příležitostí k setkávání se, možnost individuálních návštěv, umožnit přístup do hodin, „otevřená škola“ za předpokladu nastavení pravidel), diagnostický pobyt hraničních žáků.

Na úrovni pedagogů: rozvoj komunikativních schopností a sociálních dovedností, otevřenost vůči změnám, účast na praktických seminářích v rámci DVPP, celoživotní vzdělávání, lepší finanční ohodnocení, vyšší společenská prestiž, podpůrný servis pro pedagogy, supervize, snížení administrativy, využívání moderních metod výuky, diferencovaná výuka, týmová práce, užší komunikace mezi učiteli 1. a 2. stupně, společenské akce, teambuilding, relaxace, návštěvy jiných škol, smysluplné pomůcky a vyučování atd..

Na úrovni vedení škol: autoevaluace, nastavení pravidel hodnocení pedagogů, respektování názorů pedagogů, ocenění práce, tým a probovaných učitelů, otevřená komunikace, otevřenost změnám a novým trendům v oblasti vzdělávání, síťování s jinými školami, předávání dobré i špatné praxe, dostatečná nabídka aktivit pro pedagogy, celoživotní vzdělávání, manažerská a osobnostní výchova, práce s lidskými zdroji.

Další opatření: zavádění asistentů pedagoga, speciálních pedagogů, psychologů do škol, proškolení provozních zaměstnanců komunikačními dovednostmi, odpovědnost zřizovatele za fungování škol – finanční podpora škol, erudice úředníků, podpora vzdělávání dětí se SVP, právní podpora, spolupráce s OSPOD, návštěvy dalších škol – náslechy a poučení z praxe na jiných školách, spolupráce s odborníky, propojení teorie a praxe, informovaná společnost bez předsudků.

Plná verze je k dispozici na www.varianty.cz

zelo k velké fluktuaci účastníků tanečních workshopů. Jejich počet se nakonec ustálil na osmi dívkách ze zapojených škol, které početně doplnili studenti Petra Ježka.

Nápad oslovit jako hudební doprovod vystoupení kapelu Gipsy.cz byl během přípravy aktivity rozšířen na celovečerní koncert, který plynule navázal na taneční vystoupení. Celá akce byla zároveň propo-

jena se slavnostním zahájením kladenské části festivalu o lidských právech Jeden svět.

Snaha byla od počátku směřována k přirozené interakci dětí z různého sociokulturního prostředí a k přenesení tohoto zážitku na publikum, pro něž mělo žákovské snažení symbolizovat smyslnost společného úsilí v různorodé skupině. Podle nadšeného ohlasu 150 návštěvníků byl tento cíl naplněn.



[illegible]

aktivitě jak při domácí přípravě, tak při samotném vyučování.

21



Motivační hra Žetonek spočívá na principu drobného odměňování sociálně znevýhodněného dítěte za dlouhodobé úsilí v mimoškolním doučování i snahu ve škole. Děti jsou za svou snahu a vytrvalost odměňovány body – tzv. žetony, které jim souběžně uděluje koordinátor doučování, dobrovolník docházející do rodiny a třídní učitel. Tím dochází k unikátnímu propojení školy a programu individuálního doučování v rodinách.

PRŮBĚH AKTIVITY

Děti byly hodnoceny v kritériích jako například snaha ve škole, docházka do školy, snaha při doučování, zvládnutí látky z minulého doučování, chování apod. Pro hodnocení byla vytvo-

řena jednoznačná bodovací metodika, aby bylo jasné, v jakém případě přidělit kolik žetonů, čímž se minimalizovaly osobní preference učitelů a dobrovolníků. Z praktického hlediska bodování probíhalo tak, že učitel sdělovali jednou za dva týdny počet přidělených žetonů koordinátorovi, který tuto informaci dále předával dobrovolníkům. Ti pak dětem nalepili žetony za sebe i za třídní učitele do připraveného žetonkového sešitu. Díky průběžnému nalepování žetonů byly děti pravidelně po celou dobu aktivity konfrontovány se svým chováním, snahou apod.

Na druhém stupni, kde dochází ke střídání učitelů na jednotlivé předměty, bylo obtížné získat dostatečné komplexní

hodnocení od třídního učitele. Proto byly starší děti hodnoceny pouze dobrovolníkem, který jim ale mohl přidělit dvojnásobný počet žetonů, čímž bylo kompenzováno jejich bodovací znevýhodnění oproti mladším dětem.

Na konci hry si pak děti mohly podle počtu nasbíraných žetonů vybrat odměnu, která měla u těch nejpilnějších podobu hodnotných cen (kolečkové brusle, fotbalový míč apod.). Pro děti ze sociálně slabých rodin byl takovýto typ odměny velkou motivací.

Zakončení hry bylo spojeno se slavnostním předáváním cen za účasti primátora či starosty obce. Tento symbolický závěr se ukázal jako velmi důležitý nejen pro doučované děti, ale také pro jejich rodiče a dobrovolníky. Předávání cen zároveň přispělo k medializaci aktivity, a tím zpětně zvýšilo i prestiž celé aktivity.

RIZIKA PRO ÚSPĚŠNOU REALIZACI AKTIVITY

Průnikem popsaných motivačních prvků vzniká hra, která u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí viditelně zvyšuje zájem o vzdělávání. Děti se na jejím základě prokazatelně více snaží a častěji chodí do školy. Zpětná vazba od učitelů i dobrovolníků, kteří se do realizace Žetonku zapojili, hovo-

ří jasně. Za jediný problém označili učitelé i dobrovolníci období po skončení hry. Podle jejich písemných evaluací, které byly vyhodnocovány vždy na konci každého běhu aktivity, došlo ke značnému poklesu motivace dětí ve školní činnosti. Na tuto zkušenost chce realizátor v příštích ročnících reagovat tím, že časový harmonogram Žetonku bude upraven tak, aby hra končila společně s uzavěrkou klasifikace dětí.

Další komplikace, které se vyskytly v průběhu realizace aktivity:

- » **Fluktuace dobrovolníků a následné přerušení doučování.** Hodnocení dětí, u kterých došlo k přerušení doučování např. z důvodu ukončení spolupráce s dobrovolníkem, je velmi obtížné.
- » **Neochota učitelů spolupracovat.** Některé pedagogy se bohužel z různých důvodů nepodařilo přimět ke spolupráci (časová a administrativní náročnost hodnocení dětí, odmítavý přístup k sociálně vyloučeným dětem či k dobrovolníkovi, popřípadě k celé aktivitě). Děti těchto učitelů byly posléze hodnoceny stejným mechanismem jako starší žáci, tj. dvojnásobným počtem bodů od dobrovolníka.
- » **Administrativní náročnost průběžného předávání informací.** Vzhledem

CO ŽETONEK MĚNÍ?

Primárním účelem Žetonku je motivovat děti ke snaze zlepšit své školní výsledky, ale aktivita také výrazně posiluje schopnost dětí uvažovat v delším časovém horizontu. Učí je, že je možné účelně a se ziskem investovat do vzdálenější budoucnosti. Tento aspekt lidského chování je v sociálně vyloučených lokalitách obvykle silně potlačen na úkor uspokojování okamžitých životních potřeb.

Aktivita je zároveň vhodným způsobem, jak mezi děti distribuovat školní pomůcky a knihy, které v sociálně vyloučených domácnostech obvykle zcela chybí. Místo prostého a neúčinného rozdávání knih a sešitů si děti nových věcí mnohem více váží, protože si je musely zasloužit vlastní pílí. Je až překvapující, jak odměna v podobě „obyčejného“ penálu s fixami může být pro dítě žijící v chudých podmínkách vyloučených lokalit motivující. Hra v dětech probouzí vzorce zásluhového chování, což je u dětí ze sociálně vyloučeného prostředí často jediný způsob motivace. Se „zásluhovostí“ se v dětech postupně budují návyky, které jsou pro další vzdělávací dráhu velmi důležité.

Výběr závěrečných cen je záměrně omezen tak, aby se jednalo o školní nebo sportovní potřeby. Jedná se o věci, které jsou důležité pro rozvoj dítěte a rodiny na ně většinou finančně nedosáhnou. Současně je však přihlíženo k tomu, co by si přály samy děti, protože možnost výběru konkrétního předmětu dítětem zvyšuje motivaci k jeho získání i v delším časovém horizontu. Za tímto účelem jsou zjišťována přání dětí v krátkém šetření před zahájením samotné aktivity. Seznam cen je posléze nalepen ve formě tabulky do žetonkového sešitu, spolu s počtem potřebných bodů. Dítě tak na první pohled podle počtu nasbíraných žetonků zjistí, za jaké ceny může daný obnos vyměnit a kolik žetonků ještě potřebuje, aby dosáhlo na hodnotnější ceny.

Žetonek také propojuje tři osoby, které jsou klíčové pro mimoškolní vzdělávání dětí ze sociálně vyloučeného prostředí: koordinátora doučování, dobrovolníka a třídního učitele. Mezi nimi vzniká pravidelná komunikace, která je nesmírně důležitá i pro službu individuálního doučování. Dochází k naprosto unikátnímu propojení školního prostředí s domácí přípravou a s doučováním. Třídní učitelé si na základě komunikace s koordinátorem doučování a dobrovolníkem mohou zároveň uvědomit další aspekty potřeb znevýhodněných dětí, získávají zpětnou vazbu na vlastní přístup k těmto dětem, kooperují a upravují vzdělávací proces v malém týmu a nikoli pouze samostatně.

k dobrovolnému zapojení pedagogů a dobrovolníků bylo obtížné předávat si informace o průběhu aktivity každých čtrnáct dnů, jak bylo plánováno při přípravě. Komunikace mezi pracovníky ČvT a pedagogy probíhala spíše v měsíčních či delších časových intervalech.

» **Etický problém zvýhodnění dětí.**

Realizátor se v minulosti opakovaně setkal s argumentem zvýhodňování určité skupiny. Složitost řešení je úměrná složitosti fenoménu sociálního vyloučení a vzdělávání nejmladší generace je obecně považováno za jednu z hlavních cest k úspěchu.

2.2. VZDĚLÁVÁNÍ PRACOVNÍKŮ A DOBROVOLNÍKŮ SPOLEČNOSTI ČLOVĚK V TÍSNI

Součástí projektu „Škola pro každého – škola pro všechny“ bylo také posilování profesních kompetencí týmu realizátora, a to jak pracovníků společnosti Člověk vtísni, o.p.s. působících v pobočkách Programů sociální integrace v Kladně a v Libčicích nad Vltavou, tak dobrovolníků, kteří v těchto dvou městech zajišťují individuální doučování v rodinách sociálně znevýhodněných dětí.

Pro tyto cílové skupiny proběhly celkem tři semináře na téma sociální vyloučení a historie Romů, motivace dítěte ke vzdělávání a práce s agresivními, emočně deprivovanými dětmi a s dětmi se specifickými poruchami učení. Během seminářů se jako problematická ukázala účast dobrovolníků, jejichž činnost pro organizaci je dobrovolná a vykonávají ji často při studiu či při zaměstnání. Nemají tak příliš volného času, a přestože mají o daný typ vzdělávání zájem (jak vyplynulo z průzkumu, který proběhl před zahájením realizace projektu), z nabízených seminářů se často na poslední chvíli omluvili. Proto bylo rozhodnuto, že vzdělávání dobrovolníků nebude probíhat pouze prostřednictvím skupinových seminářů, ale také formou individuálních konzultací. Každý dobrovolník, který se chce podílet na aktivitách Programů sociální integrace společnosti Člověk v tísni, musí projít vstupním proškolením, které se týká metod práce s dítětem v rodině a objasnění základních aspektů sociálního vyloučení. Při tomto individuálním vzdělávání obdrží každý dobrovolník CD-ROM s odbornými texty o sociálním vyloučení a jeho dopadech do pedagogické praxe. Díky tomu může flexibilně pokračovat v samostudiu.

3. SPOLUPRÁCE NA MÍSTNÍ ÚROVNI – KULATÉ STOLY

Při přípravě projektu vycházel realizátor z dříve nabytých zkušeností, že školy často postrádají možnost řešit aktuální záležitosti na širších fórech, kde by se jejich zástupci mohli setkat s kolegy z praxe i pracovníky dalších institucí, kteří mají na podobu vzdělávacího systému v ČR vliv. Proto vznikla v rámci projektu nabídka tří společných setkání – kulatých stolů (každý na jiné téma, viz níže), které budou pokračovat i po skončení projektu z jiných finančních prostředků. Díky tomu bylo možné oslovit školy a další potenciální účastníky s nabídkou dlouhodobého setkávání až do roku 2011, a tedy s vizí formulace konkrétních výstupů v rámci ucelené pracovní skupiny. Celá série je tematicky rámována jako diskuse nad možnostmi udržení dětí se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Pravidelná setkávání expertů se zkušenostmi z terénu umožní z různých pohledů nahlížet témata spojená s prosazováním inkluzivního školství a navrhovat opatření, jež pomohou jeho rozvoji v ČR. Tato forma dlouhodobé diskuse

také umožňuje neformální komunikaci odborníků napříč různými organizacemi.

Nabídka se setkala s velkým zájmem mezi odbornou veřejností i s podporou ze strany MŠMT. Diskusí se účastnilo vedení nebo výchovní poradci z řady základních škol z Kladna a blízkých měst a obcí, zástupci školského a sociálního odboru Magistrátu města Kladna, školského odboru Krajského úřadu Středočeského kraje, Pedagogicko-psychologické poradny v Kladně i vedení PPP Středočeského kraje v Kolíně a dále pracovníci Centra pro inkluzivní vzdělávání a lidé z několika nevládních organizací. Počet účastníků se pravidelně pohyboval mezi třemi a čtyřmi desítkami lidí.

Atraktivitu kulatých stolů zvýšila bezpochyby přítomnost některých hostů, např. vrchní ředitelky sekce speciálního vzdělávání na MŠMT Mgr. K. Laurenčíkové, ředitelky odboru rovných příležitostí Mgr. M. Marksové, odborné pracovnice téhož odboru Mgr. I. Němečkové

či ústřední školní inspektorky Mgr. Olgy Hofmannové a náměstkyně pro inspekční činnost PhDr. Ireny Borkovcové.

První tři kulaté stoly ukázaly, že odborná veřejnost jeví velký zájem o podobná mezioborová setkání, při nichž dochází k výměně zkušeností, informací a názorů k problematice vzdělávání dětí se SVP.

Z každé diskuse byl zaznamenán podrobný zápis, který byl nabídnut všem účastníkům k připomínkování. Kompletní zápisy z kulatých stolů včetně seznamu účastníků naleznete ke stažení na www.varianty.cz. Níže jsou uvedeny vybrané ukázky z jednotlivých diskusí:

1. KULATÝ STŮL, LISTOPAD 2009, OU VRAPICE

Pro ujasnění výchozí situace bylo téma úvodního setkání definováno jako „**Individuální integrace dětí se specifickými vzdělávacími potřebami aneb hraniční děti – kam s nimi?**“ s důrazem na vymezení termínu hraniční dítě. Mezi účastníky panovala shoda v tom, že nestačí pouze zařazení dítěte do pásma IQ, ale že je potřeba řešit také širší kontext a vyhlídky konkrétního dítěte (sociální prostředí, potenciál obstat ve vzdělávání, sociální inteligenci apod.).

Ředitelé škol se nicméně cítí být zákonem tlačeni k tomu, aby pro ně toto kritérium bylo rozhodující, čímž dochází k tenzi mezi zákonem a kýženou praxí. K řešení složité situace nepřispívá ani to, že pedagogicko-psychologické poradny nemají podmínky pro užívání „citlivějších“ diagnostických nástrojů. Bylo zmíněno, že je nutné jasně rozlišovat, kdy se jedná o hraniční dítě kvůli sníženým kognitivním schopnostem, a kdy o dítě, jehož podprůměrnost je determinována původem ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. U těchto dětí hrozí nesprávná diagnóza lehké mentální retardace, kdy jsou důsledky života v nepodnětném prostředí chybně interpretovány jako mentální postižení.

Školy mají různé zkušenosti s požadavky rodičů dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Zatímco někde rodiče odmítají nechat vyšetřit dítě, které evidentně ve studiu nestačí (a důsledkem bývá nedokončené základní vzdělání), v jiných školách se naopak setkávají s rodiči, kteří chtějí přeradit dítě do praktické školy, aniž by se pokusili řešit situaci jinak. Zástupci škol se během prvního kulatého stolu nicméně shodli na tom, že spolupráce je obtížná s velkou částí rodičů bez ohledu na to, zda jsou znevýhodnění, či nikoliv.

Zásadními překážkami integrace dětí se SVP se ukazuje být nedostatečně roz-

vinutá raná péče, vágně definovaný termín „sociální znevýhodnění“, omezená dostupnost podpůrných nástrojů pro to, aby pedagogové na běžných ZŠ mohli individuálně pracovat s integrovanými dětmi, a nedostatečná připravenost absolventů pedagogických fakult, na něž není kladen dostatečný důraz na individuální přístup k dětem.

2. KULATÝ STŮL, ÚNOR 2010, ZŠ A PRŠ PAŘÍŽSKÁ, Kladno

S ohledem na často zmiňovanou roli poradenských zařízení během prvního setkání byla jako téma druhého kulatého stolu stanovena **„Integrace hraničních dětí aneb kdo je nositelem zakázky diagnostiky těchto dětí a jakým způsobem se to děje?“**. Při společné diskusi se často opakovaly argumenty, které zazněly při prvním kulatém stolu. Byla zdůrazňována dobrá vůle škol k integraci, která ovšem naráží na nedostatek financí, a z něho vyplývající obtížnost zavádění podpůrných opatření. Na druhou stranu zazněl příklad toho, že integraci lze zvládnout i za současných podmínek.

Značná část diskuse se věnovala připravované transformaci praktického školství. Ze strany zástupců některých škol zazně-

la obhajoba základních škol praktických a obavy z nepromyšleného umísťování jejich žáků do běžných škol. V této souvislosti byla kritizována i terminologická nejednoznačnost „sociálního znevýhodnění“ a souvisejících pojmů.

Zajímavým zjištěním bylo, že téma diagnostiky dětí (a kontextu, ve kterém se tato děje) se nepodařilo zásadním způsobem do diskuse vnést. I přes opakované vracení se k tématu směřovaly dotazy a připomínky k jiným otázkám. Vzhledem k tomu, že právě diagnostika je klíčovým momentem pro vzdělávací dráhu žáků ve školách mimo hlavní vzdělávací proud, považuje realizátor za důležité se k tomuto tématu vrátit při některém z dalších setkání.

3. KULATÝ STŮL, KVĚTEN 2010, MĚÚ LIBČICE NAD VLTAVOU

Vzhledem k aktuální zprávě ČŠI z bývalých zvláštních škol se poslední kulatý stůl zaměřil na téma **„Integrace hraničních dětí v kontextu tematické zprávy ČŠI z kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách.“**

Zástupkyně MŠMT zdůraznily, že výsledky šetření je potřeba brát velmi vážně

a vnímat je v kontextu rozpracovaných opatření a analýz. Zjištění tvoří důležitá východiska k dalším diskusím. MŠMT si uvědomuje, že školy dělají dobrou práci a neusiluje o to, označit je za viníky současné situace. Zkušenosti a znalosti pedagogů z bývalých zvláštních škol jsou cenné a ministerstvo usiluje o jejich využití pro diskuse o možných rezervách a nedostacích v ukotvení základních škol praktických v síti škol a pro nalezení cesty, kudy se má ubírat změna směrem k podpoře inkluze v běžných školách. Proto zahájila činnost pracovní skupina složená ze zástupců základních škol praktických jmenovaných krajskými úřady.

Zástupkyně ČŠI upozornily na legislativní rozpor mezi zákonem a vyhláškou, zejména v nejednoznačném výkladu terminologie. Legislativa rozdělila dva typy důvodů školní neúspěšnosti: sociální znevýhodnění (v praxi hlavně romské děti, nyní kvůli dopadům krize přibývá rychle i neromských dětí) a skutečné mentální postižení. Zákon nastavil možnost získání podpor integrace, ale nepřipravil učitele běžných škol na práci s dětmi s LMP, nezajistil ekonomické řešení pro případ snížení počtu žáků ve třídách apod. Bylo zdůrazněno, že o skutečně mentálně postižené děti je ve školách zřízených pro děti s LMP postaráno špičkově a že média někdy s výstupy manipulují.

ČŠI požádala o odborná stanoviska veřejného ochránce práv k otázkám diskriminace romských žáků. Dle ombudsmana ani žádost rodičů neopravňuje školu k tomu, aby zařadila dítě bez LMP do ZŠ praktické.

Překážkou se ukazuje být fakt, že zřizovateli ZŠ praktických jsou kraje a nikoli obce, zejména v lokalitách jmenovaných ve zprávě GAC. Je tak ztížena možnost upravovat flexibilně kapacity škol (přechod žáků i pedagogů mezi jednotlivými školami) a podporovat žáky se sociálním znevýhodněním.

Významnou překážkou je nejasné vymezení nově zavedeného pojmu sociální znevýhodnění. Nejčastější chybou bývalých zvláštních škol je, že se v jejich ŠVP odkazují přímo k RVP ZV LMP, ale nezoohledňují dostatečně RVP ZV, který je hlavním rámcem.

Problémem je také často diskutovaný informovaný souhlas. Některé školy nebyly schopné doložit, že skutečně informovaly rodiče o dopadech přeřazení dítěte pro jeho další vzdělávání, což lze ošetřit doplněním školního řádu. ČŠI doporučila vyslechnout aktivisty a pracovníky, kteří s romskými dětmi pracují v terénu, a dojít v diskusi ke konsensu. Výrazný rozdíl panuje mezi jednotlivými posudky z poradenských

zařízení. ČŠI při inspekční činnosti nehodnotila kvalitu výstupů poraden, při srovnání jejich většího množství však bylo na první pohled patrné, že velká část posudků, zejména těch týkajících se romských dětí, má stejný nebo velmi podobný obsah. Často působily, jako by byla vyměněna pouze jména a zbytek byl okopírován.

Na lepší a přesnější diagnostice by měli trvat zejména ředitelé škol, kteří by měli být také poučenější v tom, jaký druh informací potřebují od pedagogicko-psychologických poraden získat. Zejména pak v případech, kdy je vyjádření obecně formulované a obsahově nedostatečné. Ředitelé škol by měli s poradenským zařízením prodiskutovat možnosti, vhodné postupy a opatření. Tématu by se měly chopit samy poradny, které

k tomu mají největší erudici. Odborníci z praxe by měli převzít iniciativu a navrhovat ministerstvu změny a úpravy, např. v definici kategorie sociálního znevýhodnění. Klíčovou překážkou je, že běžné ZŠ nejsou připravené na vzdělávání žáků se SVP, přičemž střední školy jsou na tom ještě hůře.

