

ZUZANA LABUDOVÁ
a kolektiv

ODLIŠNOST INSPIRUJE





EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



ZUZANA LABUDOVÁ
a kolektiv

ODLIŠNOST INSPIRUJE

1



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



ISBN 978-80-270-4006-3



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR



Autorský tým:

Ing. Miriam Janyšková, MBA, Mgr. Marcela Jarolímová, Dr. Michal Kolář, Mgr. Zuzana Labudová, Ph.D., Mgr. Ludmila Mašková, Petra Mendlová, Mgr. Eva Smažíková, Mgr. Barbora Šmídová

Odborná redakce:

Mgr. Zuzana Labudová, Ph.D.

Jazyková redakce:

Mgr. Zuzana Labudová, Ph.D.

Ilustrace na obálce:

Antonín Labuda

ISBN: 978-80-270-4006-3

2

Tisk: Petr Šefr - ALFA reklama Příbram

Vydala obecně prospěšná společnost Osvětová beseda, Praha 2018.

Tento výstup vznikl v rámci projektu s registračním číslem CZ.07.4.68/0.0/0.0/15_005/0000019, který byl spolufinancován Evropskou unií.

© Zuzana Labudová, 2018.

© Osvětová beseda, obecně prospěšná společnost, 2018.

Projekt Odlišnost inspiruje – podpora vyučujících v aktivním přístupu k inkluzi, registrační číslo CZ.07.4.68/0.0/0.0/15_005/0000019, je spolufinancován Evropskou unií.



OBSAH

Zuzana Labudová - Odlišnost skutečně inspiruje	5
Zuzana Labudová – Obsah a výsledky projektu <i>Odlišnost inspiruje</i>	7
Zuzana Labudová – Výsledky průzkumu <i>Dvouleté zkušenosti s inkluzí v pražských školách</i>	21
Zuzana Labudová – Co ukázal průzkum projektu <i>Odlišnost inspiruje</i>	44
Michal Kolář – Šikana a inkluzivní vzdělávání	51
Ludmila Mašková – Fungování inkluze v mateřské škole se speciálními třídami	62
Marcela Jarolímová – Odlišnost odlišuje	68
Petra Mendlová – Čemu mě naučil můj syn Marek	77
Eva Smažíková – Dva roky inkluze pohledem ředitelky základní školy	94
Barbora Šmídová – Inkluze z pohledu školní psycholožky	103
Miriám Janyšková – Jak při inkluzi (ne)myslíme na nadané děti	111
O autorském kolektivu	124



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR





ODLIŠNOST SKUTEČNĚ INSPIRUJE

Zuzana Labudová

Když jsme v listopadu 2016 začínali realizovat projekt *Odlíšnost inspiruje – podpora vyučujících v aktivním přístupu k inkluzi*, naše představa byla jasná: vytvoříme na jedné straně tým lidí, kteří se specializují na konkrétní speciální vzdělávací potřeby dětí (případně jiné odlišnosti) a na druhé straně skupinu vyučujících s touhou všechny děti vzdělávat skutečně podle jejich potřeb, a tedy z nich dostat to nejlepší, co v nich je, a to tím pro všechny nejefektivnějším a nejpříjemnějším způsobem. Tyto skupiny jsme zamýšleli propojit a poskytnout jim prostor, čas a odborné zázemí k tomu, aby se mohly na své snažení podívat jiným pohledem, aby získaly nové impulsy a odborné poznatky a aby mohly společně probrat, co je trápí, co se jim daří a co mohou jinde okoukat dobrého. Věřili jsme, že právě tohle lidem, kteří pracují s dětmi, aktuálně nejvíce chybí a že pokud jim s tím pomůžeme, přineseme do pražských škol čerstvý vzduch a nová odhodlání.

Dnes, v květnu 2018, už víme, že jsme uhodili hřebíček na hlavičku a že se nám to povedlo. Podařilo se nám vytvořit místo, jak fyzické, tak virtuální, kam si kdokoli z našich učitelek, učitelů, vychovatelek a volnočasových lektorek mohl kdykoli přijít pro radu a podporu – a dostal obojí. Právě možnost promluvit si v klidu a pohodě s lidmi na stejné vlně oceňovali účastnice a účastníci projektu v evaluaci nejvíce. Druhou zásadní devízou projektu byli lidé, kteří přednášeli o tématech, jimž nejen dobře rozumějí, ale také se jim soustavně věnují – během uplynulých 19 měsíců jsme poskytli stovky rad, tipů, návodů, praktických pomůcek, které často nestály nic než chvíli úsilí, ale přinášely ovoce. Třešinkou na dortu je pak navazující projekt *Odlíšnost inspiruje II – zahraniční stáže*, v němž polovina našich vyučujících vyjede na stáž do švédské školy.