Pouze menšina škol nabízí vzdělávání jak podle RVP ZV, tak podle přílohy pro žáky s LMP. Důsledkem je malá míra individuální integrace na školách. Dalším zásadním problémem je nedorozumění financování, které je nastavené podle původního systému a nutně tak působí proti reformním záměrům. Málo jsou využívány podpůrné mechanismy jako přípravné třídy, individuální vzdělávací plány a asistenti pedagoga, se kterými školy neumí pracovat.

4. CO SE PODAŘILO?

Dopady projektu vyhodnocoval realizátor na konci prvního školního roku, tj. v polovině projektu, a v jeho úplném závěru. Hodnocení probíhalo jak ze strany účastníků projektu (především pedagogů – formou kombinace dotazníků a kvalitativních rozhovorů), tak interně v rámci týmu realizátora. V závěru projektu proběhl celodenní evaluační workshop pod vedením lektora ze společnosti Qed group, a. s.

Jednoznačně pozitivně byly vyhodnoceny **školní projekty**, které školám otevírají nové možnosti, jak zpříjemnit všední rutinu a jak si vyzkoušet nové způsoby práce s žáky. Jak se ukázalo, projekty mohou za nevelkých nákladů dodat pedagogům nový optimismus v tom, že je možné řešit i obtížná témata (např. nízká motivace žáků ze sociálně vyloučeného prostředí a špatná spolupráce s jejich rodiči). Nezanedbatelným dopadem této aktivity je posilování vztahů uvnitř sborovny, pakliže

je projekt nastaven tak, že zapojuje větší množství pedagogů a podaří se vytvořit konstruktivní atmosféru, v níž zapojení nikdo nevnímá jako příkaz ze strany vedení školy. Úspěch školních projektů ovšem závisí na tom, zda se v týmu najdou alespoň dva pedagogové, kteří si projekt vezmou za svůj a stanou se tahouny strhávajícími k činnosti i ostatní.

Hodnocení **konzultací** jako další z forem externí podpory škol již tak jednoznačné není. Jak bylo řečeno, jednalo se o nový a nevyzkoušený nástroj, který se jako bezproblémově funkční ukázal pouze v případech, kdy se téma omezila na pedagogickou oblast (tj. zvyšování pedagogických kompetencí a konzultace k jednotlivým případům konkrétních žáků). Pokud se jednalo o témata směřující k žákům, rodičům nebo dalším institucím, bylo možné společně rozklíčovovat příčiny existujících problémů a promýšlet možná řešení. Ovšem v okamžiku, kdy se řešení

měla zkoušet v praxi, setkal se realizátor opakovaně se skepsí, že řešení není v silách školy, popřípadě s odvoláním na nedostatečnou personální a časovou kapacitu. Do projektu se obvykle aktivně zapojila pouze menší část pedagogů, která byla často aktivní i v jiných činnostech školy a neměla proto energii na další práci.

Nejobtížnějším úkolem bylo otevřít témata interního charakteru (personální vztahy ve sboru, klima školy apod.). Na jedné ze zapojených škol se tato snaha nepodařila vůbec, na další škole se po vstupní analýze naopak ukázalo, že situace je velmi dobrá. Ve zbylých dvou školách byla v návaznosti na toto téma nabídnuta prvotní intervence ve formě teambuildingů vedených externími lektory. K dlouhodobým dopadům je však možné dospět až po jejich pravidelném opakování, což přesahovalo finanční limity projektu. Ukázalo se tak, že možnosti nevládní organizace jsou v této oblasti velmi omezené.

Jako pozitivní hodnotí realizátor fakt, že si každá škola sama stanovila prioritní téma, kterému se v rámci konzultací chtěla věnovat (ŠVP, žákovský parlament, strategie zlepšování prezentace školy a související spolupráce školy s partnery). Všude tak bylo

na základě konzultací dosaženo jistého pokroku a byly udělány první kroky k řešení a naznačen jeho další postup. Bohužel ne vždy se podařilo z témat vytěžit maximum možného, a to zejména kvůli vytíženosti pedagogů i konzultantů. Nespornou výhodou je, že se díky konzultacím podařilo udržet dlouhodobou komunikaci se školami. Školám byly představeny možnosti podpory od nevládní organizace a mohly se tak na realizátora obracet v nejrůznějších situacích.

Kladně se jeví organizování vícedenních akcí typu **zimní školy**. Ukazuje se, že kombinace expertních vstupů hostů, moderovaných diskusí a přátelské atmosféry umožňující neformální komunikaci považují účastníci za velmi přínosnou. Výsledkem jsou nejen nově nabyté poznatky a sdílené zkušenosti, ale i nové kontakty a možnost další spolupráce mezi školami a dalšími institucemi. V neposlední řadě je podobná akce vítaným zpestřením práce pedagogů, kdy přátelská atmosféra a nové prostředí působí zároveň jako forma psychohygieny.

Velmi pozitivně je hodnocena aktivita v podobě **kulatých stolů**. Ukazuje se, že řada zainteresovaných odborníků má zájem vyjadřovat se ke vzdělávání žáků ze sociálně vyloučeného prostředí,

ovšem nemají kapacitu pro organizaci takových setkání. Významným faktorem pro atraktivitu diskusí je přizvání zajímavých hostů a podrobné písemné zaznamenání argumentů, díky němuž lze zajistit kontinuitu diskusí a formulaci konkrétních výstupů. V neposlední řadě jde, podobně jako u zimní školy, o efektivní způsob navazování a udržování kontaktů potřebných pro mezirezortní spolupráci.

Příkladem dobré praxe je bezesporu také **motivační hra Žetonek**, na jejíž efektivitě se shoduje jak realizátor, tak pedagogové a dobrovolníci docházející do sociálně vyloučených rodin. Výsledky jsou však vidět především na samotných dětech. Žetonek je ověřeným nástrojem pro podporu snahy dítěte ve škole i jeho zájmu o mimoškolní přípravu. Soutěž o body – žetonky – dále zvyšuje efekt doučování, které je samo o sobě považováno za významnou formu podpory sociálně vyloučených dětí. Mimořádně důležitý je i fakt, že se na doučování podílí alespoň jeden z rodičů a tím se zvyšuje udržitelnost vynaloženého úsilí.

Na závěr je zapotřebí zmínit i specifickou aktivitu – **hip hopové workshopy** a následné taneční vystoupení, které nacvičily žákyně z jedné ze zapojených škol. Aktivita nesplnila jeden

z původních cílů, podle něhož mělo dojít k propojení dětí z vyloučeného prostředí s jejich vrstevníky a k jejich vzájemnému bližšímu poznání. Oproti očekávání byl také nižší zájem dětí, proto byla nakonec vytvořena skupina osmi dívek, které doplnili tři studenti choreografa Petra Ježka. Naopak navíc oproti plánu se podařilo zapojit kapelu Gipsy.cz, jejíž koncert dal tanečnímu vystoupení rozměr velké společenské akce. Z pohledu realizátora tak došlo ke kompenzaci zmíněných omezení a celkově hodnotí tuto aktivitu rovněž pozitivně.

4.1. DOPORUČENÍ VYPLÝVAJÍCÍ ZE ZKUŠENOSTÍ Z REALIZACE PROJEKTU

Během konzultací a mnoha rozhovorů s pedagogy zaznamenal realizátor celou řadu problémů, s nimiž se školy při vzdělávání žáků ze sociálně vyloučeného prostředí potýkají. Během dvou let realizace projektu „Škola pro každého – škola pro všechny“ byly společnými silami hledány možné nástroje jejich řešení. Níže jsou představeny typy opatření, které mohou vést k efektivnějšímu vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí:

1) NA ÚROVNI SAMOTNÝCH DĚTÍ:

Doučování. Tuto službu může organizovat místní nevládní organizace. Pokud se v okolí žádná nenachází, může se škola pokusit po dohodě se zřizovatelem a s jeho pomocí (např. inzerátem zdarma v radničním věstníku apod.) najít vhodné dobrovolníky pro doučování sama. Pro děti bude pravděpodobně důležitým aspektem to, že doučování nebude spojeno se školou personálně ani prostorově, v ideálním případě bude probíhat u žáka doma za účasti rodičů.

Motivace dětí k dalšímu studiu a k návaznému vzdělávání neobvyklou a hravou formou, např. zpracováním kazuistik úspěšných bývalých žáků školy nebo někoho z širšího příbuzenstva, na koho jsou děti hrdé. Příběhy lze zpracovat výtvarně, formou komiksu, foto story, krátkého videa a prezentovat je ve školním časopisu, zprávách pro úřady, na webu školy, v soutěžích apod. Lze je vytvářet také skupinově v rámci malých školních projektů.

Zapojení dětí (i jejich rodičů) do kreativních školních soutěží, např. při aktualizaci znaku školy, vytváření vlajky nebo hymny školy. Možností je i vizuální zatraktivnění existujících nástrojů, jako jsou žákovské knížky.

Obsahové zatraktivnění komunikačních materiálů školy, např. vplením jednoduchého seznamu akcí, které škola bude pořádat v daném školním roce, do žákovské knížky. U jednotlivých akcí mohou být popsány možnosti zapojení dětí i rodičů a žádost o pomoc při přípravě a realizaci akcí.

2) NA ÚROVNI RODIČŮ ZNEVÝHODNĚNÝCH DĚTÍ:

Poskytování zpětné vazby rodičům zajímavou formou. Např. v podobě přátelského osobního dopisu přiloženého k vysvědčení dětí, v němž by se hodnotila účast na třídních schůzkách, včasné omluvenky, snaha zajišťovat pomůcky, podepisování žákovské knížky apod. Poděkování aktivním rodičům může být vyvěšeno i na nástěnce v prostorách školy.

Finanční podpora rodin, například při zajištění svozu dětí do školy nebo při zajištění školních svačin. Na jedné ze zapojených škol je tento model úspěšně pilotován z prostředků evropských fondů.

3) NA ÚROVNI PEDAGOGŮ:

Zvyšování kompetencí pedagogů pro výuku dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zprostředkovat učitelům

informace a zkušenosti se vzděláváním dětí se SVP a pomáhat jim rozvíjet dovednosti potřebné pro práci s těmito dětmi. Při vzdělávání pedagogů využít i kazuistiky a rozbor možností jejich řešení.

Zajištění supervizí. Nabídnout pedagogům kolegiální návštěvy v jejich vyučovacích hodinách s navazujícími strukturovanými rozhovory, které jsou vedené v důvěrné atmosféře a pomáhají učitelům reflektovat a zlepšovat vlastní práci.

4) NA ÚROVNI ŠKOL:

Zavádění podpůrných expertních pozic. Například pozici školního psychologa, asistenta pedagoga a speciálního pedagoga, a to přestože jsou zdroje omezené a pro školu to znamená nárůst administrativy.

Hledání cesty funkční spolupráce škol s partnery z různých oblastí – sociálním odborem, odborem péče o dítě, městskou i státní policií, dalšími školami, nevládními organizacemi atd. Pedagogové se čím dál častěji dostávají do různých situací, které přesahují pole pedagogiky a vyžadují spíše intervenci na úrovni sociálních a dalších služeb. Je nezbytné vědět, na jakou instituci, nejlépe konkrétní osobu se obrátit. Zdá se,

že nezřídka je řešení zablokováno hned zraje tím, že pedagog nemá kapacitu zavolat neprodleně danému partnerovi, nebo neví, koho oslovit. Pro usnadnění komunikace by velmi pomohlo, pokud by pedagog měl v každé partnerské instituci svého kontaktního člověka, s nímž by se znal osobně a neviděl by za ním anonymního úředníka. Neformální propojení lidí z různých institucí by bylo možné podporovat občasnými krátkými setkáními. Zároveň by se zvyšovala informovanost a zájem ze strany úřadů a omezily by se zkušenosti, kdy např. policie nereaguje dostatečně důrazně na záškoláctví.

Bez meziresortní spolupráce je těžké představit si úspěšné řešení některých problémů, které byly na školách zmiňovány. Pokud spolupráce nefunguje, školy na sebe mohou upozorňovat „partnery“ různými způsoby: písemnými žádostmi o pomoc v konkrétních případech dětí, informováním o aktivitách školy, pozvánkami na školní akce, rozesíláním školních časopisů apod. Za tímto účelem je možné vytvářet při zapojení žáků různé další materiály, např. kalendáře v rytmu školního roku, v němž budou zaznamenány všechny plánované akce školy na příští školní rok. Pro partnery a veřejnost tak mohou kalendáře sloužit i jako pozvánka na tyto akce.

Zajištění prostoru pro pravidelnou prezentaci činnosti školy na některém z úřadů, v městské knihovně, v bankách, nákupních centrech apod. Stejným způsobem je možné získávat dobrovolníky pro doučování. Cílem je upozornit na školu, prezentovat výsledky její práce a zároveň zapojit více institucí do řešení problémových oblastí. Prezentace školy může mít řadu dalších podob – občasné rubriky v tisku, využití internetových sociálních sítí, na nichž lze publikovat videa ze škol-

ních akcí, hudební a výtvarné produkce žáků apod.

Pořádání společných akcí různých škol v regionu. Častou praxí jsou soutěže mezi školami, které učí podle stejného RVP a mají podobné složení žáků apod. Zřídka se však konají společné akce škol, kterých by se účastnila škola praktická, běžná škola, „ghetto škola“ apod., ačkoli se třeba nachází v jedné čtvrti. Je samozřejmě nutné upravit formu akce a nepojímat ji pouze kompetitivně.

IV.

OD SEGREGACE K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ

KOMENTÁŘE A ROZHOVORY
O MOŽNOSTECH
INKLUZIVNÍHO ŠKOLSTVÍ

V následující kapitole jsou soustředěny komentáře a rozhovory vedené s patnácti odborníky, kteří se v rámci svého profesního působení věnují otázkám spojeným se vzděláváním sociálně znevýhodněných dětí. Osloveni byli jak zástupci základních, praktických a středních škol, kam děti ze sociálně vyloučeného prostředí docházejí, tak experti z oblasti psychologie či psychiatrie a zástupci relevantních institucí zabývajících se řešením uvedené problematiky. Text je obsahově

členěn do několika podkapitol věnovaných lidsko-právnímu rozměru vzdělávání znevýhodněných dětí, transformaci praktických škol, systémovým opatřením a v neposlední řadě také diagnostice těchto dětí. Jednotlivé rozhovory a komentáře se však tématicky vzájemně překrývají a doplňují a teprve všechny dohromady poskytují ucelenější obrázek o existujících pohledech na zavádění inkluzivní opatření a začleňování dětí se specifickými vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu.

1. MAJÍ ČESKÉ DĚTI ROVNÉ ŠANCE NA VZDĚLÁNÍ?

Projekt „Škola pro každého – škola pro všechny“ byl realizován ve stejné době, kdy se v České republice začalo intenzivně hovořit o změnách v oblasti vzdělávání romských dětí a o podpoře inkluzivního vzdělávání vůbec. Diskusím předcházela rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve věci „D. H. a ostatní proti ČR“ z listopadu 2007, který judikoval diskriminaci na základě etnického původu stěžovatelů v jejich právu na rovný přístup

ke vzdělání. Verdikt soudu tak potvrdil to, na co již delší dobu upozorňovaly některé domácí i zahraniční nevládní organizace³. Vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a zejména vzdělávání romských dětí se od té doby nejednou dostalo do hledáčku médií.

3 Program Varianty zpracoval v té době téma segregace ve vzdělávání do pedagogické příručky Příběhy ze špatné čtvrti, která je ke stažení na www.varianty.cz.

KOMENTÁŘ

Michala Čermáka, vedoucího
Oddělení rovného zacházení z Kanceláře
veřejného ochránce lidských práv

D. H. A OSTATNÍ VERSUS ČR

Česká republika jako smluvní strana Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod má mezinárodně-

právní závazky. Pokud náš stát odmítne rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva respektovat, stane se zejména pro ostatní státy, v nichž je ochrana práv přiznaných Úmluvou na vysoké úrovni, vysmívaným a nerespektovaným partnerem. Bude pak jistě obtížnější přesvědčit ostatní státy Úmluvy do budoucna, že se u nás v oblasti školství učinilo mnoho dobrého. Na otázku lze odpovědět však i jednodušším způsobem. Ze Štrasburku v podstatě zaznělo: „Přestaňte ve vašich školách diskriminovat a ponižovat rom-

ské děti, i když jste to možná původně mysleli dobře“. V průběhu času se ukazuje, že kýženého stavu lze dosáhnout pouze inkluzivním vzděláváním. Neznám bohužel žádný racionální argument, který by mě utvrzoval v tom, že cesta pokračování v segregovaném vzdělávání, které je výrazně dražší a nepřineslo v průběhu minulých let v podstatě žádné výsledky (jen žalobu do Štrasburku), není slepá.

Od roku 2006 se věnuji problematice z právního hlediska a lze pozorovat jasný apel k inkluzivnímu vzdělávání. Apel však přichází zejména „shora“. Pro pojetí českého vzdělávání jako inkluzivního je však nezbytná podpora od samotných pedagogických pracovníků, a to taková, aby se Česko mohlo vydat směrem inkluzivního vzdělávání jako většina vzdělávacích systémů bývalé evropské patnáctky. Zde diskurs o inkluzivním vzdělávání proběhl přibližně již před deseti lety a také se realizuje. V tomto směru mi připadá většinový vzorek české pedagogické obce poněkud rezistentnější než tentýž vzorek pedagogů působící více na západ od našich hranic. Skepsi pedagogů chápu – mnoho z nich zažilo po listopadu 1989 již řadu

Michal Čermák



Mgr. Michal Čermák (*1980)

vystudoval právo a právní vědu na Masarykově univerzitě v Brně. V letech 2006 – 2008 pracoval v občanském sdružení Liga lidských práv a věnoval se problematice právního uchopení inkluzivního vzdělávání zejména romských žáků. Od r. 2008 pracuje v Kanceláři veřejného ochránce práv, od 1. 12. 2009 na pozici vedoucího Oddělení rovného zacházení. Ve své práci se zabývá především pomocí obětí diskriminace.

„refořem“. Ony „reformy“ byly buď bouří ve sklenici vody, nebo, byť s dobrou myšlenkou, nebyly dotaženy do konce. Jiná cesta než skrze inkluzivní vzdělávání, z pohledu současného práva, však nevede. I dnes se pochopitelně najdou lidé, kteří budou tvrdit, že nejlepší pro úschovu dat je disketa a Vy se svou 16GB flash-pamětí můžete jít tak akorát... do Štrasburku.

2. DOPAD KURIKULÁRNÍ REFORMY NA VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH DĚTÍ

V současné debatě o českém školství se mísí mnoho protichůdných postojů, čímž se situace stává zčásti nepřehlednou. Nejednotnost názorů lze dobře vidět na diskusi o základních školách praktických, z níž je široké veřejnosti jen málo známé, jaké děti a proč do nich vlastně chodí. Otázka smyslu základních škol praktických rozděluje zejména veřejnost odbornou a zdá se, že i samotné MŠMT.

Ministr školství Ondřej Liška, který převzal úřad na sklonku roku 2007, nedlouho po výroku štrasburského soudu, zahájil intenzivní přípravy systémových změn českého školství směřující proti diskriminaci. Potřebná diskuse o dlouhodobé vizi i možných konkrétních opatřeních však byla odbornou i širokou veřejností často nešťastně redukována na otázku možného rušení základních škol praktických a speciálních. Zkusme si tedy tuto problematiku krátce shrnout.

Během komunistického režimu byly zvláštní školy zakládány pro děti, u kte-

rých se z různých důvodů předpokládala malá úspěšnost studia na ZŠ. Široké vymezení cílové skupiny mohlo zahrnout jak děti se sníženými kognitivními schopnostmi a děti s různým druhem handicapu, tak děti s vadami řeči, děti nemocné a oslabené, děti s výchovnými problémy atd. V umístění žáka do zvláštní školy hrála roli bezpochyby i blízkost bydliště, odmítavý postoj jiných škol, docházka starších sourozenců na danou školu apod. (ostatně tyto faktory se projevují i dnes, ať již na straně škol nebo rodičů).

V době normalizace získal systém zvláštního školství zřetelný segregáčnický charakter, kdy se tyto školy staly místem pro „uklizení“ dětí, které totalitní režim z různých důvodů odmítl tolerovat na běžných školách. Jednou z hlavních charakteristik tohoto systému bylo přesvědčení aktérů o neprostopustnosti zvláštního a normálního školství: *„Této segregaci odpovídalo rozdělení vzdělávací a personální politiky ve školství, kdy tak-*

řka neexistovala prostupnost pedagogů v rámci dvou tehdy téměř samostaných vzdělávacích celků,“ (Jan Michalík: Školský poradenský systém v ČR, expertní stanovisko. Univerzita Palackého v Olomouci, listopad 2008, s. 9). Délka nejméně jedné generace, po kterou toto paradigma působilo na celou společnost, dává vysvětlení pro velkou setrvačnost tohoto přístupu i dlouhé roky po změně režimu. Přestože existují snahy o přenos zkušenosti se vzděláváním dětí se SVP do škol hlavního vzdělávacího proudu a někteří speciální pedagogové z praktických a speciálních škol pracují zároveň i na školách běžných, je tento trend v podstatě v počátcích.

Zásadní změnu měla přinést kurikulární reforma, která zavedla novou terminologii a nové dělení škol podle rámcových vzdělávacích programů na školy „běžné“ a speciální. Základní školy praktické spadají do základního vzdělávání probíhajícího podle zvláštní přílohy kurikulárního programu (RVP ZV LMP), zatímco základní školy speciální patří do segmentu vzdělávání speciálního. Stát se tak pokusil vyrovnat s kritikou segregačních zvláštních škol dvojsečným řešením skrze diagnózu lehké mentální retardace: bývalé zvláštní školy, nově základní školy praktické, se omezily pouze na děti s LMP, ovšem zároveň jsou oficiálně součástí „běžného“

školství. Na podporu legitimacy těchto škol byla zvolena cesta zvýšení váhy vstupních kritérií pro zápis do školy, a to na základě lékařské klasifikace. Školy se tak obratem staly školami pro lehce mentálně postižené dle mezinárodní lékařské klasifikace nemocí (MKN-10). Z institucí původně se věnujících prospěchově slabým dětem se staly školami pro postižené.

Systém tímto formálně vyhověl výtčám lidsko-právních aktivistů, ovšem realita se změnila jen nemnoho: budovy, pedagogové i žáci zůstali. Jen dílčím způsobem se zvýšila prostupnost směrem k běžným školám a kontakt s žáky z běžných škol je často (i když ne vždy) omezen na společné sportovní akce. Nepřítomnost dětí, které dnes navštěvují praktické a speciální školy, na běžných základních školách narušuje společenskou kohezi. Všichni žáci jsou v důsledku kurikula přesvědčováni o důležitosti soužití s menšinami a handicapovanými. Praxe je ovšem učí, že je vlastně méně problémů, když jsou kdekoli jinde, jen ne s námi. V reálném životě se tento široce sdílený postoj promítá do vzniku chudých lokalit, do postupné společenské marginalizace zdravotně a mentálně postižených.

V praxi tedy poskytují speciální formu vzdělávání i základní školy praktické, kte-

ré kvantitativně i kvalitativně přizpůsobují obsah vzdělávání schopnostem dětí. Jinými slovy, učí se na nich menší množství učiva, než je běžné, a tím pádem mají jejich děti minimální vyhlídky na vyšší vzdělání než učňovské. Nicméně fakt, že základní školy praktické poskytují dětem papírově shodné vzdělání jako běžné ZŠ, má pozitivní dopad alespoň v tom, že žáci si mohou podat přihlášku na jakoukoli střední školu.

V současnosti jsou tedy bývalé zvláštní školy formálně součástí hlavního vzdělávacího proudu, ovšem fakticky jsou stále

školami speciálními. Naplňování záměrů změn podle nového školského zákona zpochybňuje i nedávná zpráva České školní inspekce: „*Ačkoli školský zákon zvláštní školy výslovně zrušil, řada těchto škol se nadále takto profiluje, poskytuje redukované vzdělání vhodné pro žáky s lehkým mentálním postižením a fakticky tak systémem „skrytých zvláštních škol“ protiprávně přetrvává částečná dvoukolejnost vzdělávací soustavy.*“ (Tematická zpráva ČŠI: Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách, Praha, březen 2010).

ROZHOVOR

s Bohuslavou Glasslovou,
ředitelkou základní školy praktické
v Kralupech nad Vltavou

TLAK NA ČESKOU REPUBLIKU KE ZMĚNÁM BYL CÍLEN ŠPATNÝM SMĚREM

Probíhající debata ohledně inkluzivního školství se často zjednodušuje na otázku transformace, či dokonce rušení praktických škol. Jak se tyto úvahy dotkly Vaší školy?

Přineslo to určitou nejistotu a pro pedagogy je to zatěžující situace. Máme obavu, že dojde k nevratným krokům, které

posunou tuto oblast vzdělávání tam, kam bychom neradi. Na druhou stranu náš pedagogický sbor je natolik akceschopný, že jsme naopak vyvinuli aktivitu pro větší informovanost, především pedagogické veřejnosti. Zjistila jsem, že ostatní učitelé nemají představu o tom, co obnáší vzdělávat děti s lehkým mentálním postižením nebo hraniční děti. Proto jsme letos umožnili učitelům z běžných základních škol nahlédnout do našeho vzdělávacího procesu. Kolegové často pozměnili své představy, poznali specifičnost naší práce, kterou nemůže dělat běžný učitel za stávajících podmínek bez nových přístupů. Byli překvapeni, že naše děti, tím jak jim umožňujeme látku probrat různými metodami, mají nakonec lepší výsledky než někteří žáci na běžné základní škole.

Ohlédneme-li se necelé tři roky nazpět, dostaneme se do doby, kdy byl vynesena rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní versus Česká republika. Vidíte od té doby v oblasti rozvoje inkluzivního vzdělávání nějaké posuny? Tehdy se hodnotila situace, která vznikla před nějakými deseti, patnácti lety, dnes jsme úplně někde jinde. Jsem přesvědčená, že žádné dítě není neoprávněně zařazeno do speciální školy, protože vřazení předchází celá řada aktivit, na kterých se podílí spousta dalších činitelů. Tlak na Českou republiku ke změnám byl cílen špatným směrem a neadekvátně situaci. To, že dítě vstoupí do základní školy praktické, rozhodně neznamená, že je vyloučeno z dalšího vzdělávání. Kořeny problému minoritní společnosti jsou mimo náš rezort. A pokud nebudeme cíleně řešit problém tam, kde skutečně je, pak budeme hledat pseudo-problémy a lidem, kteří jsou ochotni těmto dětem pomoci, vezmeme jejich nadšení.

Tím problémem myslíte rodinné zázemí?
Samozřejmě. Sociální situaci a všechny okolnosti, které ovlivňují životní podmínky těchto dětí.

Souhlasíte tedy, že řešení je možné hledat například v předškolní výchově?
Určitě, mělo by se pracovat především s rodinou, která se potýká s existenčními problémy – špatnými bytovými podmínkami, finanční situací, pozicí ve společ-

Bohuslava Glasslová



Mgr. Bohuslava Glasslová (*1965)

vystudovala učitelství pro 1. stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni a dále speciální pedagogiku a školský management na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. V letech 1988–2002 působila jako pedagog na 1. stupni ZŠ. Od roku 2003 je ředitelkou ZŠ Praktické v Kralupech nad Vltavou. Poslední rok působí zároveň v nedaleké základní škole jako speciální pedagog.

nosti apod. Tyto rodiny řeší nejzákladnější potřeby a vzdělávání je vždy až nadstavbou, na okraji zájmu rodičů i dětí.

DĚTI POTŘEBUJÍ PŘEDEVŠÍM PRAKTICKÉ DOVEDNOSTI PRO ŽIVOT

Zmiňovala jste, že se dnešní situace liší od té před deseti, patnácti lety. V čem konkrétně?
Zprv ve vzdělávacím programu, který jsme vypracovali tak, aby děti byly připravené uspět ve středním vzdělávání. Nabízíme jazyk i další aktivity a snažíme se vzdělávání přizpůsobit všem jejich schopnostem, hledáme jejich rezervy. Druhá věc je, že se podmínky u nás více přibližují podmínkám v základní škole.

Oproti encyklopedickým vědomostem běžných škol máme sice redukované učení, ale umožňujeme dětem, aby získaly dovednosti a návyky pro praktický život. Dítě by mělo získat takové postoje, vědomosti a dovednosti, aby se k informacím umělo dostat a umělo je zpracovat, ne aby je mělo teoreticky v hlavě. A především máme možnost realizovat individuální přístup, speciálně pedagogické metody a podmínky umožňující získat znalosti, které by na běžné základní škole prostě nezískaly.

Takže děti z vaší školy pokračují v dalším vzdělávání?

Z větší části ano. V letošním roce nemáme dítě, které by nešlo do středního vzdělávání. Problém je jiný. Na středních školách a odborných učilištích jsou podmínky nastavené jinak a žáci naráží na problémy, které je provází po zbytek života. Problematiku těchto dětí bych řešila v hlavním vzdělávacím proudu, v tom, aby skutečně nebyly odlišovány. To ovšem není problém škol, ale společnosti. Ostatní děti by neměly tendenci se vůči nim vymezovat, kdyby to nebylo odrazem celospolečenského náhledu.

Vraťme se ještě k návaznému vzdělávání. Kolik z těchto dětí dokončí studium středních škol?

Nemám přesnou statistiku, nikdo mi takové informace nedává. Skutečnost

zjišťujeme na základě vlastní iniciativy, ptáme se konkrétního dítěte při náhodném kontaktu. Z mého pohledu není úspěšnost zase tak moc vysoká. Hlavní roli hraje přístup rodiny a motivace dítěte. Pokud má rodina zájem o to, aby dítě vzdělání získalo, většinou si najde způsob, jak jej ve škole udržet. Problémem mohou být i vnější okolnosti, třeba jestli do školy nebo na praxe musí dítě dojíždět apod.

Máte konkrétní doporučení, jak zlepšit šance dětí se specifickými vzdělávacími potřebami při přechodu na střední školy?

Určitě by měly základní a střední školy více spolupracovat, podobně jako mateřské a základní školy. Tato iniciativa se už realizuje například formou dnů otevřených dveří, ale je třeba tyto akce zatraktivnit a propojit s návštěvami studentů předáváním jejich zkušeností. Středoškoláci by měli být podpořeni i prakticky v nákladech na dojíždění, na pomůcky a podobně, ale formou, která by těmto dětem nepřinesla sekundární problémy.

Myslíte si, že by pomohlo prodloužení povinné školní docházky?

To není řešení. Děti jsou dnes velmi vyzrálé a držet je ve školní lavici déle jen na základě zákonné normy by nebylo přínosem. U problematických rodin by se mělo pracovat na motivaci a rozpoznání hodnoty vzdělání a vést je k osobní zodpovědnosti za svou kvalifikaci.

POMOCI MOHOU PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY

Kritika vůči praktickým školám směřuje k obavě, že se na ně dostávají i děti bez mentální retardace, u nichž se ovšem důsledky života v nestandardním prostředí projevují velmi podobně. Může taková situace podle Vás nastat?

Úplně to nepopírám, samozřejmě praxe přináší různé situace. Je velmi těžké diagnostikovat u šestiletého dítěte skutečnou úroveň mentálních schopností. Myslím si, že dnes existují takové možnosti, i když v praxi nejsou dostatečně využívány, že když dojde pouze k opoždění ve vývoji, dané dítě by mělo mít možnost vrátit se na běžnou základní školu. Zvlášť, pokud byly využity všechny podpůrné prostředky. Já sama jsem vrátila dítě do běžné základní školy. Za velice dobrý nástroj považuji přípravné třídy, kde je mnoho příležitostí zjistit, jak na tom dítě se svými schopnostmi je.

Mezi těmi, které by bylo možné udržet při podpůrných opatřeních v hlavním vzdělávacím proudu, bývají zmiňovány tzv. hraniční děti. Co si o tom myslíte?

V dobře situované rodině s ideálními podmínkami by to asi šlo. Hraniční děti u nás máme, ale jejich zařazení k nám vždy předcházelo něco, co jim neumožnilo zůstat na běžné základní škole. Skutečně nerozlišujeme, jestli se jedná o děti romské nebo ne. Sociálně znevýhodněné prostředí není problémem pouze romských dětí. V našem regionu je na tom spousta dětí sociálně

mnohem hůř. Sociální aspekt má samozřejmě vliv na vzdělávání, ale jsou tu ještě další podmínky. Neúspěšné dítě bývá neurotické, emočně nevyrovnané až depresivní a běžná škola pro něj může být tak vysoká zátěž, že prostě potřebuje změnu. Naše škola dítěti většinou umožní to, že se s komplexem těchto problémů snadněji vyrovná a zvládne to.

Kromě praktické školy působíte také jako speciální pedagog na běžné základní škole. Co Vám tato dvojí zkušenost přinesla?

Zjištění, že naše děti nejsou o tolik jiné. Učitelé na základních školách ve velké míře řeší výchovné problémy, které jsme u nás díky menšímu počtu dětí ve třídě schopni zvládnout mnohem lépe. Pro běžné učitele je velice náročné skloubit práci s dětmi, které nezvládají požadavky vzdělávacího programu, s dětmi se specifickými poruchami učení a s dětmi nadanými. Myslím, že to byl důvod, proč pedagogové rádi využívali toho, že jim mohu poradit v individuálním přístupu k žákům a ve zpracování individuálního vzdělávacího plánu, což na praktické škole děláme běžně. Velice pozitivní se ukázala také možnost pro děti i rodiče konzultovat jejich problém, ať již se samotným vzděláváním, nebo třeba v komunikaci s učitelem. Tyto situace se lépe řeší, když do problému vstoupí třetí nezávislý člověk, speciální pedagog, který může na tyto věci nějakým způsobem nahlížet zvenčí. Mám pocit, že to mělo velice pozitivní efekt. Taková služba by byla prospěšná na každé škole, bohužel to dnes není ekonomicky možné.

ROZHOVOR

s psychologem **Davidem Čápem**

DÍKY RANÉ INTERVENCI V RODINÁCH BY MOHLY VE ŠKOLE USPĚT I DĚTI „OUTSIDERŮ“

Domníváte se, že je možné zařadit děti ze sociálně vyloučeného prostředí a děti hraniční do normálních základních škol?

Podle mého názoru by tyto děti měly dostat příležitost vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu. Obávám se ale, že v něm mohou narážet na zhoršené přijetí ze strany ostatních. Proto je nutné hodně investovat do vztahů ve třídě, do rozvíjení tolerance a individuálního přístupu k žákům, aby se jednotlivci necítili vyčlenění. Důležité je vést děti k tomu, aby si dokázaly uvědomit, že někomu jde tohle a někomu ne, ale zase mu jde třeba něco jiného. Zároveň je zapotřebí srozumitelně nastavit pravidla komunikace ve třídě a sledovat, jak se vyvíjí vztahy mezi jednotlivými žáky. Pokud dojde k nějakému ubližování, okamžitě to pojmenovat a jasně sdělit, že tudy cesta nevede. Ale to je práce opravdu od prvních dnů ve škole.

Občas se na to zapomíná a dítě se pak může dostat na okraj třídy, odkud je cesta zpátky výrazně náročnější.

Jinými slovy by se žáci z praktických škol mohli v běžných školách stát terčem šikany spolužáků. Lze tomu nějak předejít?

Pokud má jeden pedagog na starost třicet dětí, tak to reálné není. Je potřeba podpora asistenta, ovšem ve skutečně pedagogickém smyslu. Prostředí třídy zároveň nesmí být příliš kompetitivní, mělo by být založené na principu kooperace, čehož lze docílit přechodem od frontální výuky k jiným metodám, k práci ve skupinách a podobně. Je zapotřebí počítat také s tím, že tyto děti mívají slabší podporu i doma, takže se mohou velmi rychle začít vzdávat. Dokážu si představit podporu rodiny informováním o problému, domácím doučováním dětí a kontinuální prací se všemi jejími členy.

Některé studie uvádějí, že do praktických škol chodí mnohem více romských dětí, než kolik odpovídá celkovému procentuálnímu zastoupení lehké mentální retardace v populaci. Čím si to vysvětlujete?

Jistě to hodně souvisí se sociálním znevýhodněním. Děti, které jsou výrazně neúspěšné v hlavním vzdělávacím proudu, směřují do praktických škol, které jsou určeny pro žáky s lehkou mentální

retardací. Tohle by se samozřejmě mělo řešit úplně jinak a především daleko dřív. Není takový problém vytipovat děti, které mohou mít v budoucnosti problémy se školním vzděláváním. Jejich potíže se mnohdy neváží k intelektu, ale k rodinnému prostředí. Nakolik je podnětné, zda motivuje ke školní docházce, k nějakým výsledkům, k představám o vlastní budoucnosti. Je to otázka včasné rané intervence do rodiny a práce s ní, a to daleko dříve než se vyskytne první průšvih ve škole. Dítě, které nemá zážitek z rodiny, kde by se o škole a o významu vzdělání mluvilo, kde se těší na nástup do školy, kde je respektována paní učitelka, je jistě mnohem více ohroženo vlastním neúspěchem. Jedno-duše to vzdá.

Myslíte si, že mohou být důsledky vývoje dítěte v takovém prostředí zaměnitelné s důsledky lehké mentální retardace? Dokáže psychologická diagnostika dostatečně rozlišit tyto odlišné příčiny? Testy, které se u nás používají, jako například Wachslерův test, to více méně dokáží. Nepředpokládám, že psychologové, kteří s ním pracují, nemají potřebnou rozlišovací schopnost. V testu jsou jak části zaměřené na to, co člověk získává ze společenského styku, tedy jak se učí, tak části, kde je takovýto vliv menší. Ty zjišťují opravdu jakousi vrozenou intelektovou schopnost. Dokážu si ale předsta-

David Čáp



Mgr. David Čáp (*1980)

v roce 2004 vystudoval speciální pedagogiku na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, o pět let později psychologii na Filozofické fakultě tamtéž. V současné době se v rámci stejného oboru věnuje postgraduálnímu studiu. Pracoval v Organizaci pro pomoc uprchlíkům a v Domově Laguna ve Psárech, sedm let působil ve Středisku výchovné péče ve Slaném. Dlouhodobě se věnuje tématu šikany a agrese v třídních kolektivech.

vit, že sociálně znevýhodněné dítě může navenek vyvolávat stejný dojem jako dítě s lehkou mentální retardací.

MENŠÍ POČET ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ JE NUTNOST

Dovolte mi v tomto ohledu kacířskou otázku. Potřebujeme u dětí vůbec zjišťovat IQ? Zejména u malých dětí krátce po vstupu do školy, nebo dokonce i před ním? Není lepší zaměřit se na jejich vzdělávací potřeby a individuálně hledat možnosti podpory?

Rozumím. Ale my je z větší části využíváme právě v tomto směru. Jenom hrst-

ka dětí před vstupem na základní školu prochází celou baterií psychodiagnostiky jak ohledně školní zralosti, tak ohledně intelektových schopností. Nejčastěji se k tomuto přistupuje v okamžiku, kdy dítě začne selhávat, když neudrží krok s ostatními vrstevníky.

To jsme ale právě u toho – praxe ukazuje, že jakmile začne být dítě testováno, je velmi pravděpodobné, že navždy vypadne z hlavního vzdělávacího proudu.

Když dítě začne selhávat a diagnostik mu přiřkne lehkou mentální retardaci, znamená to pro něj přestup do praktické školy. Na druhou stranu s tím, jak dnes funguje školský systém, považuji za oprávněný argument, že se dítě s intelektovým výkonem v pásmu LMR může cítit lépe právě na praktické škole. Samozřejmě, kdybychom udělali dva kroky zpět a nastavili podmínky tak, aby se dítě mohlo cítit stejně dobře i v hlavním vzdělávacím proudu, bylo by to fantastické. Ale možná, že k tomu reforma svým způsobem směřuje, a to by bylo jediné dobré. Myšlenka inkluzivního vzdělávání je

skvělá, ale vždy se bude snáz dělat u dětí s tělesným nebo smyslovým handicapem. U nich to bude jistě snazší i z hlediska přijetí ostatními žáky. Dítě s nějakým intelektovým handicapem bude narážet na to, že nebude stačit rozumově a ostatní si toho všimnou. V tomto případě je nutný menší počet žáků ve třídě a také, aby tam dané dítě mělo někoho k ruce, aby atmosféra ve třídě byla nastavena velmi tolerantně a ne soutěživě. Spousta problémového chování dětí by se vůbec nerozvinula při včasné intervenci, pokud by byly nastaveny ve škole jasné normy a důvěra žáků k pedagogům. Někdy je to tak, že dítě není doma úplně šťastné a nedaří se mu realizovat ani ve škole. Tak zvolí strategii, že když nemůže být nejšikovnější, tak bude schválně nejzlobivější. A jsme zpátky u toho, že širokopásmová prevence je náročná a nákladná. Ale čím více se investuje, nejen peněz, ale hlavně energie a nápadů do prevence, tím méně je pak zapotřebí intervencí, které jsou zacílené a často velmi nepopulární. Jistě bychom se pak dotkli i tématu dětí v ústavní výchově.

3. POZORNOST BY SE MĚLA UPŘÍT KE ŠKOLÁM HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU

Řešení problému bývalých zvláštních škol posunem směrem k lékařské klasifikaci, popisované v předešlé kapitole, těmto školám spíše uškodilo. Mnozí žáci praktických škol se do této klasifikace nevejdou. Jejich neúspěšnost není často dána mentální retardací, ale velmi rozdílnými příčinami. Ve velké míře jde o děti z chudých rodin, minimálně motivované k učení, romské děti.

Kritické připomínky vůči vzdělávacímu systému v ČR se někdy zužují na příliš silnou kritiku praktického školství. Nebývá dostatečně zmiňován fakt, že praktické školy často odstraňují následky neexistence rané a včasné péče o sociálně znevýhodněné děti a jejich rodiny. Mnohdy také suplují sociální práci a programy integrace menšin. V těchto školách se děti vzdělávají v malých skupinách, mají k dispozici speciálního pedagoga, asistenty a učivo (nejen) se přizpůsobuje jejich potřebám. Učitelé mají možnost s dětmi intenzivně pracovat a mnohdy se

jim věnují nad rámec svých povinností. Ve školách praktických se tak děti cítí dobře a bezpečně.

V čem je příběh základních praktických škol poučný? Děti na těchto školách jsou velmi často romské děti nebo děti za romské považované, zejména z chudých rodin. Rodiče posílají děti do těchto škol na základě souhlasu, který jim nicméně bývá „doporučován“ různými způsoby. V regionu jsou málokdy na výběr jiné školy, které dokáží a chtějí vzdělávat děti ze sociálně vyloučených rodin. Absolventům těchto škol se velmi často nedaří dokončit návazné vzdělávání, přičemž jedním z podstatných důvodů je to, že nejsou dostatečně připraveni vědomostmi a kompetencemi na nároky středních škol. Přesto je nasazení řady učitelů ze základních škol praktických příkladné a mívá významné výsledky. Pokud nebudeme porovnávat školy podle „tvrdých“ dat, ale podle skutečné přidané hodnoty a podle problémů, které tyto školy musí řešit, jsou

výkony praktických škol leckdy lepší než výkony elitních gymnáziích, které učí motivované děti podporované rodiči hmotně i morálně. Praktické školy se naopak většinou nemohou spolehnout ani na jedno. Limity jejich žáků jsou především v sociálním zázemí rodin a v oblasti vzorů.

Mnohé výhrady vůči praktickým školám jsou tak směřovány špatným směrem. Vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí je úkolem především pro běžné školy. Individuální přístup k dětem, orientace na rozvoj schopností dítěte, individuální hodnocení, individuální vzdělávací plány, speciálně-pedagogická podpora, prevence sociálně patologických jevů jsou základními pedagogickými prvky v RVP ZV. Je proto s podivem, že musí být pro část dětí posilovány nestandardním typem školy, která dětem také mnoho bere. Bere jim některé z funkcí školy, které jsou důležitou součástí vzdělávání a výchovy dětí: kontakt s vrstevníky a z něj vyplývající jiné vzory chování v přirozeně strukturované vrstevnické

skupině, rozmanité a motivující prostředí školy, společensky oceňované vzdělání. Děti jsou ochuzené o možnost vymanit se z omezení daných prostředím svých rodin a sociální skupiny. Jsou vytvořeny paralelní vzdělávací systémy, přičemž motivace k přestupu z jednoho do druhého je minimální, stejně jako zkušenosti s nimi.

Část pedagogické obce se pokouší o obrat směrem k pedagogice osobnosti, zaměřené na podporu všech dětí dle jejich potřeb a k rozvíjení individuálních vloh dětí. Odstraňují se kategorie typu „postižený“, „normální“, „nadaný“, přičemž se vychází z předpokladu, že každé dítě potřebuje podpořit specifickým způsobem, a to v míře, která je potřebná pro maximální rozvoj jeho schopností. Hodnotou není množství informací a látky, ale úroveň rozvoje dítěte srovnávaná dle vstupní úrovně dítěte. Je důležité si připomenout, že nejde o idealistické snění, ale o závaznou orientaci celého školství ukotvenou rámcovými vzdělávacími programy.