S velkým uspokojením jsem četla v reflexích jednotlivých kurzů a projektu jako takového, jak moc naše činnost pomáhá, zvláště když takto vysoká odborná úroveň v kombinaci se zkušenostmi z praxe a lidským přístupem bohužel zdaleka v kurzech dalšího vzdělávání pedagožek a pedagogů není standardem.

Úplně stejně to ale platí i opačným směrem. Až budete pročitat výsledky našeho dotazování týkajícího se dvouletého fungování plošného společného vzdělávání v České republice, uvidíte, že přes všechny problémy a potíže, které navíc nemohli ovlivnit, dělali a dělají naše a naši vyučující vše pro to, aby dali dětem, kterým se věnují, maximum. Jsem si vědoma toho, že se už přes rok a půl intenzivně stýkám – lidově, ale výstižně řečeno – s tím nejfajnovějším, co současné pražské vzdělávací instituce nabízejí. Víím, že zdaleka ne všichni lidé ve školství



se ze své vůle pravidelně vzdělávají a tráví (často svůj volný) čas v kurzech a diskusích prostě proto, že chtějí svoji práci dělat co nejlépe. Věřím ale, že nadšení a touhu učit a vychovávat dobře, kterou jsme, myslím, v projektu *Odlíšnost inspiruje* v našich pedagožkách a pedagozích upevnili a podpořili, budou šířit ve svých školách, školkách, družinách a domech mládeže dál. Doufáme, a budeme se k tomu snažit opět přispět, že tato infekce bude rezistentní vůči jakýmkoli pokusům o léčbu.



OBSAH A VÝSLEDKY PROJEKTU ODLIŠNOST INSPIRUJE

Zuzana Labudová

Cílem projektu Odlíšnost inspiruje – podpora vyučujících v aktivním přístupu k inkluzi bylo posílení kompetencí vyučujících a vychovatelek pražských mateřských, základních a středních škol a dalších lidí, kteří kontinuálně pracují s dětmi, například pedagogů a pedagožek domů dětí a mládeže. Naše činnost se soustředila do oblasti vzdělávání dětí ze sociálně či kulturně odlišného prostředí, oblasti rovných příležitostí ve vzdělávacím procesu a oblasti příčin mezietnických a mezikulturních konfliktů.

Celkem se v projektu vzdělávalo 115 osob, z toho 108 žen a 7 mužů. Lidé přihlášení do projektu si mohli podle svých aktuálních potřeb vybírat z nabídky celkem 25 celodenních kurzů a workshopů. Dále mohli při půldenních networkingových setkáních konzultovat se specialisty a specialistkami na konkrétní oblast zvláštních vzdělávacích potřeb své praktické potíže a zároveň probrat s kolegy a kolegyněmi z jiných škol, jak to dělají u nich a co se jim (ne)osvědčilo.

Všechny kurzy byly díky podpoře z Operačního programu Praha – pól růstu bezplatné, navíc rovněž zdarma po celou dobu realizace projektu funguje on-line poradna, do níž mohl kdokoli zaslat konkrétní dotaz či prosbu a v řádu hodin, maximálně jednoho či dvou dnů dostal odpověď. Tato poradna zodpověděla zejména v prvním roce projektu, kdy byla čerstvě v platnosti novela školského zákona, jež zavedla plošné fungování společného vzdělávání do českých škol, stovky dotazů.

7

Ostrý start – muslim v křesle pro hosta

Začali jsme kurzy obecnějšího zaměření týkajícími se rovných příležitostí ve vzdělávání, genderové rovnosti ve vzdělávání, etiky pedagogiky a vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem či z jiného sociokulturního prostředí. Tyto semináře jsme doplnili setkáními s lidmi, kteří se z naší společnosti určitým způsobem vymykají a mohou tedy vyučujícím poskytnout pohled „z druhé strany“.

A šli jsme na to zostrá – naším prvním hostem byl Hatem Berrezouga, praktikující muslim, který u nás žije skoro dvacet let. Ocítl se pod palbou otázek, zejména ze strany těch učitelek, které se zrovna bez jakékoli pomoci a podpory potýkaly s kulturní odlišností svých žaček a žáků z muslimských rodin (jichž je v hlavním městě opravdu více, než oněch často proklamovaných dvanáct). Nezhroutil se, ale trpělivě vysvětloval, co stojí za jeho úspěšnou integrací do české společnosti a jakým způsobem by podle jeho názoru měly české školy muslimské děti integrovat: trvat na dodržování školního řádu, nezaměňovat respekt k odlišné



kultuře za neopodstatněné úlevy a reagovat bez předsudků teprve na konkrétní jednání dětí a rodičů.

Setkání se židovským spisovatelem a ředitelem Židovského muzea v Praze Leo Pavlátem bylo o poznání klidnější, stejně jako workshop s vedoucím pobočky Integračního centra Praha Petrem Lovětínským, který nabídl školám i dalším institucím pomocnou ruku v případě, že jim do školy přichází cizojazyčné dítě. Mnohé vyučující teprve z informací od něj zjistily, že jednotlivé pobočky Integračního centra Praha nabízejí tlumočení, překlady informací pro rodiče i interkulturní kurzy, vedoucí k poznání příčin vzájemného nepochopení v komunikaci s lidmi z jiných kultur. Kontakty a nabídku Integračního centra Praha najdete i v tomto sborníku.