ROZHOVOR

s **Petrem Doškem**, ředitelem
základní školy ve Velvarech

ŠKOLSTVÍ POTŘEBUJE HLAVNĚ ZMĚNU FINANCOVÁNÍ

V rámci diskusí o inkluzivním školství se hodně hovoří o transformaci praktických škol. Dovedete si představit, že by do Vaší školy byly integrovány děti s lehkou mentální retardací?

Dokážu si představit integraci téměř kohokoliv, máme tu například chlapce, který je nevidomý a řadu dalších integrovaných dětí. Dvanáct let jsem ale pracoval jako výchovný poradce, a mám proto zkušenost se snahou individuálně vzdělávat mentálně postižené děti. A to je nereálné. Když vezmeme v potaz, že každé testování je výsledkem okamžitého stavu dítěte a je tedy možné připustit prognostický omyl, nepovažuji integraci takových dětí za správnou. Málo bohužel dochází ke spolupráci poradenských pracovišť a školy. Provázanost mezi nimi není natolik úzká, aby se dalo říci, že dané dítě bude mít lepší péči na základní nebo speciální škole.

Prvotní předpoklad integrace na běžných školách je, že klesne počet dětí ve třídách.

Petr Došek



Mgr. Petr Došek (*1965)

vystudoval učitelství pro 2. a 3. stupeň všeobecně vzdělávacích předmětů na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem, školský management na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a Speciální pedagogiku pro absolventy vysokých škol na Pedagogické fakultě TEL v Liberci. Učil na základní škole v Kravařích, v Roudnici nad Labem a v Lito-měřicích, působil také jako ředitel základní a mateřské školy v Mšených lázních. Od roku 2008 je ředitelem základní školy ve Velvarech.

To jsme u ekonomiky a způsobu rozdělování peněz do škol. Začíná to vypadat tak, že ekonomika je prvotní. Hodně věcí, které chceme udělat, uděláme bez finančního ohodnocení. Ovšem jak dlouho to mohou paní učitelky a učitelé dělat jen z lásky k dětem?

Promítla se snaha o inkluzivní opatření nějakým způsobem i v praxi u Váš ve škole?

Určitě. Třeba výchovné problémy se snažíme řešit přímo s dětmi nebo v rámci dětského parlamentu. Špatné chování o přestávkách máme vyřešeno formou

červených a žlutých karet. Je jasné dáno co, kde a jak. Největší komplikace bývají s dětmi, jejichž rodiče často mění místo bydliště. S tím souvisí i velká míra záškoláctví a velmi nízké pravomoce i nechuť policie na těchto věcech spolupracovat, protože prý mají daleko závažnější případy. Orgány činné v trestním řízení se záškoláctvím začínou zabývat až v okamžiku, kdy se dítě v průběhu školního roku dostaví do školy třeba jen jednou. Což je pozdě. Učitelé jsou v tomto ohledu často bezradní. Vyplní a odešlou horu papíru, ale výsledek se pak už nedozví. A to je špatně.

Co s tím může škola dělat?

U nás máme asistenta pro sociokulturně znevýhodněné děti, kterému se někdy podaří dohledat bydliště dítěte a navázat komunikaci s rodiči. Neexistuje už ale nástroj, skrze který bychom dokázali předat naše poznatky dál v momentě, kdy se rodina opět odstěhuje mimo region. Je to skupina dětí, se kterou je člověk v podstatě bezradný.

ZASPALA LEGISLATIVA

Jak se Vy a Vaši kolegové stavíte k rozsudku Evropského soudu z roku 2007 ve věci D. H. a ostatní proti České republice?

Diskutuje se o tom, ale nejsem právník, proto bych se nerad vyjadřoval přímo k verdiktu soudu. Nicméně v procesu,

který to zahájilo, vidím zásadní legislativní chybu. Není jasné vymezeno, kdo je vlastně dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nebo dítě hraniční. Ani odborníci těmto pojmům často nerozumí. I během kulatých stolů (pozn. ed.: konaných v rámci projektu „Škola pro každého – škola pro všechny“) narážíme na to, že každý mluvíme o konkrétním pojmu jinak. Zásadní dimenzí této diskuse je ekonomika, protože je možné získávat na tyto děti peníze. Vzhledem k tomu, jak málo je peněz ve školství, vzniká otázka, jestli si tyto děti nevytváříme uměle. Mluví se o motivaci dětí ke vzdělávání a o motivaci učitelů vzdělávat takové dítě. Další věcí je asimilace těchto dětí do společnosti ve třídě, kde je možnost pracovat s dětmi jako s kolektivem. Navýšením počtu hodin podle rámcových vzdělávacích programů se třídní učitel s kolektivem své třídy na druhém stupni v podstatě nesetká. Adaptační pobyty jsou finančně náročné a je obtížné na ně získat grant. A i když se to povede, tak tam tyto děti neodjedou, protože na to nemají peníze, nebo je mít nechtějí. A dostáváme se k žebříčku hodnot. Problém je hodně velký a nedá se vykázat statistikami, protože nemáme jednoznačně řečeno, co vlastně chceme mapovat nebo co přesně chceme potírat.

V praxi se ale školy s neurčitým pojmem sociální znevýhodnění musí nějak

vyrovnat. Předpokládám, že všichni asi tuší, které děti se tím myslí?

Tak to právě dost dobře netuším. Je to dítě, které má roztrhanou ponožku? Které pochází z rodiny, kde je pouze jeden rodič? Nebo je to dítě, které má jednoho z rodičů ve výkonu trestu? Je to romské dítě? A kdo je to romské dítě? To, které je snědé a podobá se romskému dítěti? Tady zaspala legislativa. Dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí je dle mého názoru v podstatě každé dítě, jehož rodina bere nějakou sociální dávku. Takových rodin je 80 procent, což by znamenalo, že 80 procent dětí pochází ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Na rovinu, tak to není.

Co se podle Vás musí změnit, pokud chceme tyto děti udržet v běžných školách? Jak je podpořit v tom, aby školy úspěšně dokončily?

Je třeba od základu změnit financování. Jestliže tyto děti budou předmětem zvýšeného financování a ředitel školy si je vezme jako záminku pro získání mimo rozpočtových peněz, je to špatně. Pokud by bylo dostatečné množství peněz a pokud by ředitel dostal potřebné pravomoci, pak to může řešit. Pro takové dítě by měly být veškeré pomůcky zdarma, ale zároveň by nemělo být učitelem „škattulkováno“. Pokud budeme na tyto děti žádat zvláštní peníze a budeme je posuzovat a zařazovat do nějakých krabiček, je to chyba.

ROZHOVOR

s Dagmar Kuzníkovou, ředitelkou základní školy v Libčicích nad Vltavou

POVINNÁ INTEGRACE DĚTÍ POŠKODÍ VENKOVSKÉ ŠKOLY

Vaše škola se nachází ve specifické situaci. Jste jedinou základní školou v menším městě s poměrně velkou sociálně

vyloučenou lokalitou. Žáků z tohoto prostředí tedy máte víc než většina jiných škol.

V poměru k celkovému počtu žáků je počet těchto dětí relativně velký. Někteří rodiče se dokonce obávají, že se staneme zvláštní školou a naše úroveň tak půjde dolů. Odvodili si to paradoxně i z toho, že jsme z evropských peněz zřídili pozici asistenta pedagoga. Je potřeba, aby vláda tyto věci vysvětlovala. Fakt, že venkovské školy musí přijmout všechny děti, může vést k tomu, že dobré děti odejdou jinam. Což se již částečně děje, část rodičů raději vozí děti do Prahy.

Jak se snažíte s touto situací vyrovnat? Zmínila jste již pozici asistenta pedagoga, máte i jiné způsoby?

Kámen úrazu spočívá v tom, že tyto děti řádně nedochází do školy. Řešením je důsledná kontrola a velký tlak na rodiče, i se zapojením sociálního odboru, odboru péče o dítě a policie. Je nutné, aby rodiče děti do školy alespoň posílali, když už s nimi nedělají domácí úkoly. Aby děti chodily čisté a měly pomůcky. Když chtějí mít rodiče stejná práva, musí mít i stejné povinnosti. Pro školu je to ale hodně zatěžující, často musíme například chodit k soudu, na který se rodiče vůbec nedostaví. Je to ale účinné a vyplácí se to.

OBROVSKÁ ČÁST PROBLÉMŮ VYCHÁZÍ Z ABSENCE ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Vzděláváte děti ze sociálně znevýhodněného prostředí společně s ostatními žáky, i když to přináší jmenované potíže. Co si myslíte o trendu inkluzivního vzdělávání, o němž se v poslední době hodně mluví?

Integraci schvaluji, ale ne za každou cenu. Integrovat všechny děti do jedné třídy je čím dál složitější. V druhém pololetí jsem musela přijmout do první třídy, kde bylo dvacet pět dětí, autistického chlapce, který byl nezvladatelný. Sice jsme měli štěstí, že máme zmíněný projekt asistenta peda-

goga, ale ten s ním nemohl být pořád, protože bychom nesplnili indikátory projektu, podle nichž má asistent pokrýt šedesát dětí. Posledních sedm týdnů tam proto zastupovala moje dcera jako praktikantka. Řadu hodin jsem tam byla s ní, někdy jsme tam byly i ve třech, přesto byl velký problém toho chlapce zvládnout. Vyrušoval, šťouchal do spolužáků a rodiče si pak stěžovali, že to jejich děti omezuje ve výuce. Žáci s tímto typem vzdělávacích potřeb by měli mít svou školu, kde by jim bylo lépe.

A je nějaká cesta jak zajistit, aby takové dítě mohlo chodit do běžné školy?

Nechci být skeptik, ale myslím si, že to nepůjde. Podala jsem žádost o dalšího asistenta pedagoga a dostala jsem půl úvazku, což je zhruba 20 hodin týdně, které může tomuto dítěti věnovat. Stejně si ale neumím představit, že to bude fungovat. Chlapec, o kterém jsem mluvila, vyžaduje naprosto jiné přístupy, neumí například číst. I když s ním bude pracovat asistent, bude dítě rušit ostatní. A pokud jsou ve třídě ještě žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí, tak i když bude učitel věnovat každému dítěti minutu, tak je to dvacet šest minut a hodina je pryč. A kde je nějaká látka?

Zmiňujeme pojem sociální znevýhodnění. Na jednu stranu není v legislativě přesně definován, na druhou stranu se

předpokládá, že s sebou nese speciální vzdělávací potřeby. Jaké jsou Vaše zkušenosti?

Jde o subjektivní hodnocení, je vysloveně na uvážení učitelů, jestli dítě považují za sociálně znevýhodněné. V tomto případě totiž nejsou stanovena žádná kritéria, popis, metodika. Sociálně znevýhodněným dítětem vůbec nemusí být jen romské dítě. Může to být i dítě z finančně zajištěné rodiny, které sociálně strádá, protože mu není věnována dostatečná péče. Je to dítě ulice, které má sice peníze, ale nemá citové vazby a potřebnou komunikaci v rodině, ve škole se může cítit také samo. Speciální vzdělávací potřeby jsou zase něco úplně jiného. Často nesouvisí třeba přímo s dyslexií nebo dysgrafií ale s tím, že má dítě málo podnětů, neumí se učit a nechodí do školy. Právě v absenci školní docházky spočívá obrovská část problémů, protože děti pak nemají kde ve výuce navázat a doma to s nimi nikdo nedohoní. Když je nemocné dítě v normální funkční rodině, rodiče se starají o to, co se ve škole probírá, komunikují s učitelkou a berou si úkoly domů. Kdežto děti ze sociálně znevýhodněných rodin zůstávají často bezdůvodně doma jednou dvakrát do týdne, ale nikdo s nimi probíranou látku neprojde.

Pokud se vrátíme k ideji inkluzivního školství, jak vidíte její naplňování?

Dagmar Kuzníková



PaedDr. Dagmar Kuzníková (*1959)

vystudovala český jazyk a dějepis na Pedagogické fakultě v Ostravě a dále školský management na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Během více jak dvaceti pěti let své profesní kariéry působila jako učitelka na třech základních školách a na gymnáziu. Od roku 2004 je ředitelkou ZŠ Libčice nad Vltavou.

Myslím, že by to poškodilo úplně všechny. Není v silách jednoho člověka zvládnout ve třídě dítě nadané, dítě nadprůměrné, průměrné, podprůměrné a dítě mentálně handicapované. Zdravotní handicap je něco jiného, ten lze zvládnout. Mentální nikoliv, možná tak při jednom dítěti na škole. Učitelé na to nejsou připraveni, i kdyby prošli speciálním pedagogickým kurzem, tak mají v hodině tolik povinností, že to pro ně bude nesmírně náročné. Přitom neexistují žádné příplatky pro pedagoga, když má ve třídě třeba asistenta. Přestože to pro učitele znamená práci navíc, musí s asistentem vše prokonzultovat, vést další linii programu. Také jsem měla

takové ideály, ale praxe je hodně složitá a vyčerpávající.

SROVNÁVACÍ TESTY ŠKOL JSOU ZAVÁDĚJÍCÍ

Dovedete si představit, že by to fungovalo v případě různých podpůrných opatření, například při sníženém počtu žáků ve třídě a podobně?

Možná by to fungovalo, ale vytratila by se role učitele, který by se tak stal koordinátorem různých činností. A nevím, zda by na to nedoplátily průměrné děti, kterých tu je většina. Zejména u malých dětí se ukazuje, že nechápou, proč někdo má asistenta a ostatní ne. Je to pro ně demotivující. Jinak přistupují ke spolužácku na vozíčku, protože u ní je to viditelné a děti to berou.

Došlo v důsledku zavádění inkluzivních opatření na Vaší škole k nějakým výraznějším změnám?

Ke konkrétním změnám nedošlo, protože děti se speciálními vzdělávacími potřebami u nás integrujeme již dlouho. Jsme jedinou školou v obci a s případným převedením dítěte jinam musí souhlasit rodiče. Zatím trvají na tom, aby děti zůstaly u nás, i když to pro ně třeba není dobré řešení. Když se nám například dítě v první třídě podařilo dostat na vyšetření, kde dostalo doporučení k přestupu na méně náročnou

školou, rodiče nesouhlasili. S tím nic nezmůžu, musím ho tu integrovat. Takovému dítěti mohu dát individuální plán na jeden rok, ale když pak rodiče odmítnou jeho další vyšetření, musím k němu přistupovat bez jakýchkoliv úlev, nebo mu je poskytnout „načerno“. Je to naprosto legislativně nedořešené. Možná by to mělo být přenecháno do pravomocí samotných učitelů, protože oni s těmito dětmi pracují dnes a denně a vidí, kdo potřebuje nějakou formu úlevy a kdo ne. Nemyslím si, že by se speciální školy měly rušit. Naopak by se měli přesvědčit rodiče, že tam jejich dítě dostane mnohem lepší vzdělání. Ministerstvo by se mělo zasadit o to, aby doložka z těchto škol měla stejnou váhu jako doložka získaná v běžné základní škole. V našem sboru existuje obava, že pokud dojde k povinné integraci všech dětí, budou velmi poškozeny školy, jako je ta naše, které jsou jediné v obci. Ostatně již dnes odcházejí nadprůměrné děti na víceletá gymnázia. To je ohromný problém současného školství, který se neřeší. Naopak jsme v testech srovnávání s gymnázii a s výběrovými školami a podle výsledků nás pak hodnotí zřizovatelé. Posuzovat by se to ale mělo s ohledem na stav žáků při nástupu do školy a podle toho, jak velkou škola přidala nadhodnotu. Podle mne stát není schopen zajistit rovné vzdělání.

ROZHOVOR

se zástupci tří vybraných škol

CO BRÁNÍ ČESKÝM ŠKOLÁM V INKLUZI? FINANCOVÁNÍ PODLE POČTU ŽÁKŮ, SPÁDOVOST A SYSTÉM ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH PRACOVÍŠŤ...

Otázky spojené s kurikulární reformou a inkluzivními opatřeními byly položeny také zástupcům dvou škol zapojených do projektu „Škola pro každého – škola pro všechny“ a řediteli ZŠ speciální v Děčíně, Romanu Stružinskému.

Ve veřejných debatách se objevují argumenty, které odsuzují rozsudek Evropského soudu pro lidská práva jako nespravedlivý vůči ČR a považují jej za výsledek lobbingu lidsko-právních aktivistů. Jak se na rozhodnutí dívá Vaše škola?

Pavla Balejová, výchovná poradkyně – ZŠ Norská, Kladno: Souhlasím s tím, že žáci ze všech sociálních kultur mají mít ve škole rovné postavení a stejné podmínky k výuce. V naší škole se snažíme žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí integrovat a realizujeme proto i různé projekty zaměřené právě na podporu inkluze, v současnosti například projekt Podaná

Pavla Balejová



Mgr. Pavla Balejová (*1965)

vystudovala speciální pedagogiku. Devatenáctým rokem pracuje jako učitelka na 1. stupni a několik posledních let i jako výchovná poradkyně pro 1. stupeň na ZŠ a MŠ Norská v Kladně. Kromě výuky se ve škole věnuje péči o děti se specifickými poruchami učení, vede nápravné skupiny pro žáky s dyslexií, dysgrafií, dysortografií. Jako výchovná poradkyně spolupracuje např. s PPP a s SPC v Kladně a dalšími odbornými pracovišti, která poskytují diagnostiku žáků a které případně vystavují doporučení k jejich integraci nebo k přeřazení do jiného typu školy.

ruka. Pokud se u těchto dětí vyskytnou vážné výukové potíže, kontaktujeme poradenská zařízení a řídíme se většinou jejich doporučením. Například kladenské Speciálně pedagogické centrum v Pařížské ulici provádí diagnostiku, které důvěřujeme i v případě, že doporučí dítě přeřadit na základní školu praktickou. Domnívám se ale, že část veřejnosti, třeba rodiče ostatních dětí, není zcela nakloněna změnám v oblasti vzdělávání směřujícím k inkluzi.

Ivana Sedláková, ředitelka – OU Vrapice: Jsme odborné učiliště a praktická škola, většina našich žáků přichází ze speciálních škol či z nižších ročníků základních škol. Proto se

nás tato problematika velmi dotýká. Postoje pedagogického sboru jsou orientovány stejným směrem. Převládá názor, že dětem se speciálními potřebami by se mělo dostávat vzdělávání v prostředí, které bude jejich znevýhodnění plně respektovat.

Roman Stružinský, ředitel – Speciální základní škola Děčín: Štrasburský rozsudek vzala většina mých kolegů jako fakt, zapadající do „evropské diktatury“. Osobně si myslím, že pokud byly dodrženy ředitelem školy všechny legislativní požadavky, neexistoval žádný důvod, aby zmíněný rozsudek dopadl pro naši republiku negativně. Nicméně se tak stalo (byť ne jednomyslně) a o důvodech proč se lze jen dohadovat. Nastartovalo to však poměrně zajímavý proces jaké si revize našeho školského systému a tím i pojmenování problémů, které v něm jsou. Jedním z nejzásadnějších je vnímání speciálního školství, jeho dlouhodobá stigmatizace a nepřipravenost základních škol hlavního proudu relevantně vzdělávat děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Obecně převládá v laické a bohužel i odborné veřejnosti názor, že současný systém je fungující a není důvod do něj jakkoli zasahovat.

V kontextu současných debat o inkluzivním školství se u nás často hovoří o integraci sociálně znevýhodněných dětí. Co termín sociálně znevýhodněný žák vlastně obnáší a jsou podle Vás školy hlavního vzdělávacího proudu připraveny na jejich začlenění?

P. Balejová, ZŠ Norská: Výklad pojmu sociálně znevýhodněné děti se může lišit na různých školách podle posouzení jednotlivých pedagogických pracovníků, poradenská zařízení nám dosud tuto diagnostiku neposkytla. Většinou jsou do této kategorie zařazováni žáci z rodin v hmotné nouzi, z neúplných rodin, kde jeden z rodičů sám nezvládá péči o dítě, z rodin z málo podnětného prostředí – ať už intelektuálně či sociálně zanedbaného. Často se jedná o romské žáky žijící v ubytovnách, holobytech, s nezaměstnanými rodiči, více sourozenci a ve finanční tísní. Výuka těchto dětí se liší v postupu pedagoga, který by měl respektovat jejich odlišné životní podmínky a poskytnout jim individuální přístup, zároveň však požadovat plnění základních kritérií, které jsou v možnostech těchto dětí a jejich rodin, jako je například docházka do školy apod. Důležitá je pomoc asistenta pedagoga, který se dětem věnuje a pomáhá jim s plněním domácích úkolů, kontroluje školní pomůcky, komunikuje s rodiči a tak dále. Ne všechny školy v České republice jsou v současné době připraveny na vzdělávání těchto dětí. Překážkou je často velká naplněnost tříd, nedostatek financí, absence asistenta pedagoga a další.

I. Sedláková, OU Vrapice: Pokud bychom se podívali na skladbu žáků našeho učiliště, mohli bychom konstatovat, že lze mnoho z nich označit termínem sociálně znevýhodněné dítě. Konkrétně jsou to děti, které žijí v sociálně vyloučených lokalitách,

jsou to děti rodičů, kteří nepracují a ani pracovat nechtějí, žijí z dávek. Tyto aspekty se odrážejí v materiálním zajištění žáků – mají velmi nízkou kulturu bydlení, stálý nedostatek prostředků a velmi často u nich absentují základní hygienické návyky. Zda jsou všechny školy v ČR připraveny tyto děti vzdělávat? Domnívám se, že ne.

R. Stružinský, ZŠS Děčín: Zařazení do kategorie „sociálně znevýhodněný“ je poměrně složité. Pokud se budeme striktně držet školského zákona je jedním z kritérií pro určení sociálního znevýhodnění „rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením a ohrožení sociálně-patologickými jevy“. To je velmi diskutabilní. Je totiž bezpodmínečně nutné dobře znát prostředí, ze kterého žák pochází a ve kterém žije, což může být mnohdy problém. Jde tedy spíše o pedagogický cit. Bezpodmínečně nutná je i participace dalších orgánů, jako je např. oddělení sociálně právní ochrany dětí, a to zejména při diagnostice, aby bylo možné zohlednit její výsledky vzhledem k sociokulturnímu prostředí žáka.

Mnohdy stačí dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jako prevence školního neúspěchu absolvování přípravné třídy, případně elementární pomoc asistenta a mohou bez dramatických potíží absolvovat běžnou základní školu. Ve chvíli, kdy ale není zmiňovaný handicap primární příčinou selhávání ve škole, je na místě zvážit absolvování školní docházky ve spe-

Ivana Sedláková



Mgr. Ivana Sedláková (*1964)

absolventka chemie a biologie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy a speciální pedagogiky na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Profesně se celý život věnuje učení, od roku 2006 stojí v čele Odborného učiliště a Praktické školy v Kladně – Vrapicích.

Roman Stružinský



Mgr. Roman Stružinský (*1972)

vystudoval Pedagogickou fakultu na UJEP v Ústí nad Labem, obor učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika. V roce 2006 absolvoval na stejné škole obor školský management. Od roku 1992 působí ve speciálním školství, z toho posledních šest let jako ředitel Speciální základní školy a Speciální mateřské školy v Děčíně. Je členem expertní skupiny Krajského úřadu Ústeckého kraje pro speciální vzdělávání a expertní skupiny NAPIV při MŠMT. Vyučuje také na PF UJEP v Ústí nad Labem.

ciální škole. Ta má v současné době možnost úpravy vzdělávacího programu, nižšího počtu dětí ve třídě atd. To zatím v širší míře nemohou školy hlavního vzdělávacího proudu. Další problém je přílišná etnizace problému: sociálně znevýhodněný = Rom. Byť to často platí, není to pravidlem. No a proč nejsou běžné základní školy proinkluzivně nastaveny? Částečně jim v tom brání výše popsané legislativní parametry, částečně nejsou schopny potlačit etnický pohled, ale zejména jsou současné vzdělávací programy nastavené na spolupráci s rodinou a dovozďelávání se doma. Tato interakce není bohužel od rodičů (ani dětí) žijících v popisovaném prostředí možná.

Jak hodnotíte aktivity zaměřené na podporu inkluzivního vzdělávání, které v posledních letech vyvíjí ministerstvo školství?

P. Balejová, ZŠ Norská: Kladně. Souhlasím s nimi určitě v případě žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Pokud se však jedná zároveň o žáka s těžším stupněm rozumového, tělesného nebo smyslového postižení, doporučovala bych v jeho vlastním zájmu nikoliv individuální integraci, ale docházku do speciálního školského zařízení, kde se mu mohou věnovat proškolení speciální pedagogové, kde bude mít k dispozici speciální pomůcky a výuka bude celkově odpovídat jeho možnostem.

I. Sedláková, OU Vrapice: Aktivity vyvíjené na MŠMT bedlivě sledujeme a konfrontuje-

me je s pedagogickými zkušenostmi z naší školy. Co nám říká praxe? Porovnejme dva žáky, kteří mají obdobné poruchy učení a každý k nám přišel z jiného vzdělávacího zařízení. Žák, který absolvoval speciální (dříve zvláštní) školu, prošel vzdělávacím procesem, ve kterém byly učební plány, formy i metody přizpůsobeny jeho handicapu. Byly rozvíjeny jeho schopnosti, osvojil si vědomosti a školu opouštěl z devátého ročníku s dobrými pracovními a učebními návyky a často i s pozitivním vztahem ke vzdělávacímu procesu. Podíváme-li se na druhou alternativu, tedy na žáka s obdobnými problémy, který byl začleněn do základní školy, zjistíme, že ve většině případů byl stejný scénář. Na prvním stupni se mu za předpokladu kvalifikované a trpělivé učitelky dařilo držet krok se spolužáky a přecházet do vyšších postupných ročníků. Situace se ale razantně změnila na druhém stupni, kde se s nástupem náročnější látky a střídáním se vyššího počtu učitelů objevily velké problémy s nezvládnutím učiva a opakováním ročníku. Školní neúspěchy se pak projevily odporem žáka ke škole a potažmo ke vzdělávání jako takovému. Uvedené příklady není třeba dále komentovat.

R. Stružinský, ZŠS Děčín: Aktivity ministerstva jsou pozitivní. Trochu jsem ale postrádal širší diskusi zejména v jejich začátcích. Zamezilo by to nejspíše dezinterpretacím, poloprávám a fámám, které se mezi veřejností objevily. Ministerstvo trochu nešťastně fungovalo

v této fázi poněkud direktivně. Důsledků pak může být a je poměrně hodně. Od zakládání profesních sdružení negativně nastavených k proinkluzivním krokům až po panický úprk pedagogů ze speciálních škol z důvodu jejich fámami předpokládaného rušení.

Máte představu, co všechno by se mělo změnit, aby vzdělávání v ČR bylo blíže inkluzivním ideálům?

P. Balejová, ZŠ Norská: Domnívám se, že by do praktických škol neměli být zařazováni žáci, kteří tam nepatří. To je možné ošetřit důkladným prováděním a vyhodnocením testů, které vykonávají odborná pracoviště. Zároveň mám obavu, aby do základních škol běžného typu nebyli integrováni žáci s vážným postižením. Jejich výuku totiž nemohou učitelé naplněných tříd kvalitně zvládnout.

I. Sedláková, OU Vrapice: Na vzdělání v České republice z pohledu inkluzivního ideálu nahlížíme spíše skepticky. Inkluzivní vzdělávání je zcela jistě potřebné a přínosné, ale jeho realizace v praxi se zdá být velmi komplikovaná.

R. Stružinský, ZŠS Děčín: Základní problémy jsou již pojmenované, a protože i kurikulární reforma na nových legislativních základech má za sebou více než pět let fungování (a asi 19 novelizací školského zákona), je na čase napravit vloudivší se nedostatky. Podle mého jsou v systému tři základní:

» **Spádovost škol** – ta v podstatě zne-

možňuje školám profilaci v širší míře, protože prostě musí přijmout nejdříve děti ze své spádové oblasti a pak až do naplnění kapacity ostatní. Jinými slovy: Předpoklad, že dítěti bude nejlépe na škole, ke které nejbližší bydlí, je scestný. Proto bych zrušil spádovost.

» **Financování škol podle počtu žáků** – to nutí ekonomicky smýšlející ředitele naplňovat třídy co možná nejvíce. Změna základního parametru (např. financování na počet tříd) by umožnila zvolení strategie školy, chce-li mít méně či více početné třídy, kombinace asistentů s učiteli, alternativy výuky a podobně, aniž by výrazně finančně strádala. Takže změna parametrů financování škol.

» **Systém školských poradenských pracovišť** – to, že všechna školská poradenská pracoviště (ŠPP, pozn. ed.) mají v podstatě stejné možnosti a pravomoci bez ohledu na jejich zřizovatele či nadřízené, degraduje speciálně-pedagogická a psychologická vyšetření. Velmi často totiž v praxi nastává situace, kdy rodiče v honbě za konkrétním závěrem objezdí s dítětem několik poradenských pracovišť, až dosáhnou svého. Takže bych oddělil ŠPP od škol a nechal je řídit přímo ministerstvem na několika úrovních, kdy každá by měla jasně definované pravomoci a každá vyšší úroveň by zároveň byla revizní a odvolací institucí.

Změny v těchto třech bodech by výrazně pomohly školám proinkluzivně naladěným v jejich práci.

4. DIAGNOSTIKA

ANEB TÉMA PRO SAMOSTATNOU PŘÍRUČKU

Samostatné rozsáhlé téma spojené se vzděláváním sociálně znevýhodněných dětí tvoří bezpochyby diagnostika. Jako úvodní text k této podkapitole může

posloužit komentář psychologa Tomáše Nikolaie, který se dlouhodobě věnuje problematice inkluzivních a segregáčnických faktorů ve vzdělávání.

KOMENTÁŘ

psychologa **Tomáše Nikolaie**

PROČ JSOU ROMSKÉ DĚTI ČASTĚJI DIAGNOSTIKOVÁNY JAKO DĚTI S LEHKOU MENTÁLNÍ RETARDACÍ?

Vzdělávací systém v České republice a jeho proměny zapříčinily situaci, kdy jsou nálepkou lehké mentální retardace označovány děti z různých důvodů ve škole neúspěšné. Na úrovni metodické přítom dochází ke střetu kategoriálního systému klasické „medi-

cínské“ diagnostiky reprezentované zejména diagnostickými kritérii Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) a nekategoriálního přístupu pedagogicko-psychologických odborníků. Ten se naopak zaměřuje na školní ztrátost a úspěšnost v podobě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb dítěte. Situace je komplikována tím, že odborníci v pedagogicko-psychologických poradnách nejsou soustavně připravováni a školeni v diagnostice směřující k medicínskému kategoriálnímu systému, přestože dikce vyhlášek MŠMT vybízí právě k tomuto typu diagnostiky. Další komplikací je, že z kategoriálního systému diagnostiky je přebírán pouze důraz na výsledné číslo standardizovaných testů inteligence a informace ze

školního prostředí. Diagnostika selhávání dítěte v jeho přirozeném prostředí, která je ve skutečnosti základem kategoriálního systému, není ve školských poradenských zařízeních prakticky prováděna. Směšování pojmů a cílů diagnostiky pro školní úspěšnost a diagnostiky medicínské pak vede k mnoha nepochopením i v širší odborné psychologické obci.

JEJICH KOGNITIVNÍ FUNKCE SE AKORÁT VYVÍJÍ JINÝM SMĚREM

Situaci romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit ztěžuje představa o nezbytnosti proškolní výchovy v raném dětství nejen směrem k získání školních dovedností, ale k rozvinutí kognitivních funkcí („intelligence“) jako takových. Mnoho odborníků odlišně zaměřenou výchovu, která nesměruje k nácviku proškolních dovedností pomocí používání skládaček, didaktických hraček, čtení apod., dává do stejné roviny se zanedbáváním dítěte a odlišně zaměřené kognitivní funkce neregistruje. Takové děti považují již v šesti letech za nenapravitelně poškozené. Někteří pedagogové dokonce hovoří o „získané mentální retardaci“, kdy zdůrazňují nevratné postižení „intelligence“ a tedy nutnost vyřazení takových dětí z hlavního vzdělávacího proudu. V kategoriálním

Tomáš Nikolai



Mgr. Tomáš Nikolai (*1976)

pracuje jako psycholog na Neurologické klinice

1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy a Všeobecné fakultní nemocnice a také v Kognitivním centru Neurologické kliniky 2. lékařské fakulty UK a Fakultní nemocnice Motol. Expertně spolupracuje se vzdělávacím programem Varianty společnosti Člověk v tísni, o.p.s., s Centrem interkulturního vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a také s občanským sdružením Cogito.

Speciálně se na neuropsychologickou diagnostiku kognitivních funkcí, interkulturní psychologii a sociokulturní aspekty psychologické diagnostiky, na metody rozvíjení kognitivních funkcí a také na problematiku inkluzivních a segregčních faktorů ve vzdělávání.

systemu MKN-10 by ale většina těchto dětí nesplnila podmínku pro diagnózu lehké mentální retardace, protože jsou ve svém přirozeném prostředí plně funkční. Nelze hovořit o nevratném zanedbání rozvoje kognitivních funkcí u dětí, pokud se rozvíjejí pouze jiným směrem (obvykle praktičtější), nebo u nichž jsou rozvinuté a uplatňované v jiném obsahu. Dítě například neumí vyjmenovat základní barvy, zato však umí vyjmenovat všechna jména i pře-

zdívky své širší rodiny. Přijetím takovýchto striktních nároků na podobu kognitivní stimulace dítěte pro jediný správný a úspěšný rozvoj kognitivních funkcí a „inteligence“ by jako mentálně retardované musely být diagnostikovány děti celého rozvojového světa, většína děti z chudých částí vyspělého světa a polovina generace našich parodičů.

MÍST V PRAKTICKÝCH ŠKOLÁCH JE VÍCE, NEŽ DĚTÍ, KTERÉ DO NICH PATŘÍ

Sociokulturně znevýhodněné děti (ostatně jako všechny děti) mají své speciální vzdělávací potřeby. Současný systém jim k jejich naplnění nabízí jako nejjednodušší a někdy dokonce jedinou možnost přestup na základní školu praktickou. Tento fakt dostává mnoho pedagogicko-psychologických odborníků v praxi před obtížně řešitelnou otázkou, zda důsledně dodržovat standardy kategoriálního systému (který jim není vlastní) nebo se soustředit na řešení vzdělávacích obtíží dítěte bez ohledu na diagnózu.

Situace v České republice je v současné chvíli paradoxní. Zavedení kategoriálního systému ze strany MŠMT má za následek, že děti s nárokem na zařazení do systému základních škol praktických, mají mnohem méně než fak-

tických míst v těchto školách. Zároveň ovšem nedošlo k reformě běžných základních škol takovým způsobem, aby mohly (a chtěly) efektivně pracovat s dětmi, které byly a jsou typickými klienty praktických škol, mají vzdělávací obtíže, ale nesplňují přitom diagnostická kritéria MKN-10. Ze strany pedagogicko-psychologických odborníků je tak kritizován kategoriální systém jako nevhodný a zastaralý právě proto, že jeho důsledným uplatněním by mnoho dětí se vzdělávacími obtížemi mělo zůstat na běžných základních školách, které však zatím nejsou na práci s nimi dostatečně připraveny.

Ve světovém kontextu převládá ve školství přechod z kategoriálního systému na nekategoriální. Důvodem je jeho větší funkčnost a flexibilita a také přínos pro děti se vzdělávacími obtížemi. Základem pro uplatnění nekategoriálního systému je ovšem neseregační vzdělávací systém. Zatímco kategoriální systémy jsou pozůstatkem snahy co nejlépe identifikovat děti, které budou vyděleny z hlavního vzdělávacího proudu, nekategoriální systém je založen na předpokladu inkluze a práce se všemi dětmi v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Diagnostické kategorie jsou potom obvykle nadbytečné a vzdělávací podpora probíhá v rámci stejné školy pro velkou většinu dětí.

ROZHOVOR

s psychologičkou
Simonou Pekárkovou

KULTURNĚ NEZATÍŽENÉ TESTY ROZHODNĚ NEJSOU SAMOSPASITELNÉ

Vnímáte nějaké změny ve školské poradenské praxi za poslední roky, kdy se diskutují možnosti rozšíření inkluzivního školství v ČR?

Nepracuji v pedagogicko-psychologické poradně tak dlouho, abych mohla porovnávat, ale určitě se diskutují diagnostické nástroje co do jejich šíře, tak co do potřeby nových přístupů. Mám pocit, že se klade důraz na komplexnější diagnostiku. Nevychází se pouze z číselných závěrů testů, ale i z důkladných rozhovorů s rodiči, z minulých intervencí apod. Každý psycholog nebo speciální pedagog si musí uvědomovat, že testování je pro děti tak mimořádná a stresová záležitost, že při něm nemají šanci uplatnit zkušenosti, které normálně mají.

Zkušenosti z praxe ukazují, že je velký rozdíl mezi prací školských poradenských pracovišť v jednotlivých krajích. Do jaké míry současný systém dokáže zabránit tomu, aby míra subjektivního hodnocení nevedla ke zneužití diagnostického nástroje např.

Simona Pekárková



Mgr. Simona Pekárková (*1974)

vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, obor psychologie a speciální pedagogika. V letech 2005 – 2007 pracovala pro společnost Člověk v tísni, o. p. s. jako vedoucí Programu podpory vzdělávání, následně jako psychologka ve Speciálně pedagogickém centru v Rakovníku. Od roku 2009 působí jako psychologka pro Pedagogicko-psychologickou poradnu v Kladně.

vlivem osobního předsudku?

Z vlastní zkušenosti potvrzuji, že poradenství je strašně přehlceno prací a existuje tam velký tlak na lidi. Na jednu stranu se vyžaduje časově náročné komplexní vyšetření, na druhou stranu jsou někde až čtyřměsíční čekací lhůty, které jsou na řešení akutní situace dítěte strašně dlouhé. Úvodní části zpráv si mohou být podobné, protože v některých případech se získávají informace ze školy a školních dotazníků, a tudíž mohou některé části vypadat jako okopírované. Pokud jsou ale celé psané „jako přes kopírák“, je to jednoznačně špatně. Míra interpretace se do diagnostiky hodně promítá, třeba postoj k nějakým společenským jevům. Pokud do poradny přijde dítě například ze sociál-

ně slabé rodiny, měla by u odborníka nastat určitá sebereflexe směrem k uvědomění, že takový případ tu ještě nebyl, a podle toho dál postupovat.

Mohou v tomto směru pomoci tzv. „culture free“ testy, tedy testy kulturně nezatížené?

Všechny je neznám, ale myslím, že riziko špatné interpretace nesnižují. Rozhodně nejsou samospasitelné. Míra interpretace je nebezpečná v tom, že si člověk skutečně může v dané situaci něco myslet, nikoli ze zlé vůle, „můžou mu naskakovat“ různé předsudky. Člověk, který nepracuje s „culture free“ testem a má před sebou romské dítě, by neměl vyvozovat závěry jenom z toho, že mu dítě selhává například na verbální úrovni. Čekala bych, že diagnostický test doplní minimálně dalšími testy. To je právě ta otázka interpretace, protože v některých testech jazyk hraje podstatnou roli. Nenutím děti, aby mi povídaly pohádky, když jim to nejde, ale zároveň si myslím, že „culture free“ test ničemu výrazně nepomůže. Výsledky verbálních a neverbálních testů spolu zatím dost korelují.

PO VYŠETŘENÍ MUSÍ NÁSLEDOVAT PODPORA A POMOC RODINĚ

Je nutné děti vůbec vyšetřovat? Není efektivnější pomoci raději přímo školám, aby mohly vzdělávat děti pohromadě?

Vyšetření dětí je někdy interpretováno až

dehonestujícím způsobem, jakoby poradny potřebovaly děti k tomu, aby je otestovaly. Popud ale ve skutečnosti přichází zvenčí. Spousta dětí, které by vyšetřením měly z různých důvodů projít, se často k vyšetření v pravou chvíli, tedy před vstupem do školy, paradoxně ani nedostane. Předškolní vyšetření smysl má, protože je tu velká šance pomoci včas, dříve než dítě nastoupí do školy. Často se jedná o věci, které lze nacvičit.

Souvisí to také se společenským naladěním, které je zaměřené na výkon. Podívejte se, jak je škola nastavena od první třídy. Při třiceti dětech zjistí učitelka velmi rychle, kdo jí spadá do průměru, kdo je nad a kdo jí z něho vypadává. Vyšetřením se může ošetřit například to, že dítě dostane odklad a dostane tak trochu šanci. Ovšem když se za rok dostane mezi těch třicet ostatních dětí bez asistence speciálního pedagoga, školního psychologa či asistenta pedagoga, tak bude problém ho ve třídě dlouhodobě udržet. Systémová podpora často chybí a problémem je finanční hospodaření školy a její prostorové možnosti. Proč by zřizovatel otevíral třetí třídu, kde by děti byly po dvaceti, když to nějak půjde i v počtu třiceti a ušetří se tak na plotech?

Jak vnímáte jistou stigmatizaci, kterou s sebou vyšetření nese? Leckdy brání rodičům, aby s dítětem na vyšetření šli, i když by to mohlo pomoci.

Znám to z vlastní zkušenosti. Všímám si rodičů, kteří přicházejí zmatení, s různými podezřeními, nebo jsou různými tlaky do poradny dovedeni pedagogy. Poradna bývá bohužel často vnímána jako represivní orgán. Většina lidí má přitom potřebu dětem pomoci, zve si je na konzultace a podobně. Rodiče vyšetření často chtějí, ale obávají se jeho závěrů. Když pak po stanovení diagnózy zjistí, že se s tím dá něco dělat, nastupuje úleva. Při komunikaci s rodiči je ovšem velkým problémem nedostatek času. Nutí vás k rozhodování, zda se budete ještě čtvrt hodiny věnovat jedné rodině nebo si už vezmete další dítě.

Takže diagnostika by měla jít ruku v ruce s poradenstvím a podporou?

Určitě. Po vyšetření by měla být nabídnuta podpora, pomoc a doporučení rodičům, co dál. Je úžasné vidět rodiče, kteří mají opravdu zájem něco dělat s dítětem doma. Systém by měl být poradenský až terapeutický.

I ČTYŘKA MŮŽE BÝT DOBRÁ ZNÁMKA

Už jsme narazili na „culture free“ testy. Je pro zachování objektivnosti vyšetření zapotřebí zohledňovat specifika kulturního prostředí? V našem kontextu jsou samozřejmě nejčastěji zmiňovány romské děti.

Přístupy v praxi jsou ke všem dětem úplně stejné. Vždy se ptáme na škol-

ku. U běžné populace je spíše výjimkou, pokud dítě do školky nechodilo, u romských dětí to bývá opačně. To se ukáže při vyšetření školní zralosti, i když i tam jsem někdy překvapena tím, jak je zvládají děti, které do školky nechodily.

Jak lze nahlížet na to, jestli je dítě úspěšné?

Úspěch znamená pro každého něco jiného. Pro pedagogy je neúspěšné dítě většinou takové, které nezvládá výuku, opakovaně selhává, nepřipravuje se do školy, přestože se škola snaží. Je samozřejmě otázka, co všechno pro to škola dělá a jestli to neznamená jen záznamy v žákovské knížce a opakované pozvánky do školy. Problém je se známkováním, protože to vnímají nejen děti, ale i rodiče. Je obtížné přesvědčit je, že když dítěti nejde matematika, tak je čtyřka také dobrá známka, i když společnost to pochopitelně hodnotí jinak.

Častým argumentem proti integraci dětí je, že integrované dítě sice dosáhne určitých základních znalostí, ale s rostoucím věkem přestane stačit a bude brzdou pro ostatní děti ve třídě.

Je otázka, jestli dítě selhává ve všem stejně, nebo je-li schopno dosáhnout úspěchu alespoň v nějaké oblasti. Pokud učím žáka osmé třídy, který je hraniční a má matematiku na úrovni páté, šesté třídy, tak je to úspěch. A určitě i to, že školu nekončí v deváté třídě, ale že pokračuje dál.

ROZHOVOR

s psychiatrem **Johanem Pfeifferem**

ČÍM VÍCE NA VÝCHOD, TÍM ROSTE VÝZNAM DIAGNOSTIKY COBY MOCENSKÉHO NÁSTROJE

Začátky působení organizace Lumoz v České republice jsou spojeny především se skandálem kolem síťových lůžek, do kterého byla zapojená i spisovatelka a zároveň předsdkyně a sponzorka organizace Joanne Rowlingová...

Motivací byl zejména vysoký počet dětí v ústavní péči a také to, že tento fakt nikoho příliš netrápil. Později se zjistilo, že oficiální statistiky byly vyšší než skutečnost, takže reálné množství dětí v ústavech je u nás víceméně srovnatelné například s Maďarskem nebo Bulharskem. Hlavní potíž je ale v kvalitě péče a v rezistenci vůči změnám, která je v České republice podstatně větší než třeba v Maďarsku nebo na Slovensku. Arogance zodpovědných úředníků a přesvědčení, že je vše v naprostém pořádku, tu byla obrovská.

Lumoz působí kromě České republiky také třeba v Rumunsku, Bulharsku či

Moldávii. Předpokládám, že strategie vaší práce v jednotlivých státech budou asi odlišné?