Milá a velmi praktická byla diskuse se sestrou Angelikou, která vyučujícím pomohla uchopit téma víry a křesťanství v převážně ateistické společnosti a všechny zúčastněné okouzila svým šarmem, přirozeností a vtipem. Kdo by čekal, že jsme jen společně rozjímali nad údělem boromejky pracující mimo jiné s drogově závislými teenagery, byl by velmi překvapen. Bohužel, řadu historek sestry Angeliky nelze publikovat...

Pokračovali jsme kurzy týkajícími se situací, do nichž se řada vyučujících ve školách nedobrovolně dostává, ať už šlo o workshop s bezpečnostním expertem Stanislavem Kazbundou, z něhož se některé útloučtější učitelky vzpamatovávají dodnes, nebo povídání s psychoterapeutkou Martinou Porkertovou, jež se specializuje na krizovou intervenci. Velmi přínosný byl též seminář vedoucí Oddělení sociálně právní ochrany dětí Městské části Praha 12 Andrey Michalcové, s níž vyučující konzultovali otázky týkající se spolupráce škol s OSPOD. Toto setkání jsme pak doplnili kurzem k rizikovým situacím ve školách.

Nadané děti, autismus, SPU

Následovala série odborných kurzů zaměřených na konkrétní speciální vzdělávací potřeby, do nichž se naše učitelky a učitelé hlásili podle toho, koho právě mají v péči. Protože mezi dětmi se zvláštními potřebami ve vzdělávacím procesu se poněkud vymykají děti nadané a mimořádně nadané, začali jsme právě jimi. Předsedkyně Rady pro Dětskou Měnsu Dana Havlová hned na úvod šokovala všechny přítomné oznámením, že jestliže ve většině tříd je asi sedm až deset procent dětí s nějakým problémem, o nichž učitelé a učitelky velmi dobře vědí, zcela jistě je tam také stejný počet dětí s nadáním, o nichž ale bohužel většinou nevíme. Bylo krásné sledovat, jak v průběhu celého dne přicházeli vyučující na to, které z jejich dětí by mohlo do kategorie nadané či mimořádně nadané dítě spadat a jak hned začínali přemýšlet o tom, jak jeho potenciál rozvíjet. Irena Hošková z Národního institutu dalšího vzdělávání pak nabídla řadu praktických tipů, kam se obrátit o pomoc a podporu.

S obrovským zájmem se setkal kurz Vše o autismu, v němž spojily své síly speciální pedagožka z Národního ústavu pro autismus Marcela Jarolímová a terapeutka AUT-Centra a



zároveň maminka desetiletého autisty Petra Mendlová. Obě dámy provedly vyučující a vychovatelky problematikou autismu – padlo velké množství praktických tipů na práci s dětmi s poruchami autistického spektra i z pohledu pracovnice speciálně pedagogického centra, již Marcela Jarolímová rovněž je. Petra Mendlová přivezla na workshop pro inspiraci dva kufry plné pomůcek, jež si během minulých let vyrobila pro svého syna a které se osvědčily v jeho vzdělávání.



Maminka desetiletého autisty Petra Mendlová dojala a nadchla všechny zúčastněné.

Protože kurz týkající se autismu byl obsazen během dvou hodin po jeho vypsání, přidali jsme k jarnímu termínu ještě jeden podzimní, který se zaplnil stejně rychle. „Kurz byl naprosto dokonalý a nadchl mě. Dal mi mnoho pro práci s velmi problémovým autistou, kterého máme v jedné ze tříd,“ uvedla ve zpětné vazbě Barbora Nezvalová ze ZŠ Petra Strozziho. V říjnu jsme pak, většina z nás s husí kůží, vyslechli zprávu Petry Mendlové o zázraku, který se během uplynulých pěti měsíců udal v její rodině. Petra totiž zjistila, že její syn, o jehož mentálních schopnostech a možnostech komunikace s rodiči a dalšími lidmi odborníci zásadně pochybovali, nejen umí číst a psát, ale dokáže na klávesnici tabletu vyjádřit to, co



není schopen říci. Jednoho dne – po letech Petřiny trpělivé práce – prostě do svého tabletu na maminčinu otázku: co chceš? napsal: MAZLIT. I takové okamžiky byly součástí našeho projektu.

K rychle obsazeným patřil také kurz Markéty Dobiášové týkající se dětí s ADHD a kurz Specifické poruchy učení speciální pedagožky a klinické psycholožky s praxí v pedagogicko-psychologické poradně Hany Žáčkové. Kurz doktorky Žáčkové ohodnotila Zuzana Cuhrová ze Základní školy Korunovačů v Praze 7. „Bylo to pro mě velmi přínosné. Žádné pouhé teorie, ale vše z praxe. Možnost získání konkrétních informací. Povzbuzení pro další práci.“



Šikanu ve školním prostředí jsme se učili poznat a zastavit s největším českým odborníkem na tento fenomén Michalem Kolářem.

S Michalem Kolářem se naše frekventantky zamýšlely nad jinakostí jako spouštěčem šikany a v jeho skvělém workshopu si vyzkoušely, jak komunikovat s rodiči šikanovaného dítěte (a samozřejmě mnohem víc). Komunikace s rodiči vůbec patřila k častým tématům seminářů i networkingových setkání. Také proto jsme zařadili i seminář Miloslava Hubatky o budování důvěry a spolupráce mezi školou a rodinou.



Bývalý ředitel základní školy ve Znojmě Miloslav Hubatka poradil, jak efektivně komunikovat s rodiči.

Pro vyučující ze škol, které mají v péči děti, jež se vzdělávají doma, jsme připravili také besedu s propagátorkou domácí školy Veronikou Vieweghovou.

Není hloupých otázek...

...jen hloupých odpovědí. Přesně tímto heslem jsme se řídili, když jsme s celým týmem odpovídali na každou otázku, která přišla do virtuální poradny. Některé otázky se velmi často opakovaly, proto následně vznikl specializovaný kurz *Inkluze v praxi – otázky a odpovědi*, který jsme akreditovali na MŠMT a v němž odpovídáme na sto nejčastějších otázek ke společnému vzdělávání. „V tomto semináři jsem se dozvěděla spoustu nových a především praktických informací,“ zhodnotila tento kurz Petra Bílková ze Základní školy v Radotíně. S podobným cílem jsme zorganizovali také workshop s právníčkou Evou Nehudkovou z oddělení rovného zacházení Kanceláře veřejného ochránce práv.

Jedinou piňou na kráse těchto milých a inspirativních setkání byla beseda se školským ombudsmanem Ladislavem Hrzalem, kterého jsme pozvali, aby se přímo od pražských učitelek a učitelů dozvěděl, co je trápí a s čím by jim mohl pomoci. Z naplánované



dvouhodinové debaty bylo nakonec 45 minut, v nichž pan Hrzal zapůsobil jako všechno možné, jen ne jako opravdový zástupce lidí, kteří se ze všech sil snaží vychovávat a vzdělávat další generaci. Jestliže hlavní náplní práce školského ombudsmana má být řešení stížností, ty, které mu přednesli účastnice a účastníci našeho projektu, jej bohužel nechaly chladným. Všem tak přišel vhod kurz Moniky Havlíčkové Syndrom vyhoření v pedagogické práci, který byl – jak příznačné – obsazen během tří hodin po vypsání. Minimálně v tento den tak třiadvacet pražských učitelek odcházelo domů bez stresu a se skvělou náladou. Velmi nás těší, že naše kurzy, workshopy a setkání většina vyučujících, vychovatelek a volnočasových lektorek vnímala jako zdroj nové energie, nápadů a inspirace, a také místo, kde si zároveň v kolektivu stejně „postižených“ odpočinou. Zcela jistě k tomu přispěly i školicí prostory společnosti Hamko, v nichž jsme se cítili jako doma.



Z kurzu terapeutky a supervizorky Moniky Havlíčkové odcházely všechny učitelky jako znovuzrozené.

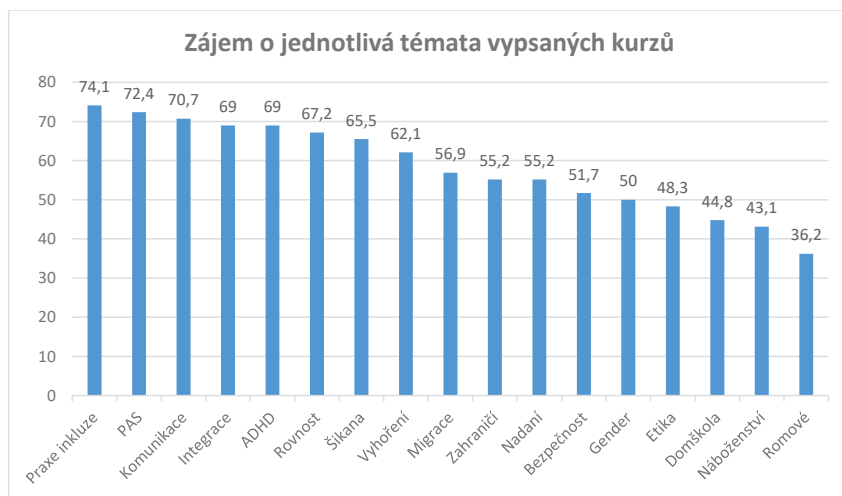


Výsledky evaluace projektu

V závěru projektu jsme požádali všechny zúčastněné, aby projekt zhodnotili. Dotazník odevzdalo celkem 112 vyučujících, vychovatelek a lektorek. Výsledky evaluace projektu nás velmi potěšily.