Liší se. Na jedné straně je Moldávie, která nemá zdroje, ale je hodně motivovaná dokázat, že se nenachází na konci světa a snaží se skutečně spolupracovat. Na druhé straně je Česká republika s poměrně velkými zdroji, ale minimální motivací. Snaha paní Rowlingové zde byla ostře odsuzována jako vměšování se do vnitřních záležitostí, takže zpočátku to byla skoro až ilegální práce a nedařilo se oslovit oficiální struktury s nabídkou přátelské pomoci.

Jak se vám tuto bariéru podařilo prolomit?

Začali jsme podporovat lidi na MPSV, kteří měli transformaci ústavů sociální péče na starosti. Naší výhodou je neutralita. Jsme organizace, která nemá ambice působit tu donekonečna, ale která chce podpořit pozitivní trend a zase odejít. Pomáhali jsme provázet spolupráci s kraji a podporovali tvorbu celonárodního akčního plánu. Teď se soustředíme na kraje, protože oni jsou zřizovatelé ústavů a hlavně u nich se ty věci skutečně dějí. Při provádění jakékoliv reformy je nezbytné mít korekturu v realitě a nezaměřovat se na pouhý lobbing. Je to práce na několika rovinách. Jednou z nich je konkrétní ústav, kde musíte neustále informovat všechny,

kterých se to týká, od zaměstnanců přes klienty a rodiče, až po okolní komunitu. Musíte si dobře zmapovat situaci, potřeby, vytvořit alternativní služby. Vytvořit plány přípravy klientů a zaměstnanců, systém hodnocení procesu změn. A pro tohle všechno musíte mít logistický plán. Něco podobného pak musíte vytvořit pro celý kraj a v podstatě pro celou zemi. Když začnete od jednoho ústavu a pochopíte to kraj, tak to může následně pochopit i stát. Ale samozřejmě, aby to bylo vůbec možné, musíte pracovat i s vládními strukturami.

Vnímáte nějaký posun v názorech veřejnosti na vaše snahy?

Myslím, že postoj české veřejnosti k tomu, aby třeba děti s mentálním postižením žily normálně, se hodně mění. To platí obecně ve vztahu ke všem tématům, která byla dlouho schovávaná. Ale nemůžu říct, že by česká společnost byla vysloveně xenofobní nebo naopak.

INTELIGENCI NEJDE ZMĚŘIT OBJEKTIVNĚ JAKO TŘEBA TLAK

Podstatnou součástí Vaší práce je diagnostika. Nakolik se podle Vás liší přístup v zacházení s diagnostikou v zahraničí proti české praxi?

Myslím, že čím více na východ, tím roste význam diagnostiky jako mocenského nástroje, který rozhoduje o osu-

Johan Pfeiffer



MUDr. Johan Pfeiffer (*1957)

licencovaný psychiatr, psychoterapeut a supervizor. Na začátku 80. let pracoval v Dětské psychiatrické léčebně v Opařanech, poté ve Výzkumném ústavu psychiatrickém a ve sdružení Fokus, které nabízí alternativní komunitní služby pro lidi s duševním onemocněním. Je zakladatelem Národního centra pro transformaci systému pro psychiatrické pacienty. V současné době působí jako psychiatr a pracuje pro mezinárodní organizaci Lumoz, jejímž cílem je integrace dětí z ústavních zařízení do běžného života.

du dotyčného člověka. Rusko dokonce dlouhou dobu nerespektovalo mezinárodní klasifikační systémy a mělo svůj vlastní systém, který jim umožňoval zneužívat psychiatrii politicky. Profesor Sneznevsky vytvořil diagnózu „pomalu se rozvíjející schizofrenie“, kterou samozřejmě poznala jen prověřená „pomazaná hlava“. Mohli tedy „léčit“ kohokoli na základě libovolného znaku, třeba podle toho, jak se člověk díval. A takhle to přesně dělali s politickými disidenty. To je jeden extrém. A druhá poloha, kterou jsem měl možnost vidět, je v Anglii. Taky se tam dia-

agnostikuje, ale rozhodně to není nijak podstatné. Podstatnější než nálepka, kterou člověku dám, je to, co ten člověk potřebuje a co s ním udělám. Systém je nastaven na potřeby dotyčného člověka. Posun mezi východem a západem jde ruku v ruce s lidskými právy a s respektem k individualitě. Odlišný přístup se projevuje už v samotném jazyku, kde je zásadní rozdíl v pojmenování „schizofrenik“ nebo „osoba trpící...“.

Máte zkušenost s transkulturní psychiatrií?

Nikdy jsem ji přímo neprovozoval, ale jde v ní o to, jak rozumět reakcím v určitém kulturním kontextu. Například co to přesně znamená, když někdo slyší hlasy. V některých kulturách je to normální, v jiných ne. Dost jsem se s tím setkával, protože v naší spádové oblasti bylo detenční centrum pro odmítnuté žadatele o azyl. Těžce se rozlišovalo, zda se u nich jedná o účelovou akci, jak se odtamtud dostat, nebo jestli s nimi někdy skutečně nemluví duchové.

Obdobnou kulturní zatíženost můžeme vysledovat i u inteligenčních testů. Myslíte, že se tím dá vysvětlit, proč je lehká mentální retardace diagnostikována několikánásobně více u dětí z romské populace? Anebo jsou výsledky testů marginální a důležité je, že ty děti prostě nevládnou školu?

To jsou dvě věci, co testy vlastně měří a zda děti zvládnou školu. Pes je zapaný v tom, že se to stále spojuje. Jinak by to znamenalo, že se škola musí uzpůsobit tak, aby ji děti zvládly. Pokud chceme vytvořit inkluzivní vzdělání, tak ho udělejme tak, aby bylo dostupné všem skupinám. Je jasné, že neexistuje objektivní nástroj měření inteligence, jako se třeba měří tlak. Vždy je tam vliv toho, jakou informaci člověku dávám a jak ji on přijímá. Pokud to velmi zjednodušíme, tak zadáme-li čínskému a laponskému dítěti výrobu draka, tak Laponec nebude vědět, co to je a bude vypadat jak hlupák. Ale když se zeptáme na lovení tuleňů, tak se situace obrátí. To znamená, jestliže je test normovaný na českou populaci, tak bude samozřejmě romská populace znevýhodněná a nebude to tedy ani měřit jejich inteligenční schopnost.

Dovedete si představit, jak školu uzpůsobit, aby ji zvládly i děti, které mají méně podnětů, nebo podnětů odlišných na základě života v jiném kulturním prostředí?

Mám pocit, že takové modely už existují, třeba Waldorfská škola. Tam byly děti s různými poškozeními a nebylo to jednoduché, ale dalo se to zvládnout. Základní je mít k nim individuální přístup a zohledňovat, co to dítě může a co nemůže.

I DĚTI S PŮLKOU HLAVY MOHOU MÍT TŘÍDU V NORMÁLNÍ ŠKOLE

Jak byste uklidnil rodiče, kteří se obávají, že pomalé dítě bude s sebou strhávat další a bude zdržovat celou třídu? A že samo bude frustrováno, takže konečný přínos nebude žádný?

Trocha pravdy na tom může být, ale je to přehnané. I ostatní děti budou profitovat z toho, že mají za spolužáky děti pomalejší, děti z jiného prostředí a podobně. Podívejte, jakmile uděláme segregované školství, děti už zůstanou oddělené navždy. I v tomhle musí fungovat solidarita, kterou jsme přijali jako společnost. Konsensus by tedy měl být, že nechceme vylučovat nikoho jen proto, že je jiný a že pro to jsme ochotni obětovat část našeho komfortu nebo peněz. Protože nám se to může stát zase v jiné oblasti. Jsem přesvědčen, že vyspělé společnosti takhle fungují. Tady máme stále takový postkomunistický bastard.

A není vzdělávání záležitostí především rodičů? Nepřenašíme příliš velkou odpovědnost na instituce a neposilujeme tím opět roli státu na úkor svobody rodičů?

V první řadě by měly dostat podporu potřebné rodiny, aby byly schopné rozumět své roli. Myslím, že některé romské rodiny možná někdy ani nechápou, v čem výchova a vzdělání spočívá, a pod-

pory mají minimálně. Pokaždé lze ale najít nějaké řešení. Pokud selhává například otec, podpoříme matku nebo babičku, které bude expert radit, jak se zachází s tím nebo oním. Než bychom dali dítě do ústavu, naučíme někoho z okolí, jak na to. Všichni mají kapacitu pochopit, proč je důležité chodit do školy, jen se jim to musí správně říct.

U mnoha rodin to už ale není ani tak kulturní odlišnost, jako spíše sociální deprivace.

Samozřejmě jsou třeba mezikroky. Ale obecně si musíme nejdříve říct, jakou cestou jdeme. Jestli cestou laskavého paternalismu, nebo cestou empowermentu. Jsou i krajní situace, kdy už to daná rodina nezvládne.

Vraťme se ještě k diagnostice. V českém systému mají ohromnou moc psychologové, kteří mohou svými diagnostickými závěry zásadně ovlivnit budoucnost dítěte. Zaznívá i názor, že by lékařskou diagnózu lehkého mentálního postižení neměla stanovovat školská poradenská pracoviště...

Ano, to je vstupenka buď do společnosti, nebo na periferii. Ale pokud převedeme tyto kompetence pouze na klinické psychology, moc se toho nezmění. To je jako výměna zlého psa za méně ostrého, ale neřeší to, jestli vůbec chceme mít psa. Dovedu si představit, že systém by mohl

být úplně jiný. Otázka zní, jak nejlépe změnit hodnoty celého systému? Mluvíme o změně jednoho z nástrojů v rámci daného systému, ale následovat musí změna i přímo na školách, aby nebyli učitelé a rodiče naštvaní, že jsou tam najednou děti, které byly dosud jinde. Pokud se nezmění celý systém, tak narovnáním jedné části možná dojde ke zkřivení jinde. Ale tím nechci říct, že to je jednoznačně nesmysl. Jen si nemyslím, že to je úplně řešení.

Nakolik se podle Vás liší přístup k inkluzivnímu vzdělávání u nás a v zahraničí?

V různých úmluvách, které Česká republika podepsala, je inkluzivní školství vyžadováno a neinkluzivní vzdělávání je v podstatě protiprávní. O tom není sporu. Jde jen o to, do jaké míry se to v České republice zatím naplňuje. Stále se hledá správná cesta, pořád se to vyvíjí, zajišťují se individuální asistenti a podobně. Na Západě jsou mnohem dál, tam se nediskutuje o tom, jestli handicapované děti mají právo být v normální

šколе. Třeba v Anglii by si nikdo netroufl říci, že na to právo nemají. I velmi těžce postižené děti, které mají třeba půl hlavy, mají svou třídu v normální škole a za osm let jsou rády, když udělají čárku. Ale mají právo na vzdělávání a to jsou prvky inkluzivnosti.

Zastánci současné situace obvykle namítají, že právě základní školy praktické a speciální dávají dětem šanci dosáhnout maxima svých možností. A mají obavy, že běžné školy jim to neumožní, protože tam na ně nikdo nebude mít čas.

Jak to, že na ně nikdo nebude mít čas, když tam půjdou všichni učitelé, kteří jsou teď v praktických a speciálních školách? Budou dělat to samé, jen v jiných podmínkách, a celkově tam bude více učitelů. Vždyť to se dá spočítat ekonomicky. A jaké jsou ve výsledku finanční náklady na to, že tyto děti dáme do zvláštního školství, odsoudíme je k marginalizaci a vytváříme tak další „Chánovy a Janovy“? A to nemluvím o morální ceně. To je celé úplně nesmyslné.

ROZHOVOR

s psychologičkou a speciální pedagožkou
Věrou Pokornou

PODSTATNÉ JE SOUSTŘEDIT SE NA PROCESY UČENÍ

Historie vzniku metody Instrumentálního obohacení je spojená s holocaustem...
Ano. Po druhé světové válce se její autor, profesor Reuven Feuerstein, věnoval dětem a mladým lidem, kteří přežili holocaust a kteří nebyli vůbec schopni zvládat školní výuku. Byli to i čtrnáctiletí chlapci a děvčata, kteří neuměli číst ani psát, nebyli schopni se soustředit a všeobecně byli považováni za nevzdělavatelné. Postupně se Feuerstein zabýval i dětmi, které imigrovaly do Izraele a změnily tedy kulturu. Uvědomoval si, že kdyby zůstaly ve své kultuře, obstály by. Izraelská kultura je velmi podobná evropské nebo americké, ale židovští imigranti přijížděli i ze zemí s odlišným kulturním zázemím – z Afriky, z Grónska a z dalších zemí. V Izraeli se dostávali do situací, kterým vůbec nerozuměli. Feuerstein si uvědomoval, že je potřeba s těmito dětmi pracovat jiným způsobem, předávat jim zkušenosti. Šlo mu hlavně o to, aby děti dělaly vše vědomě. Děti nemají dostatek zkušeností, a proto podněty, které na ně doléhají, mají pro ně často neutrální obsah.

Věra Pokorná



Doc. PhDr. Věra Pokorná (*1939)

absolvovala psychologii, pedagogiku a speciální pedagogiku. Během studia v šedesátých letech jí několikrát hrozilo vyloučení z ideologických důvodů, po absolvování vysoké školy nemohla ze stejné příčiny najít několik let zaměstnání ve svém oboru. V letech 1968 – 1972 pracovala jako odborná asistentka na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. V druhé polovině sedmdesátých let našla profesní uplatnění v pedagogicko-psychologických poradnách, kde působila více než dvacet 20 let. V roce 1990 byla rehabilitována a přijata na Pedagogickou fakultu UK, katedru psychologie. Soustředila se především na studium zahraničních metod, do Česka přivezla mj. i metodu Instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina vycházející z teorie Strukturální kognitivní modifikovatelnosti.

Uvědomme si, jak mnoho lidí říká, že se ve škole učili věci, které nikdy nepoužili. Ve skutečnosti to není pravda, pouze získávali poznatky bez porozumění jejich podstatě, jejich významu a neučili se, kdy a kde tyto poznatky použijí. Podle Feuersteina musí zprostředkovaná interakce obsahovat vzájemnost a reciprocitu, význam a přenos. To znamená, že jedinec má aktivně v rozhovoru s učitelem stanovit, v čem je cíl a podstata úkolu, jakými způsoby je

možné úkol řešit, jaký je jeho význam, tedy proč se danou látku učí a kde může naučený způsob práce v životě využít. Proto se učí plánovat, promyslet si možná řešení a kontrolovat svoji práci. Dítě se tak již v předškolním věku učí strategii duševní práce. Běžně se ve škole a v práci s mentálně limitovanými jedinci využívá především jejich paměť, protože se předpokládá, že nejsou schopni abstraktního myšlení. To Feuerstein popírá a vyžaduje, aby se rozvíjely u každého žáka jeho kognitivní (poznávací, pozn. ed.) funkce. Dítě si může vědomosti zapamatovat a využít je jedině tehdy, když jim rozumí. Dnes se metoda instrumentálního obohacování aplikuje i u managerů či nadprůměrně nadaných lidí.

Do České republiky se metoda dostala právě díky Vašemu přičinění.

V roce devadesát tři jsem při přípravě své první monografie narazila na tuto metodu

v článku v jednom švýcarském časopisu. Když pak do Prahy přijel profesor Kozlin, jeden z propagátorů této metody, spojila jsem se s ním a domluvila, že připraví kurz pro skupinu učitelů a další zájemce. Vypsala jsem grantový projekt a získala peníze z Univerzity Karlovy, díky čemuž se mohlo proškolit asi deset učitelů, kteří s touto metodou pracovali půl roku. Na základě vyšetření dětí jsme zjistili, že je práce s instrumenty významně posunula v řečovém projevu a ve slovní zásobě. Mě osobně nejvíce zaujalo, že devět z deseti učitelů spontánně popisovalo, že metoda změnila jejich způsob práce ve třídě při výuce běžných předmětů. To se mi zdálo tak zajímavé, že jsem se rozhodla přivést metodu do Čech.

Kolik lidí se Vám v této metodě od té doby podařilo proškolit?

Vstupní kurz absolvovalo k dnešnímu dni 536 účastníků. Do pokračujících kurzů se

Dynamická diagnostika Reuvena Feuersteina vs. statická diagnostika

V dynamické diagnostice se již během vyšetření zachycují změny ve schopnosti, jak dítě chápe jednotlivé úkoly. U klasického, podle Feuersteina statického, vyšetření musí být psycholog naprosto neutrální. Musí klást otázky, které jsou dané, nesmí zdůrazňovat žádná slova, má přesný seznam odpovědí, které musí umět vyhodnotit. Dynamické vyšetření je zásadně rozdílné v tom, že examinator vstupuje do rozhovoru s dítětem. Předkládají se většinou klasické texty, ovšem nezjišťuje se výkon ale mentální operace, které dítě používá při řešení, tedy vlastní proces myšlení. Examinátor s dítětem rozebírá úkol a sleduje, zda dítě chápe vztahy. Přitom mu pomáhá vztahy vyvozovat. Dítě se rozvíjí už během vyšetřování, examinator zachycuje každou změnu, která se během vyšetření objeví. Výsledkem vyšetření je individuální profil dítěte, který v sobě zahrnuje i efektivní způsob další práce s ním.

zapsalo téměř 400 zájemců. Zdá se mi, že roste počet absolventů kurzu, kteří metodu skutečně aplikují.

Je mezi absolventy hodně učitelů, kteří působí na běžných školách?

To je velmi zajímavá otázka. Stále jsem přemýšlela, jak metodu dostat do škol. Daří se to v posledních třech letech. Za jeden z nejzajímavějších momentů považuji propojení s náhodskou pedagogicko-psychologickou poradnou, kde funguje velmi dobrá spolupráce mezi zaměstnanci, neexistuje tam rozdíl mezi psychologem a speciálním pedagogem. Pracovníci poradny získali grant z Evropské unie a vybrali čtyři desítky učitelů, kteří absolvovali dva kurzy s jednou měsíční přestávkou, během níž pracovali s metodou přímo s dětmi ve třídě. Díky kurzu si učitelé uvědomili, že musí myslet a pracovat s dětmi jinak, než doposud. To mě na této práci vůbec nejvíce fascinuje.

Znamená to, že člověk musí z velké části pracovat sám se sebou?

Určitě. Tak o tom všichni účastníci kurzu také mluví. Uvědomují si, že jde o vlastní sebereflexi.

V NĚKTERÝCH RODINÁCH MÁ VZDĚLÁNÍ MALOU PRESTIŽ

Myslíte si, že je třeba rozlišovat mezi kulturní odlišností a sociálním znevýhodněním?

To je velmi složitá otázka a hlavně je to otázka pro budoucnost, protože se budeme setkávat s jedinci z různých kultur, kteří budou znevýhodnění už tím, že jejich tradice je jiná. Souvisí to s jejich modely chování, hodnotovými preferencemi a životními zkušenostmi. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou na tom podobně, často jsou limitovány i ve slovní zásobě a v použití jazyka. Tedy nejen ve vyjadřování, ale i v úzkém obsahu pojmů. Zcela jiná práce je s dětmi mentálně retardovanými. Mezi nimi je velký rozdíl jak vlivem rodinného prostředí, tak i rozsahem a druhem deficitů kognitivních funkcí. Ukazuje se, že když se pracuje s metodou Instrumentálního obohacení, tak děti, které mají nějaký deficit kognitivních funkcí, stejně jako děti sociálně znevýhodněné, jdou po určité době strašně rychle dopředu. Potřebují dostávat zkušenosti, impulsy. To u dětí mentálně retardovaných, Feuerstein je nazývá mentálně limitovanými, nejde tak rychle. U nich je třeba budovat celé struktury. I tady je možné dosáhnout významného posunu, ale chce to určitě pracovat jiným způsobem.

Domníváte se tedy, že by děti sociálně znevýhodněné měly docházet na běžnou základní školu?

To je zásadní otázka. Myslím si, že určitě, ale měly by mít nějakou podpůrnou péči jako například mimoškolní vyučování. Velmi zajímavé výzkumy jsou v Izraeli.

Pracují například s dětmi imigrantů, které neznají jazyk a žily v jiné kultuře. Zdá se mi, že je to velice obdobné. Když se děti dostanou do jiného prostředí, nerozumí, co se od nich očekává. A především jejich rodiče nerozumí významu vzdělání, takže děti nemají jejich podporu.

V Izraeli mají podpůrný systém, do kterého mohou děti vstoupit po dobu jednoho školního roku. Vzdělávají se odděleně patnáct hodin týdně, z toho mají vždy pět hodin výuky matematiky, pět hodin hebrejštiny a pět hodin Instrumentálního obohacování. V ostatních hodinách navštěvují kmenovou třídu. Tak intenzivně doženou matematiku, mateřský jazyk, respektive jazyk majority, a krom toho se naučí všechny informace propojit a samostatně se učit. Z tohoto systému vystupují třeba po čtyřech, pěti měsících v momentu, kdy se již dokáží zapojit ve třídě samostatně. Feuerstein nedoporučuje vřadit dítě se školními obtížemi do běžné třídy bez přípravy. Pracuje s nimi individuálně po dobu jednoho roku. Podstatné je soustředit se na procesy učení – jak si dítě poznatky osvojilo, zda rozumí metodě duševní práce, zda umí sbírat informace k danému úkolu, třídit je na důležité a nedůležité, zda mentální operace apod. Je zajímavé, že celá metoda Instrumentálního obohacování je založená jen na použití tužky a papíru. Nic jiného není zapotřebí. Takže si dovedu představit, že by se s dětmi ze

sociálně znevýhodněných rodin pracovalo dříve, než jsou zařazeny do školy, aby byly schopny zúčastnit se co nejvíce společných činností. Takových projektů, které připravují sociálně znevýhodněné děti na integraci, existuje v zahraničí více.

Nakolik by podle Vás měly za tyto děti přijmout odpovědnost instituce, a nakolik by měla být zodpovědnost na rodičích?

Stát přebírá odpovědnost už tím, že dítě musí v šesti letech do školy. Tak je to právně ošetřené. Myslím si ale, že by se mělo více pracovat s celou rodinou. Velmi zajímavé příklady jsou z afrických států, kde UNESCO podporovalo boj proti negramotnosti. Nejdříve začali s dětmi, ale pak zjistili, že je jejich práce málo efektivní, protože rodiče nechápou, jaký je smysl gramotnosti. Začali proto učit číst maminky. Museli umožnit rodičům, aby pochopili smysl učení. Proto bychom se měli více zabývat celými rodinami. I v diktátorských režimech se ukázalo, že přes matky se nejlépe přenáší kultura a tradice na další generace. Myslím, že instituce nikdy nemohou mít plnou zodpovědnost, protože nemohou nahradit silnou emoční vazbu mezi rodiči a dětmi. Je ale potřeba i třetího subjektu, který má odstup a nějak to řídí, ale nemůžeme tyto základní vazby narušovat. V tomto smyslu je důležité, že za vzdělání odpovídají rodiče. Pokud odpovědnost pře-

vezme instituce, je velké nebezpečí zneužití. Z historie známe mnoho takových příkladů. Vadí mi to, že některým dětem se má dostat jenom určitá část vzdělání. Protože pak budeme stále utužovat sociálně znevýhodněnou vrstvu.