Projekt jako celek zhodnotilo 89,7% respondentek a respondentů jako výborný, zbylých 10,3% jako dobrý. Nikdo nezvolil možnost průměrný nebo špatný.

Největší ohlas vzbudily kurzy týkající se praktických aspektů inkluze, autismu, komunikace s rodiči, integrace dětí cizinců a ADHD. Odpovědi na otázku, která z témat kurzů Vás nejvíce zaujalo, najdete v grafu. O žádný z kurzů se nezajímalo méně než 30% účastnic a účastníků projektu.



Podrobná specifikace témat:

Praktické aspekty inkluze

Komunikace s rodiči

ADHD

Prevence šikany ve školách

Ozvěny migrační krize

Nadané a mimořádně nadané děti

Genderová rovnost ve vzdělávání

Domácí vzdělávání

Problematika romské menšiny

Poruchy autistického spektra

Integrace dětí cizinců

Rovné příležitosti ve vzdělávání

Syndrom vyhoření v pedagogické profesi

Koncepty inkluzivního vzdělávání v zahraničí

Bezpečnost ve školách

Etika moderní pedagogické práce

Náboženské symboly ve vzdělávání



Hodnocení projektu podpořenými osobami

Moc se nám líbilo, že semináře vedli skuteční odborníci, kteří byli na přednášku připraveni – bohužel ne vždy je to standard. Bylo pro nás velmi užitečné, že přednášky byly hodně zaměřeny prakticky, i to, že bylo možné čerpat informace nejen ze samotné prezentace a zkušeností lektora, ale i z dalších odkazů, které nám byly doporučeny. Také velmi oceňujeme, že přednášky byly zdarma a školení finančně nezatížilo školu. A dále musíme pochválit velmi pozitivní klima, které na seminářích u vás vládlo. Budeme rády za další takové přínosné projekty.

Mgr. Klára Hrbáčková, Mgr. Anna Michálková, ZŠ Šimanovská, Praha 9

Velmi zdařilý, přínosný projekt. Příjemné prostředí, zajímaví a inspirující lektori. Poděkování za skvělou organizaci a profesionalitu. Těšila jsem se na každé setkání, byl to vždy příjemně strávený den s množstvím nových informací. Jen tak dál ☺.

Šárka Jílková, ZŠ a MŠ Barrandov II, Praha 5

Pracuji ve školství již 25 let, z toho deset let jako vychovatelka školní družiny na základní škole. V rámci projektu Odlíšnost inspiruje jsem absolvovala v minulém roce pět seminářů: Etika moderní pedagogické práce, Budujeme spolupráci mezi rodiči a školou, Vše o autismu, Syndrom vyhoření u pedagogických pracovníků, Šikana a kyberšikana. Projekt jako celek hodnotím jako výborný, informace ze seminářů mě opět posunuly o něco blíže k dané problematice. Na seminářích vládla vždy přátelská atmosféra, navzájem jsme si poskytovali své dosavadní zkušenosti z dané oblasti. Vždy se sešla skvělá parta lidí, které tato jednotlivá témata zajímala. Vynikající byli i lektori, kteří se nám snažili předat co nejvíce informací a svých zkušeností. V neposlední řadě to byla i paní magistra Zuzana Labudová, které patří nemalý dík za přípravu a uskutečnění jednotlivých seminářů. Určitě více takových projektů! Pokud to bude možné, ráda se zúčastním dalších.

Sylva Menclová, ZŠ Litvínovská, Praha 9

Unikátní projekt, komplexně pokrývající mnoho témat vztahujících se k projektu o různých typech odlišností. Každé téma perfektně připraveno a zpracováno, jak po stránce přehledně podané teorie, tak odborných a praktických přednášek a diskusí s výjimečnými lidmi z praxe. Velmi děkuji.

Mgr. Barbora Šmídová, ZŠ Školní, Praha 4



Dozvěděla jsem se mnoho nových informací. I zpětná vazba byla velmi dobrá (v případě, že se objevily nějaké otázky, na které nebylo možno hned odpovědět, dostali jsme odpovědi později). S čím jsem nebyla spokojena (ale nebylo to vinou organizátorů) byl výběr jednoho z hostů – školského ombudsmana, který nebyl na spoustu dotazů schopen odpovědět. Celý projekt hodnotím velmi kladně.

Mgr. Zuzana Vejmelková, ZŠ Radotín, Praha 5

Velmi oceňuji kvalitní výběr lektorů, až na ombudsmana šlo o opravdové odborníky, doufám, že bude projekt pokračovat!

Mgr. Jana Vlachová, MŠ Duha, Praha 5



Speciální pedagožka z Nautisu a pracovnice Speciálně pedagogického centra Marcela Jarolímová odpověděla na všechny dotazy k péči o děti s poruchami autistického spektra.

Projekt je dobrý, pomáhá učitelům. Ve třídě mám žáka s PAS, tak jsem aplikoval mnohé poznatky do praxe – s úspěchem. Za to jsem vděčný.

Mgr. Jan Košárek, ZŠ Klausova, Praha 5

Projekt Odlíšnost inspiruje – podpora vyučujících v aktivním přístupu k inkluzi, registrační číslo CZ.07.4.68/0.0/0.0/15_005/0000019, je spolufinancován Evropskou unií.



Odnedla jsem si spoustu zajímavých a velmi přínosných informací. Získané znalosti již využívám ve své praxi. Projekt Odlišnost inspiruje hodnotím jako výborný nápad.

Renata Kurfürstová, ZŠ Horáčkova, Praha 4

Hodnotím celý projekt pozitivně. Je málo kurzů či seminářů, které jsou dělány pro učitele tak, aby jim byly k užítku.

Mgr. Irena Rudolfová, Gymnázium Přípotoční, Praha 10



Specialistka na děti s poruchou pozornosti a ADHD Markéta Dobiášová přednesla řadu praktických tipů na nemožné – udržení pozornosti nepozorných.

Semináře mi umožnily prohlubovat své znalosti, získat nové informace, hledat a nalézat nový úhel pohledu na problém, vidět možnosti řešení, také však nabrat síly a pozitivní energii věnovat se práci, která mě naplňuje. Líbila se mi celková forma seminářů, vycházející nejen z teorie, ale i z praxe a zkušeností odborníků a hostů. Na seminářích byl vždy vytvořen prostor probrat konkrétní problémy/situace z praxe a společně nacházet alternativy řešení. Díky seminářům jsem se seznámila s jinými školními zařízeními, jejich způsobem fungování v praxi, přístupem a pohledem na dané téma. Semináře umožňují podělit se o zkušenosti z praxe. Líbí

Projekt Odlišnost inspiruje – podpora vyučujících v aktivním přístupu k inkluzi, registrační číslo CZ.07.4.68/0.0/0.0/15_005/0000019, je spolufinancován Evropskou unií.



se mi, že projekt nabízí aktuální témata, aktivně přistupuje a připouští možné problémy dnešní doby ve školním vzdělávání napříč celým vzdělávacím systémem. Kladně hodnotím výběr odborníků k daným tématům a způsoby prezentace. Oceňuji aktivní a příjemný přístup organizátorů, který byl vždy vstřícný, profesionální v příjemném prostředí.

Bc. Blanka Petrásková, DDM Praha 10

Projekt je velmi přínosný nejen pro výchovné poradce a metodiky prevence, ale i pro ostatní pedagogy. Získané zkušenosti lze využít v přístupu k našim žákům a může vést ke zkvalitnění naší učitelské profese.

Mgr. Martina Kuštová, SPŠ Novoborská, Praha 9



S propagátorkou domácího vzdělávání Veronikou Vieweghovou jsme si mimo jiné hráli.

Projekt Odlišnost inspiruje byl velmi zdařilý. Zajímalo mě více témat, ale bohužel bylo obsazeno. Lektoři byli na úrovni, vedení totéž. Je příjemné komunikovat s někým, kdo ví, o čem je problém. Propojení s praxí, což nebývá vždy obvyklé.

Jana Nováková, ZŠ a MŠ Bílá, Praha 6

Projekt Odlišnost inspiruje – podpora vyučujících v aktivním přístupu k inkluzi, registrační číslo CZ.07.4.68/0.0/0.0/15_005/0000019, je spolufinancován Evropskou unií.



Za tento projekt jsem velice ráda. Získala jsem nové zkušenosti a dovednosti, potvrdila jsem si ty dosavadní, poupravila některé názory. Skvělé je i to, že se v rámci projektu setkávají stejně motivovaní učitelé, kteří nemají své povolání pouze jako výdělečnou činnost, ale záleží jim na vlastním rozvoji ku prospěchu našich žáků. Hledáme, co bychom mohli udělat ještě lépe.

Mgr. Daniela Pospíšilová, SOŠ a SOU Jarov, Praha 9

Projekt výborně zapadl do systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v naší instituci. Témata byla aktuální, podána profesionálně a příjemnou formou v příjemném prostředí. Navíc ve velice podnětném kolektivu obdobně zaměřených a smýšlejících kolegů.

Mgr. Zuzana Outratová, ZŠ K Dolům, Praha 12



Odbornice na specifické poruchy učení Hana Žáčková poradila, jak na všechny dys...