Má otázka byla mířena spíše k tomu, co jste popsala izraelským příkladem nadstandardní výuky mimo vyučování. Když připustíme, že musíme v první řadě pracovat s rodinou, musíme zohlednit ještě větší a finančně náročnější zodpovědnost státu.

To si uvědomuji. Ale nedovedu si představit, že by to bylo bez návaznosti na rodinu. A že by někteří rodiče byli zbaveni odpovědnosti za vývoj svého dítěte. To je možné skutečně jen ve velmi výjimečných situacích.

V současné době se v této souvislosti často diskutuje o informovaném souhlasu. V případě rodičů žijících v sociálním vyloučení jim ovšem nelze vysvětlit během několika setkání, co znamená pro osud dítěte přestup na praktickou školu. Jakou zodpovědnost je třeba v tomto ohledu přenášet na psychology a pedagogy?

Míru zodpovědnosti si každý odborník nese sám. Sama se s tím potýkám celý život a snažím se chápat celý kontext problému. Co rodiče zvládnou, jak posilovat vztahy v rodině, jaké je očekávání školy,

emoční vazby, se kterými se dítě setkává. Jak dalece je samo nebo s mou pomocí schopno zvládat všechny na něho kladené nároky. Problém je i v tom, že v některých rodinách má vzdělání malou prestiž.

K tomu vlastně mířím...

To je velmi důležitý problém. Když jsem pracovala v poradně, stýkala jsem se hodně s učiteli. Neposílala jsem jim jenom zprávy, ale chtěla jsem s nimi o dítěti mluvit osobně. Proto mohu říci, že máme mnoho dobrých učitelů, ale učitelské povolání u nás nemá prestiž. A není to jenom otázka peněz. Kdyby se více mluvilo o tom, jak a koho který učitel v životě ovlivnil, co pro něho setkávání s ním znamenalo... V naší společnosti se o učitelích mluví s despektem, nepředpokládá se, že dítě může chodit do školy rádo. Přitom je takových dětí hodně. Učitel má být autoritou, vždyť mu svěřujeme své děti.

ŠKOLA MÁ NAUČIT DĚTI, ABY SE DOKÁZALY SPRÁVNĚ A RYCHLE ADAPTOVAT V ŽIVOTĚ

Feuerstein se věnoval také tzv. dynamické diagnostice. Mohla byste stručně popsat, v čem tento přístup spočívá? To byla vůbec první otázka, kterou si Feuerstein kladl, když pracoval s dětmi, které byly vyšetřeny klasickými metodami a byly prohlášeny za nevzdělavatelné. On si tehdy položil otázku, jak je to možné,

když prošly tak mimořádnými podmínkami a přitom přežily. Uměly se adaptovat. Feuerstein tvrdí, že škola má naučit děti, aby se v běžném životě správně a rychle adaptovaly. To znamená, aby uměly dobře a rychle řešit nové situace. K tomu samozřejmě potřebují vzdělání a metodu práce. Musí to, co se naučily ve škole, aplikovat v životě. Proto první, v čem se angažoval, bylo tzv. dynamické vyšetření učebního potenciálu – schopnosti dětí se učit. Intelpekt naměřený jako IQ není z hlediska Feuersteina zajímavý. Je to pouze stav, který byl zjištěn v nepřírozené situaci. Je to konstrukce. Vlastně ani nevíme, jestli měříme to, co je pro mentální výkony to nejdůležitější. Pro Feuersteina je podstatné popsat znalost toho, kam je možné dítě posunout. V návaznosti na možné deficity kognitivních funkcí Feuerstein vytvořil již zmíněnou metodu Instrumentálního obohacení, která především slouží k překonání všech poznávacích obtíží a rozvíjí mentální schopnosti jedince. V současné době existuje více forem dynamického vyšetření, většinou ale vycházejí z Feuersteina. Ráda bych připravila modifikaci dynamického vyšetření pro naše podmínky, statické vyšetření intelektu asi ale nezanikne, neboť dynamické vyšetření ho nemůže nahradit. Není totiž normativní.

Čím je podle Vás způsobené, že romské děti vycházejí minimálně desetkrát častěji v pásmu lehké mentální retardace?

Tuto otázku jsme si kladli již v době, kdy jsem pracovala ještě v poradně. Vždy jsme si říkali, že testy pro ně nejsou stavěné. Je to také generačně dané. Nejsou u nich splněny předpoklady intelektuálního rozvoje. Když si vezmete testy, tak v prvním subtestu jsou všeobecné vědomosti. V tom tyto děti samozřejmě selhávají. Druhá je sociální orientace: „co bys dělal, kdyby...“. Oni mají zcela jiné způsoby chování, než máme my. Situace, které v tom testu jsou, jsou sestaveny podle naší kultury. Třeba: „co máš udělat, když kamarádovi ztratíš míč?“ Jenže oni kamarádovi neztratí míč, protože ho buď nemají, nebo znají míč, který je k dispozici všem. Nedostávají se do takových situací. Další subtest je zaměřen na vyhledávání nadřazených pojmů. S tím oni se vůbec nesetkávají. Kromě toho, když jsem pracovala na plný úvazek v poradně, předkládala se dětem z časových důvodů pouze verbální část testu.

INKLUZE NEROVNÁ SE DYSLEKTICKÁ TŘÍDA

Jak se díváte na současnou diskuzi o rušení či zachování praktických škol?

Byla jsem překvapená, jaká šíře lidí byla na posledním setkání Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání. Teď jenom, jestli najdeme nějakou společnou řeč. Nedovedu si zatím představit, jak se propojí jednotlivé sekce pro diagnostiku,

legislativu, základní školství, předškolní výchovu, pregraduální vzdělávání... Nevím, jestli jsme na to odborně dost připraveni. Také proto, jak se školství pořád mění. Kritiku z Evropské unie ale považuji za oprávněnou. Protože jsem od devadesátých let měla možnost vyjít do zahraničí, viděla jsem, jak se inkluze realizuje tam. A když jsem viděla, že u nás je za inkluzi považována dyslektická třída a podobné? To nelze srovnávat se zahraničními zkušenostmi. Ve své době, v začátcích, plnily dyslektické třídy svůj úkol, ale dnes jsou segregací dětí. Nechci tím relativizovat práci učitelů v dyslektických třídách, jen dyslektické třídy jako instituci.

Myslíte si, že vývoj disciplíny speciální pedagogika je u nás něčím specifický?

Zásadním problémem speciální pedagogiky u nás i na Slovensku je, že jako obor vznikala v padesátých letech, tedy v době největšího ideologického tlaku. Takže byla již v začátcích postavena na reflexní teorii s výrazně pozitivistickým, popisným pojetím. Vytvořil se uzavřený systém poznatků, do kterého se museli jedinci s různým druhem a různou intenzitou postižení vejít. Z uzavřeného systému se těžko vychází, protože všechno do sebe zapadá. Máte ve věci pořádek. Život takový ale není. To se ukázalo už začátkem minulého století, kdy se pozitivismus v humanitních i přírodních vědách rozpadal. Freud přišel s teorií

podvědomí, Einstein s teorií relativity. Navíc se speciální pedagogika v našem prostředí rozvíjela téměř čtyřicet let bez diskuse se zahraničím. Nevím, kolik učitelů na vysokých školách a do jaké míry sleduje vývoj speciální pedagogiky v cizině dnes. Obávám se, že nejtěžší je, aby vysokoškolští učitelé rozbili myšlenkové struktury, ve kterých byli vychováni. Aby uměli nejen problémy popisovat, ale hlavně jim porozumět.

Takže by se s Feuersteinovou metodou mělo začít už při výuce na vysokých školách?

To souvisí s předchozí otázkou. Teorii a metodu Reuvena Feuersteina může přijmout jen ten, kdo je otevřený natolik, že je ochoten změnit své myšlení a dá si práci s tím, aby revidoval své pracovní i osobnostní postoje. Proto není možné metodu vyučovat povinně. Tím bychom ji zploštili. Několikrát jsme o tom v kurzech mluvili. Mnoho účastníků se přimlouvalo za to, aby se každý učitel s metodou seznámil. Je to ale metoda, která klade na učitele velmi mnoho nároků.

To by se z toho stal opak, popis.

Přesně tak. Kdyby bylo nařízené metodu vyučovat, pak by se devalvovala. Uvědomuji si, a jsou to i zahraniční zkušenosti s inkluzí, že je zapotřebí měnit školství zespodu. Získávat pro změnu učitele v jejich konkrétní situaci.

ROZHOVOR

s psychologem **Václavem Mertinem****VÝSLEDKY TESTŮ NIC
MOC NEZNAMENAJÍ**

Diskuze ohledně využívání diagnostických testů je poměrně vyhrocená, polarizovaná. Vytváří se dojem, že jsou pouze dva neslučitelné názory: že testy buď přesně exaktně měří inteligenci, a nebo že jsou absolutně k ničemu.

Otázka testů, ne ve vztahu k Romům, ale obecně, je v odborné veřejnosti poměrně dost diskutovaná. U nás se drží, protože pedagogika ani psychologie jiné opory nemá, klasifikační systémy Světové zdravotnické organizace ICD-10 nebo Americké psychologické společnosti DSM-IV. Oba už ale dožívají a připravují se nové verze. Američané kategorie čím dále tím více posouvají k behaviorálnímu přístupu, a tedy i k tomu, co je s těmito dětmi třeba dělat. Od letošního roku zrušili např. kategorii mentální retardace a nahradili ji termínem „intellectual disability“. Je podán návrh, aby do DSM-V byly zanesené úpravy. Například navrhovali organizátorům DSM-V, že se při diagnostice musí počítat s chybou měření testu. Je ale třeba reflektovat situaci psychologa v české praxi, která je trochu jiná. Čes-

ký psycholog si nemůže říct, já to takto dělat nebudu, protože to je špatně. On to má předepsané. A kromě toho má třeba čtyři případy denně. Nemá čas přemýšlet o změnách. S nimi musíme přijít my a dostatečně je prodiskutovat. Určitě se to hýbe. Něco převezmeme, něco možná vymyslíme sami. Ale jde to pomalu.

Jak se díváte na současnou probíhající debatu o zachování nebo omezení počtu praktických škol?

Ve chvíli, kdy se mluví pouze o praktických školách, rezignujeme na kontext celého školství. Naše školství je nějakým způsobem postavené. Existuje hlavní proud a ten je založený na rámcovém vzdělávacím programu, který má dítě naplnit. Máme definovanou kategorii dětí, které pro své rozvojové nedostatky neuspívají v základních školách, a s tím učitelé pracují. Počet žáků ve třídě se ale opět zvyšuje, místo aby se jako v 90. letech snižoval. Učitelé pracují až s dvaceti pěti dětmi, které jsou rozmanité, a oni je mají někam dovést. Ve chvíli, kdy to nejde, hledají oporu v systému. Hledají v něm, kde by jim kdo ulevil. A speciální školy jsou jediným zařízením, které k tomu slouží. Učitelům nevadí tolik „hloupé“ dítě nebo „černé“, vadí jim dítě, které zlobí a které nezvládá požadavky.

Otázkou je, jestli vám připadá současný systém našeho školství, to, jak jsou nastavené praktické školy, dostatečný?

Nepřipadá. Ne. To jsme ale v budoucnosti. A než budoucnost nastane, bude konkrétní dítě už dávno dospělé. Argumentuje se tím, že se to změní. Ne. Pro tohle dítě je za tři roky pozdě. Nevycházím z toho, co bude, co by mělo být, ale z toho, co potřebuje moje dítě, které bydlí za rohem. Ale z hlediska systému máte pravdu.

MALÉ DĚTI MAJÍ OKNA POZNÁNÍ DOKOŘÁN

Mluvíte z optiky praxe. Pokud ale přijmete nabídku vést sekci diagnostiky a poradenství při přípravě Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání...

To bude systémové.

No právě. Bude potřeba, dívat se na to jinak.

Pokud používám kategorii dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, pak jako psycholog budu hájit myšlenku, že to se týká všech dětí. Školství musí směřovat k tomu, aby se tomu přizpůsobilo. Je to radikální změna školského systému, kterou si osobně vůbec nedovedu představit. Musí k ní ale dojít, jinak ztrácíme jako společnost to, co v lidech je. A není to tak, že až se to jednou změní, tak to z nich dostaneme. Ne. To se ztrácí definitivně a nejvíce u malých dětí. Je zde neznalost současných teorií učení. Není žádná retardace, pseudoretardace a retardace jako nemoc. Lehká mentální retardace je

Václav Martin



PhDr. Václav Martin (*1951)

v polovině 70. let vystudoval psychologii na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Poté působil téměř dvacet let v krajské pedagogicko-psychologické poradně v Praze, po jejím zrušení v roce 1993 založil poradnu soukromou. V současné době přednáší na Filozofické fakultě a věnuje se praktické poradenské činnosti. Tematicky se zabývá zejména psychologickými aspekty vzdělávání dětí jak ve škole, tak mimo ni a otázkami psychologického poradenství. Mezi publikace odrážející jeho profesní zájmy a zaměření patří např. Individuální vzdělávací program (Portál, 1995), Hry pomáhají s problémy (Portál, 1996), Na co se často ptáte. Ze zkušeností dětského psychologa (Scientia, 2004) či Psychologie pro učitelky mateřských škol (Portál, 2003, 2010).

porucha, ale není to žádná nemoc. Je to dohoda odborníků. Když je něco dohoda, není to ani nemoc. Vlastně ani porucha. Zásadní je vliv výchovy, prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Vezmeme si příklad romské sociálně vyloučené rodiny, i když to může být i jiná rodina. Pokud se šest let nerozvíjí kapacita dítěte, kterou je potřeba pro školní úspěšnost, už to nedoženeme. Když se dítěti nevěnujeme v potřebných oblastech rodiče ani např. mateřská škola, není možné najednou

„vydolovat“ jeho kapacitu, protože se mu začneme věnovat. Alespoň podle závěrů současné psychologie učení se dospívá k tomu, že pokud se nedostává podnětů, ovlivňuje to zásadně procesy vytváření neuronových spojů.

Feuerstein ale svou praxí i teorií dokázal, že je možné začít i později. Dokázal pracovat s náctiletými dětmi, které přišly z koncentračního tábora a musely mít podnětovou cestu ještě daleko horší. Jemu se podařilo dokázat, že tyto děti posune, mj. i měřením jejich IQ.

Feuerstein je jedním z mnoha, kteří se o něco takového snažili. Ale u malých dětí jsou okna poznání otevřená dokořán. U mě už jsou hodně přivřená, ale zavřená nejsou nikdy. Podmínky ovšem nastavuje systém školství. Jak s dětmi pracoval Feuerstein? Měl na plný úvazek několik dětí a k tomu řadu spolupracovníků. Jestli takto změníte školství, budu vám gratulovat, protože to bych přál každému dítěti.

Feuersteinova metoda obnáší změnu hlavně v myšlení při způsobu práce s dětmi, která by mohla být ne příliš finančně a časově náročným obohacením pro celý školský systém.

Školství, které vychovává děti jako chodící encyklopedie, není to pravé ořechové. Jde o míru. Ale současná psychologie učení říká: čím víc toho víte, tím

lépe se učíte. Je potřeba vybalancovat i v českém školství, aby učení nebylo jen memorování.

Měla jsem na mysli spíše změnu způsobu předávání vzdělanosti.

Pojetí vzdělávání se mění. Děti se učí číst, psát, počítat už od narození, a jestliže se ztratí prvních šest let, škola už to nedohoní. Feuerstein možná, ale běžná škola, ani ta lepší, už ne. Jednoznačně se musí začít s ranou péčí a musí se rozšířit práce s rodinou. Nikde se moc nepočítá s tím, co chtějí rodiče. Přitom oni jsou odběratelé služby.

Ještě se vrátím k otázce, zda by měla nastat proměny školy?

Ano, měla. Proměna vzdělávání.

Hodně zaznívá, že teď to nejde, a málo se mluví o tom, že to skutečně jít může.

Myslím si, že za splnění určitých podmínek je možné dělat spoustu věcí. Já už třeba nepracuji s testy inteligence. Nepřipadají mi důležité. Zásadní je přijít na to, jak nastavit intervenci, a to se z testů inteligence nedozvím. Je třeba určit, co se dá s konkrétním problémem dělat, jak dosáhnout pokroku. S kolegyní Krejčovou a dalšími spolupracovníky odevzdáváme pro nakladatelství Wolters Kluwer publikaci pro učitele s předslovním názvem *Intervence a prevence na základní škole*. Zadání je, aby učitelé

měli dostatek podkladů pro to, aby mohli nastavit praktickou podporu, aby se situace každého dítěte zlepšila v reálných podmínkách, které dnes jsou. Diagnostické kategorie jsou v této publikaci až ve druhém nebo třetím plánu. Samotná inteligence je konstrukt. Testy inteligence nevznikly jako testy inteligence, ale jako praktický nástroj. Nic praktického neměří.

JE DŮLEŽITÉ ZAPOJIT RODIČE

Co si myslíte o kulturně nezatížených testech?

Myslím si, že není možné vytvořit kulturně nezatížený test. Ale musíme se o to snažit. Není možné, abych vám dal test a pouze na jeho základě něco vyvozoval. Slušný psycholog takto nepracuje. To může dělat doktor, ale ne psycholog. Proti tomu se v Americe brání, už kvůli zmíněné chybě v měření. Ve chvíli, kdy s nimi principiálně nepracuji, je jejich výsledek pro mě určité vodítko a nemusím se trápit, jestli jsou normy české nebo americké. Když byla vypracována první česká standardizace Wechslerova textu, ptali jsme se pana profesora Matějčka, jak ho používá. Odpověděl na to: víte, já ho nepoužívám. Nevím, jestli říkal pravdu. On používal český překlad starší verze. Protože nebyl psychotechnik, velmi důležitá byla jeho zkušenost s testovým materiálem. Vnímá to jako

určitý rozhovor. Sledoval reakce a číselný výsledek pro něj byl pouze orientační. Sám už jsem viděl stovky nebo tisíce dětí a vím, že samotný výsledek nic moc neznamená.

Víte, jak probíhá současná praxe v pedagogicko-psychologických poradnách?

Není asi moc prostoru, aby se v nich psychologové věnovali dynamické diagnostice?

Pro přeřazení do praktické školy se nedělá jedno vyšetření, ale vyšetření se opakuje. Odhaduji, že se neprovádí jen rozhovor nebo anamnéza, ale i test inteligence. Nejčastěji se asi užívá Wechsler III. To je tak přibližně dvakrát dvě hodiny nebo dvakrát hodinu a půl času na vyšetření. Ale jistě jsou rozdíly. Nevím. Nejsem přímo součástí tohoto systému. Něco lze ale odhadnout ze statistik. Některý psycholog má za rok 300 dětí, jiný 80.

Jak dnes probíhá interpretace testů?

Můj odhad je, že na jedné straně škály je psychotechnika (tedy dost mechanické využití testů) a na druhé psychologické zhodnocení (evaluace), kde konkrétní číslo hraje až druhořadou roli. Myslím, že v současné praxi je to tak napůl. Někdo pracuje pouze s testy, ale znám lidi, kteří s testy nepracují vůbec, nebo jenom minimálně. Problém je ale s vykazováním výsledků práce. Musíte vše papírově vykazovat.

Kolem diagnostických kategorií, které se dnes používají, existuje řada sporů. Není vhodnější přístup na základě jiných kritérií?

Myslím, že ke změně směřujeme. Zdeňěk Svoboda to na posledním setkání NAPIVu na MŠMT řekl. Ptal jsem se ho, jestli budeme řešit kategorie a nebo podpůrná opatření. A on odpověděl, že jsme na cestě k tomu, abychom nemuseli používat kategorie. To je pro mě přijatelné. Jenom se nesmí začít v šesti letech, ale už od narození. Raná péče je nesmírně důležitá, bude to ovšem velmi finančně náročné. Jakmile začneme individualizovat, což je mé vroucí přání, a jakmile se začneme věnovat rané péči, bude to velmi drahé. Proto by bylo nejlepší zapojit rodiče. To by bylo nejlačnější. Bude-li to na institucích, nemáme na to.

ŠKOLSTVÍ NENÍ OCHOTNÉ ROZLOUČIT SE SE ŠPATNÝMI PEDAGOGY

Co vlastně znamená pro školu, když do ní docházejí děti ze sociálně vyloučených rodin?

Mnohem více práce. Pokud rodiče spolupracují, není to pro školu tak zlé. Problém je, když nespolečně pracují. Naše školy nejsou nastavené na to, aby děti všechno naučily. Další potíží jsou výchovné problémy. Hodná holčička, byť hloupá,

ve škole tolik nepřekáží. Obzvláště když je maminka iniciativní. Nezlobivé děti se dají vydržet. Je to logické, zlobivé děti vyžadují více pozornosti a tudíž energie. Není v silách učitele zvládnout zlobivé děti za daného počtu žáků ve třídě a s konkrétními nároky na obsah učiva. Proto se to hodně týká peněz. Důležitější je ale změnit myšlení. Začít o věcech jinak uvažovat. Snažím se o to, ale nesmí se to přehánět. Pak vás zase nikdo neposlouchá. Nedávno proběhly na magistrátu poradenské dny k této problematice. Myslím si, že jsem byl ve svém příspěvku odvážný jen mírně, ale když jsem pak slyšel, jak to lidé vnímali...

Je podle Vás velký problém, že učitelská profese u nás je jaksi degradovaná, že nemá dostatečnou prestiž?

Nemyslím si to. Já vidím dvě úskalí. Zpravidla, školství není moc ochotné rozloučit se se špatnými učiteli. Kdyby se jich zbavilo, výrazně se změnil celkové hodnocení učitelů. A potom není dobré, když je učitelská profese pojmána především jako poslání. Je to normální profese a lze se ji naučit jako řemeslo. Jestli dodám ještě něco navíc, je to úžasné. Ale je možné se pedagogice dobře naučit jako řemeslu. S pocitem poslání se řemeslu nikdo neučí. A jak zvěčíte prestiž? Tak, že budete určitým způsobem jednat, chovat se. Je ale pravdou, že veřejnost často nepozná kvalitu.