Projekt byl velmi dobře zajištěn – příjemné prostředí, zajímaví a fundovaní přednášející, písemné materiály k prostudování, možnost nahlédnout problematiku i z jiného úhlu a utvrzení, že problém s integrací je vážný. Inspirující byly i diskuse s ostatními účastníky. Vzájemně

Projekt Odlíšnost inspiruje – podpora vyučujících v aktivním přístupu k inkluzi, registrační číslo CZ.07.4.68/0.0/0.0/15_005/0000019, je spolufinancován Evropskou unií.



předávání zkušeností s velmi dobře integrovatelnými a naopak i přes velkou snahu neintegrovatelnými žáky, s vyplňováním tabulek a dodržováním různých nařízení a pokynů mi pomohlo možná stejně jako hlavní část programu.

PaedDr. Alexandra Khodlová, ZŠ při Thomayerově nemocnici, Praha 4

Do projektu Odlíšnost inspiruje jsem se přihlásila již v roce 2016. Tehdy to pro mě jako učitelku na druhém stupni základní školy a výchovnou poradkyni mělo obrovský význam, protože šlo o podporu vyučujících v začínajícím inkluzivním vyučování. Mnoho seminářů mi objasnilo problémy kolem inkluze v českém školství, pomohlo mi orientovat se v různých problémech a přistupovat k inkluzi aktivně. Chtěla bych tímto projevit velký dík naší lektorce Mgr. Zuzaně Labudové, Ph.D., která vždy byla profesně připravená a pod jejím vedením byly semináře přínosné a zajímavé. Akreditovaných kurzů DVPP jsem se snažila co nejvíce zúčastňovat i v roce 2017, protože pro mě byly velkým přínosem a orientací v aktuálních problémech, které vznikaly kolem inkluze. Nemałym přínosem bylo pro mě i to, že semináře a materiály byly zdarma. Tímto bych chtěla poděkovat hlavnímu městu Praha, Osvětové besedě a Evropské unii za podporu při uskutečnění kurzů. Na seminářích jsem mohla sdílet své zkušenosti s dalšími vyučujícími z Prahy a využívat kontaktů porady pro konkrétní případy (experti v oblasti právní, genderu, etiky, psychologie, speciální pedagogiky, andragogiky...). Setkala jsem se na seminářích i s lidmi z menšin etnických, kulturních, sexuálních i náboženských, jejichž názory mě zaujaly. Dalším přínosem pro mě byly diskuse o problematice cizinců na našich školách. Ocenila jsem doporučené seznamy učebnic a materiálů pro žáky – cizince na základních a středních školách.

Mgr. Zdeňka Zděnková, ZŠ Bítovská, Praha 4

Projekt hodnotím velmi pozitivně. K tématům kurzů, kterých jsem se účastnila, byli vždy pozvaní odborníci, kteří se v dané problematice pohybují. Vždy byl prostor k diskusi a pro dotazy. Problematika inkluze je natolik rozsáhlá a témat, která by bylo potřeba probrat, je tolik, že by bylo určitě dobré v přednáškách pokračovat. Z časového hlediska nebylo možné navštívit všechny, vybírala jsem si dle problematiky, která pro mě byla aktuální.

Mgr. Tereza Pánková, ZŠ Korunovační, Praha 7

Učím na jedné škole skoro třicet let, celou moji profesní kariéru, a i když jsem spokojená, uvědomuji si omezení, která z toho vyplývají. Jedním z nich je nezkušenost s jinými než tak zvaně vybranými dětmi, které studují na naší jazykové škole a které se k nám dostávají skrze zkušební testy. Projekt mi především umožnil setkat se s opravdovými problémy, které sužují české školy, setkat se s učiteli, kteří se s nimi potýkají a uvědomit si, jak by pro mne učení

Projekt Odlíšnost inspiruje – podpora vyučujících v aktivním přístupu k inkluzi, registrační číslo CZ.07.4.68/0.0/0.0/15_005/0000019, je spolufinancován Evropskou unií.



mohlo být náročný povolání. Na naší škole máme děti nějak znevýhodněných opravdu málo, naši rodiče jsou vzdělaní a dostatečně finančně zajištěni a jsou schopni komunikace. U nás je vážnějším problémem střídavá péče rodičů, často spojená s tahanicemi o děti. Přibývá dětí s jiným než českým mateřským jazykem, ale i to zvládáme. Takže děkuji za otevření očí a nahlédnutí do života českých škol.

Mgr. Ivana Petráňová, ZŠ Brána jazyků, Praha 1

Veliká zkušenost, poznání nových lidí, srovnání situace, porovnání zkušeností, seznámení s problémy, které by mohly nastat. Zaujalo mě celkové pojetí projektu, rozdělení seminářů na teoretickou část a praktickou část, které se vždy zúčastnil odborník na dané téma.

Mgr. Iveta Řezníčková, ZŠ Vybíralova, Praha 9

Hezké prostředí, rodinná atmosféra, zajímavá a užitečná témata.

Mgr. Martina Skleničková, MŠ Duha, Praha 5

Projekt byl výborný, velmi kvalitní přednášející, zajímavá témata, bezchybná organizace.

Mgr. Vladislava Smetanová, ZŠ Kateřinky, Praha 4

Projekt byl přínosný, velice kladně hodnotím výběr odborníků, lektorů, kteří nás jednotlivými kurzy prováděli.