5. JAK ZEFEKTIVNIT SOUČASNOU VZDĚLÁVACÍ PRAXI?

Aplikace rámcových vzdělávacích programů předpokládá velké změny. Ovšem setrvačnost systému, minimální společenská pozornost věnovaná školství, velká finanční nákladnost a náročnost pro všechny zainteresované způsobují, že k nim dosud nedošlo. Minulé politické reprezentace prohospodařily příležitosti, které přinesla transformace celé společnosti včetně školství. Pozitivní aspekty změn zakryla pomalost a nekoncepčnost. Vzdělávání dětí se SVP je toho příkladem. Na běžných školách je minimum učitelů se zkušenostmi s prací s těmito dětmi a se speciálně-pedagogickým vzděláním. Na vysokých školách je stále důležitější zkouška z oboru než z didaktiky a speciální pedagogiky.

Řešením je neustále zdůrazňované finanční posílení škol, a to nejen platů učitelů, ale i prostředků na pomůcky, asistenty pedagoga, speciální pedagogy a psychology. Je potřeba omezit selektivnost systému, kdy v průběhu základní školní docházky odchází z běžných škol jak děti podprů-

měrné, tak ty nadprůměrné. Lepší připravenost sociálně znevýhodněných dětí na školní docházku nelze zajistit bez fungující včasné a ranné péče. Lze jmenovat i řadu dalších oblastí, v nichž vzdělávací systém vyžaduje přehodnocení: změna hodnocení škol, přístup pedagogů směrem k individuálnímu přístupu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, jiná organizace pedagogicko-psychologické podpory škol, přehodnocení způsobu diagnostiky, zavádění nových nástrojů, např. vyrovnávacích studijních skupin apod.

Systémové změny ovšem nejsou možné bez širokého celospolečenského konsenzu. Ten se těžko získává v okamžiku, kdy se názory rozcházejí i mezi odbornou veřejností. Představa společnosti o tom, jak vzdělání ovlivňuje budoucnost, se často omezuje na prospěch a budoucnost vlastních dětí. Nedaří se vysvětlit souvislosti různých kroků, např. jaké dopady má vyřazení rodin sociálně slabých z běžných škol na jejich další život a na budoucí náklady sociálního systému. Není dosta-

tečně tematizovaná představa o meziresortní spolupráci ani souvislost vzdělávání se zdánlivě nesouvisejícími jevy, jako jsou např. projevy extremismu ve společnosti.

Přílišné používání pojmů inkluze a integrace v poslední době přináší jejich obsa-

hové vyprazdňování. Znovu by je měla nově definovat a naplnit odborná debata. V podstatě však nezáleží na termínech a na tom, zda budeme mít školství rovných příležitostí, inkluzivní či jiné. Důležité je, jestli bude školství plnit úlohu, kterou má.

ROZHOVOR

s Klárou Laurenčíkovou, vedoucí sekce speciálního vzdělávání na MŠMT

O ÚSPĚŠNOSTI ROVNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ ROZHODNE MÍRA POLITICKÉ PODPORY I OSOBNOST MINISTRA ŠKOLSTVÍ

Myslíte si, že veřejnost zná dostatečně podstatu štrasburského rozsudku a že si je zároveň vědoma potřebnosti změn, které z něj vyplývají, nebo je rozhodnutí soudu u nás vnímáno spíše jako výsledek lobbingu lidsko-právních aktivistů? V žádném případě bych si nedovolila rozporovat rozhodnutí Evropského soudu pro lidská práva či jakkoli relativizovat odbornost těch, kteří rozsudek vypracovávali. Rozhodně jej nevnímám jako výsledek práce lidsko-právních aktivistů,

tato interpretace je neoprávněná, nespravedlivá a alibistická. Naopak bychom se měli zabývat určitou sebereflexí a tím, jak identifikované nerovnosti v systému napravovat a jak zamezit jakékoli další diskriminaci. Ministerstvo školství v dané věci komunikovalo podrobně především s odbornou veřejností – speciálně-pedagogickými centry, pedagogicko-psychologickými poradnami, asociací učitelů a ředitelů základních škol, nevládními organizacemi, školskými odbory krajských úřadů apod. Široká veřejnost je s rozsudkem a s potřebností změn srozuměna jen velmi částečně a jsou tam rezervy. Změna postojů jak širší, tak odborné veřejnosti potřebuje určitý čas a samozřejmě i dostatečně silnou a jasnou politickou i celospolečenskou deklaraci toho, že stojíme o systém, který je postavený na spravedlivých základech, který je inkluzivní a nesegregační.

Vůdčí roli v komunikaci navenek mělo ministerstvo školství. Jak byste vyhod-

notila jeho činnost za polední dva roky?
Co se podle Vás podařilo a na čem je
ještě zapotřebí pracovat?

Závazek Evropského soudu pro lidská práva řešit situaci určitých nerovností ve vzdělávání na sebe nevzalo pouze ministerstvo školství za doby ministra Ondřeje Lišky, ale celá vláda České republiky. Mezinárodně jsme se zavázali přijmout opatření vedoucí k otevření a zvýšení spravedlnosti českého vzdělávacího systému, k zastavení segregace a diskriminace ve vzdělávání. Odpověď Evropskému soudu obsahuje celou řadu konkrétních kroků a opatření, které mají utlumit příliv dětí do některých speciálních forem vzdělávání a zvýšit připravenost škol hlavního vzdělávacího proudu na vzdělávání žáků, kteří potřebují nějakou zvýšenou míru podpory. Vláda přijala zásadní strategické materiály, například Plán včasné péče o děti sociálně znevýhodněné nebo Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, které by měly nastavit systémová opatření k rozvoji inkluze včetně předškolní přípravy. Vznikl také Metodický pokyn ke vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, který je určený mateřským a základním školám a poradenským zařízením a který říká, co všechno je třeba mít na zřeteli při diagnostické a pedagogické práci s těmito dětmi. Upozorňuje mj. i na rizika, související se zařazováním dětí do segmentu bývalých zvláštních škol, která mohou

Klára Laurenčíková



Mgr. Klára Laurenčíková (*1979)

poslední tři roky působí na MŠMT, nejdříve na pozici ředitelky odboru rovných příležitostí, poté jako náměstkyně ministra školství a vedoucí sekce speciálního vzdělávání. V letech 2007 – 2008 pracovala na ministerstvu práce a sociálních věcí jako vedoucí oddělení sociálně-právní ochrany dětí při odboru rodinné politiky. Je členkou řady lidsko-právních vládních výborů, mj. výboru proti mučení a nelidskému zacházení, výboru pro práva dítěte či výboru pro práva sexuálních menšin. Je také členkou dozorčí rady obecně prospěšné společnosti Centrum pro transformaci a místopředsedkyní vládního výboru pro prevenci domácího násilí.

být postavená na záměně sociálního znevýhodnění za lehké mentální postižení (LMP, pozn. ed.), jenž je zapříčiněné organickou příčinou.

Kromě toho byly připraveny novely vyhlášek o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a o činnosti školských poradenských zařízení. Cílem novelizace je posunout některé nevyhovující momenty v současné legislativě směrem k inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Současné vyhlášky například zakazují vzdělávat žáky bez lehkého mentálního postižení

podle rámcových vzdělávacích programů s přílohou pro děti s LMP. Proinkluзивním směrem jsme také nastavili naše dotační programy. Snažíme se skrze ně posílit například činnost asistentů pedagoga a vyrovnat příležitosti ve vzdělávání. Podpořena byla celá řada velmi dobrých systémových projektů, na jejichž výstupy se těšíme a v nichž chceme hledat inspiraci pro další systémová řešení.

A co je zapotřebí naopak ještě doladit?

Celou řadu věcí. Je nezbytné, aby od vedení resortu nepolevila podpora zmíněných inkluzivních strategií, konkrétně práce na NAPIVu, dokončení novelizace vyhlášek a zveřejnění Metodického doporučení pro vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Je důležité, aby se své role kromě zástupců státní správy aktivně ujali také zástupci samosprávy, zřizovatelé škol a školských poradenských zařízení. Je důležité propojit systém vzdělávání, který není leckdy dobře synchronizovaný a dostatečně strategicky řízený, do funkčního celku. Důležitou součástí proinkluзивních změn tvoří informování širší veřejnosti, vzdělávací semináře a konference, antidiskriminační osvětové kampaně a spolupráce s médii. Do změn je nutné vtáhnout segment speciálních škol a využít jejich odborné know how a zkušenosti pro posílení připravenosti škol hlavního vzdělávacího proudu při integraci žáků, kteří potřebují zvýšenou pod-

poru. Souvisejícím podstatným tématem je klima na školách, práce s vrstevnickými vztahy, osobnost učitele a kvalita jeho práce a z toho vyplývající potřeba vytvořit standardy učitelské profese.

MEZIRESORTNÍ SPOLUPRÁCE JE ZÁKLAD

Popsaná opatření jsou dost zásadní a významně měnila dosavadní politiku ministerstva, což mohlo vyvolat tenze i přímo v rámci této instituce. Co obnáší pracovat na tak velkých koncepčních změnách, které mohou u řady lidí vyvolat odmítavé reakce?

Každá podobná změna paradigmatu vyvolává kontroverzi jak u veřejnosti, tak uvnitř úřadu samotného. Zpočátku jsme museli velmi tvrdě obhajovat potřebnost chystaných změn a vysvětlovat legitimitu kritiky mezinárodních nebo nevládních organizací a dalších subjektů, které do té doby téma rovnosti ve vzdělávání nesly a nenacházely odezvu ve státní správě. Určitá uzavřenost systému, a to i uvnitř resortu, byla v první fázi problematická. Není akceptovatelné, aby změny táhlo několik jednotlivců a aby se téma opakovaně posouvalo z roviny odborné na úroveň osobních zájmů a na základě (ne)sympatií bylo diskreditováno. To se samozřejmě v mnoha kruzích děje. Podpora systémovým změnám je dosud křehká, přestože se rozběhla celá řada dobrých aktivit a projektů. Jejich úspěšné dokončení

je ale velmi závislé na silné politické podpoře a na osobnosti nového ministra. Na tom, s kým bude ochoten spolupracovat, komu bude ochoten naslouchat a jestli bude pokračovat ve zmíněných závazných strategiích, které přijala vláda před ním a které jsou po nás požadovány dlouhodobě, a to i mezinárodně.

Pro dobře nastavený systém vzdělávání žáků z vyloučeného prostředí je nezbytná meziresortní spolupráce. Léta se hovoří o nesmírně důležité rané a včasné péči, která je stále v gesci několika ministerstev. Proč se nedaří převést tyto koncepty úspěšně do praxe?

Myslím, že pro meziresortní spolupráci jsou zásadní jmenované strategické materiály, které dávají jednotlivým resortům za úkol koordinovat své postupy a ladit jednotlivá opatření tak, aby byla prováděna a vytvářela smysluplný celek. Z mé zkušenosti funguje tato spolupráce velice dobře tam, kde je ochota jak nadřízených, tak úředníků na nižší úrovni komunikovat a vynakládat nemalé úsilí pro to, aby se dlouhodobě vracející se problémy začaly konečně řešit. Bez vůle a ochoty ke spolupráci to probíhá jen velmi formálně a nepřináší to konkrétní výsledky. V této oblasti existuje i mimo resort mnoho kompetentních partnerů ochotných pomoci. Je také podstatné, že jsme právě v těchto otázkách součástí širšího evropského rámce, v němž patří inkluze a spravedlnost ve vzdělávání mezi priority.

To dává oporu reformním snahám a dokazuje to, že se nejedná o nápady několika jednotlivců, nýbrž o prosazování lidsko-právního principu ctěného v celé Evropské unii.

Když mluvíme o mezinárodním rámci, inspirovali jste se při utváření vize českého inkluzivního školství nějakými komplexními systémy v zahraničí?

Spíše jsme šli cestou dílčích inspirací, pro které jsme si jeli do Finska a Švédska. Inspirační je také britský a rakouský vzdělávací systém, kde se inkluzivní vzdělávání rozvíjelo v podobně složitých podmínkách a nyní funguje velmi dobře s masivní podporou. Podařilo se tam silně prolnout zkušenosti speciálních pedagogů, odborníků a speciálních škol s činnostmi škol běžných.

INVESTICE DO REFORMY SE DLOUHODOBĚ VYPATÍ

Poslední otázka se týká financování. Je nasnadě, že takto rozsáhlá reforma vyžaduje zvýšené náklady na státní rozpočet, což je politicky nevýhodné v situaci, kdy nemá část rodičů naopak žádá elitní systém a možnost dávat své děti do výběrových škol. Jakým způsobem je možné přesvědčit veřejnost a všechny zapojené strany, že náklady spojené s inkluzí mají smysl?

Jsem přesvědčená, že by se debata neměla neustále redukovat na finanční náročnost reformy. Pokud už chceme hovořit o financích a chceme nechat stranou všechny dů-

vody její potřebnosti a smysluplnosti, tak můžeme odkázat např. na zprávy Světové banky. Podle nich povede stávající systém k vytváření dalších obtížně zaměstnatelných generací, které budou obtížně finančně a následně i sociálně zajišťovat své rodiny. Součástí tohoto začarovaného kruhu je i masivní umísťování dětí do velmi nákladné ústavní péče a další náklady s tím související, od potírání extremismu až po náklady na vězeňský systém. Počáteční investice do vzdělávací reformy se tak v dlouhodobějším horizontu vrátí i v oblasti financí. Zároveň si nemyslím, že definovaná opatření jsou o obrovském množství peněz. Je to třeba i o novém způsobu myšlení a vzdělávání, o novém metodickém vedení, komunikaci a spolupráci, ale i o zefektivnění stávajícího modelu normativního financování

regionálního školství a přesnějšího zacílení a spojení navýšených normativů s jednotlivými úrovněmi typů podpory a s určitým přestrukturováním současných finančních toků. Ovšem zdůrazňuji, že mnohem důležitější rovinou, než je ta finanční, je rovina lidsko-právní. Listina práv a svobod, Úmluva o ochraně práv dítěte a konečně i školský zákon nám dávají za úkol vytvářet takové podmínky, které umožní každému dítěti získat kvalitní vzdělání. Vymahatelnost tohoto práva je však za současné praxe velmi komplikovaná a v podstatě naši společnost rozděluje a nahrává extremistickým tendencím. Nově nastavený model vzdělávání, kde každý na škole cítí přijetí a podporu a kde vládne bezpečné pozitivní klima pro všechny děti, představuje cestu, jak tento kruh rozetnout.

KOMENTÁŘ

Martina Šimáčka, ředitelka
Agentury pro sociální začleňování
v romských lokalitách

HRANIČNÍ DĚTI POTŘEBUJÍ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ, NE DIAGNÓZU

Jedná se minimálně o deset tisíc dětí ve věku základní školní docházky, kte-

ré žijí v poměrech sociálně vyloučených lokalit. Většina z nich jsou Romové a téměř čtyři tisícovky z nich byly diagnostikovány jako děti s lehkou mentální poruchou (14 × častěji než děti z majoritní populace) a vyřazeny z hlavního vzdělávacího proudu směrem do praktických škol.

Bezpochyby se velká část z nich pohybuje na samotné hranici diagnózy LMP a její stanovení je více než cokoliv jiného důsledkem prohosподаření nejdůležitějšího období v životě dětí od narození

do nástupu do základní školy. Období, ve kterém by v rámci rané a včasné péče a kombinované pedagogicko-sociální intervence bylo možné zmírnit či vymazat jejich handicapy způsobené prostředím vyloučených lokalit, nedostatkem hodnotných podnětů a nekompetencí rodičů je na vzdělávání a osobní rozvoj připravit.

Klíčová je i diagnostika samotná. Stanovení diagnózy LMP stahuje děti do kolektivu méně nadaných vrstevníků, méně schopných, odsouzených k neúspěchu v konkurenci se vzdělanými. Diagnostika by naopak měla pomoci, měla by být dynamickým impulsem k nastartování vhodné skladby podpůrných opatření pro každé dítě se specifickými potřebami, která ho pomohou udržet v běžné základní škole a nasměrovat ho do středního školství.

Sociální handicapy podtrhuje ostrakizace od okolí, která se projevuje zejména tlakem na nepřijímání romských dětí do běžných škol, odhlašování žáků majority ze škol, kde je moc romských dětí, vznikem tzv. ghetto škol.

Klíč k řešení přitom nemají v ruce jen ředitelé škol, ale také mnozí další důležití aktéři ve výchově a vzdělávání. Především ti, kdo jsou zmiňováni nejméně často – majoritní zřizovatelé základních škol – tedy obce a města. Ti mohou

Martin Šimáček



Bc. Martin Šimáček (*1977)

ředitel Agentury pro sociální začleňování v romských lokalitách při Úřadu vlády ČR. Vystudoval na Institutu komunikačních studií a žurnalistiky Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze. Osm let působil v organizaci Člověk v tísni, naposled jako ředitel středočeské krajské pobočky Programů sociální integrace. V programu na podporu sociální integrace působil také ve Velké Británii a Gruzii, kde pomáhal zavádět terénní sociální práci. Spolupracoval s ministerstvem školství ve skupině sociálních programů ve školství a s ministerstvem práce a sociálních věcí, zejména na reformě systému péče o ohrožené děti.

sestavit strategie předškolního a školního vzdělávání, podporovat rozproštění zátěže, které pro školy znamenají žáci z vyloučených lokalit, do všech škol v obci, rozvíjet projekty inkluzivních přístupů ke vzdělávání, spolufinancovat vybraná opatření.

Zásadní roli sehrávají neziskové organizace se svými programy rané a včasné péče, doučování, ale také systematickou prací s rodinami (zejména tzv. sociálně aktivizačními službami). Změnu

ve vzdělávacích šancích dětí musí nastartovat také orgány sociálněprávní ochrany dětí, které mohou (a musí) intervenovat v rodinách dříve, než se začne docházka dětí do školy měnit ve stovky (ne)omluvených hodin.

Klíčovou roli potom sehrává skladba podpůrných opatření, která jsou k dispozici ve školách – v čele s nutnými asistenty pedagogů, školními psychology, ale i opatřeními na podporu sociální soudrž-

nosti třídních kolektivů, rozvoj osobnosti každého dítěte, čerpání výhod z diverzity kolektivů.

Vše výše uvedené lze zajistit koordinovaným přístupem uvedených aktérů. Vzdělávací strategie, nebo chcete-li systematický plán opatření na podporu inkluze, do kterého jsou zapojeni všichni uvedení aktéři, je v obcích a městech, kde žijí děti v sociálním vyloučení, naprostou nezbytností.

V.

POUŽITÉ ZKRATKY

ADHD – Hyperaktivita s poruchou
pozornosti (v originále: Attention
Deficit Hyperactivity Disorders)

ČvT – Člověk v tísní, o. p. s.

DVPP – Další vzdělávání pedagogických
pracovníků

LMP – Lehké mentální postižení

OU – Odborné učiliště

OSPOD – Oddělení sociálně-právní
ochrany dětí

PPP – Pedagogicko-psychologická
poradna

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program
pro základní vzdělávání

RVP ZV LMP – Rámcový vzdělávací
program pro základní vzdělávání –
příloha upravující vzdělávání žáků
s lehkým mentálním postižením

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – Školská poradenská pracoviště

ŠVP – Školní vzdělávací program

VI. ZÁVĚR

Problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků se v poslední době stala jedním ze stěžejních témat českého školství. Jedním z důvodů je neustále se rozšiřující fenomén sociálního vyloučení, jehož negativní dopady se citelně projevují i v oblasti vzdělávání. Život v takovémto prostředí stimuluje rozvoj dětí jiným způsobem, než jak se tomu děje u běžné populace. Sociálně znevýhodněné děti ve škole nestačí svým vrstevníkům a nejednou vypadávají z hlavního vzdělávacího proudu do škol určených pro mentálně postižené žáky, ačkoli se příčiny jejich školních neúspěchů nachází jinde.

Řešení obtížné situace lze nalézt ve dvou hlavních oblastech. První z nich je včasná a účinná raná péče, která zajistí rozvoj kognitivních a dalších funkcí dětí z tohoto prostředí tak, aby se na počátku školní docházky nacházely na podobné startovací čáře jako jejich spolužáci. Druhou oblastí je komplexní podpora běžných základních škol při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozsah této podpory

závisí do značné míry na finanční pomoci školám tak, aby mohly snížit počet žáků ve třídách, zaměstnat dostatečné množství asistentů, speciálních pedagogů a psychologů a umožnit učitelům aplikaci dostatečného individuálního přístupu k žákům.

Projekt *„Škola pro každého – škola pro všechny“* vycházel z myšlenek inkluzivního vzdělávání a ukázal, že je možné mimoškolním doučováním, školními projekty, síťováním pedagogů a dalšími aktivitami alespoň dílčím způsobem zvýšit motivaci sociálně znevýhodněných žáků a podpořit jejich vzdělávací vyhlídky. Přestože dva školní roky neposkytly dostatek času na zásadní změny, realizátoři projektu si mohli během nich ověřit, že souběžná spolupráce s různými hráči na poli vzdělávání přináší smysluplné výsledky.

Poděkování proto patří všem, kteří na projektu spolupracovali, včetně těch, kteří svými názory a zkušenostmi přispěli do diskuze nad otázkami týkajícími se inkluzivního vzdělávání v České republice.

Krok za krokem k inkluzi

© Varianty, Člověk v tísni, o. p. s., Praha 2010

Všechna práva vyhrazena.

Editor: Iva Janská

Autor textů: Tomáš Habart

Rozhovory: Tomáš Habart, Adéla Lábusová

Spolupracovali: Pavel Košák, Jakub Šmakal, Petra Skalická

Jazyková úprava: Jitka Kodrová

Design: Zoran Bonuš

Kresba: Petra Hajská

Foto: Iva Janská (str. 22), Štěpán Pech (str. 20)

Vzdělávací program Varianty

Člověk v tísni, o. p. s.

Šafaříkova 635/24, Praha 2

varianty@clovekv tisni.cz

www.varianty.cz

www.clovekv tisni.cz

ISBN 978-80-87456-00-2

Tento materiál vznikl v rámci projektu „Škola pro každého – škola pro všechny“ který byl finančně podpořen grantem z Islandu, Lichtenštejnska a Norska v rámci Finančního mechanismu EHP a Norského finančního mechanismu prostřednictvím Nadace rozvoje občanské společnosti.



WWW.VARIANTY.CZ

ISBN 978-80-87456-00-2

Tento materiál vznikl v rámci projektu „Škola pro každého – škola pro všechny“ který byl finančně podpořen grantem z Islandu, Lichtenštejnska a Norska v rámci Finančního mechanismu EHP a Norského finančního mechanismu prostřednictvím Nadace rozvoje občanské společnosti.



nadace rozvoje
občanské společnosti