Mgr. Iva Sulanová, ZŠ Čakovice, Praha 9

Témata kurzů, kterých jsem se zúčastnila, byla velmi zdařile vybraná a zajištěná fundovanými přednášejícími. Projekt byl pro mě velkým obohacením a nové poznatky jsem nadšeně předávala svým kolegům a použila je ve své práci. Atmosféra všech kurzů byla příjemná.

Mgr. Hana Svobodová, ZŠ sv. Voršily, Praha 1

Účastnila jsem se téměř všech setkání a musím konstatovat, že každý seminář byl jedinečný. Setkala jsem se nejen se širokým spektrem kolegyně a kolegů, ale i se zajímavými přednášejícími. Odlišnost opravdu inspiruje.

Mgr. Ludmila Mašková, MŠ Duha, Praha 5



VÝSLEDKY PRŮZKUMU *DVOULETÉ ZKUŠENOSTI S INKLUZÍ V PRAŽSKÝCH ŠKOLÁCH*

Zuzana Labudová

V rámci projektu jsme realizovali také průzkum, v němž jsme se zapojených vyučujících a vychovatelek ptali na dosavadní, již téměř dvouleté zkušenosti se společným vzděláváním v pražských školách. Chtěli bychom tak přispět k odborné a věcné debatě o současné podobě inkluze, jejích výhodách a nevýhodách a o možnostech jejích úprav tak, aby vyhovovala pedagogům a pedagožkám, rodičům i dětem, a zároveň aby byla pokud možno co nejvíce efektivní. V této kapitole proto zveřejňujeme podrobné výsledky průzkumu.

V rámci průzkumu odpovídalo celkem 112 lidí. Asi příliš nepřekvapí, že drtivá většina z nich byly ženy – o feminizaci českého školství se toho napsalo a namluvilo už dost. Méně se již hovoří o tom, že právě genderová nevyváženost pedagogických sborů jde ruku v ruce s finančním podhodnocením vyučujících, které a kteří jsou u nás nejhůře placenými lidmi s vysokoškolským titulem. S tím nepochybně souvisí i nízká prestiž učitelského povolání.

Celkem 60,3% respondentek a respondentů působí na základních školách, 20,7% jsou učitelky mateřských škol, 10,3% jsou středoškolští vyučující a zbytek tvoří pedagožky volného času v domech dětí a mládeže. Věk lidí, kteří se průzkumu zúčastnili, se pohyboval od 28 do 60 let, věkový průměr činil 46,8 let. Přes 68% odpovídajících pracuje ve školství více než 10 let, více než 19% působí v pedagogickém oboru čtyři až deset let a 12% učí a vychovává jeden až tři roky.

Průzkum byl sice realizován jako dotazníkové šetření, u všech otázek byla ale možnost komentovat a dovysvětlovat vlastní postoje, které mnoho vyučujících a vychovatelek využilo. Některé komentáře, které jsme považovali za důležité, uvádíme pod čarou. Ve výsledcích uvádíme k jednotlivým odpovědím kompletní znění otázky, neboť si uvědomujeme, že způsob, jakým je otázka položena, může výsledky ovlivnit. Naší snahou bylo, aby otázky v průzkumu byly co nejméně návodné a zároveň jednoznačné a jasné.

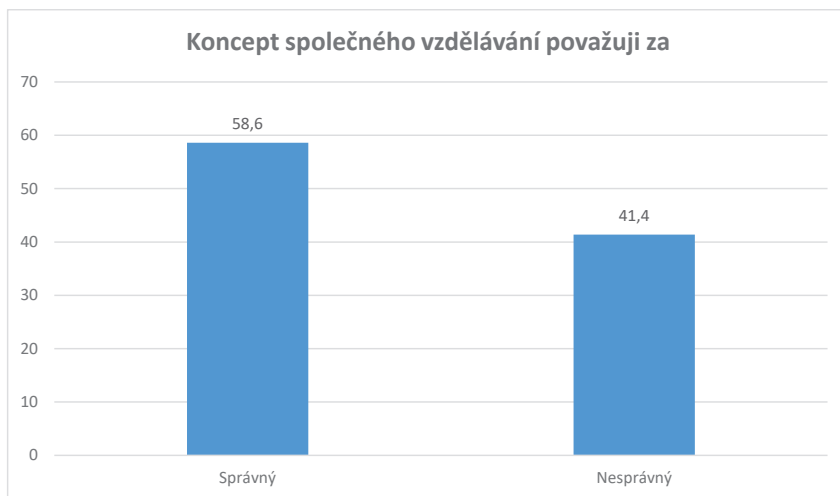


Výsledky průzkumu

1. Postoj ke konceptu společného vzdělávání

Koncept tzv. společného vzdělávání, podle něž se mají vzdělávat všechny děti v dané lokalitě společně, byt¹ mohou mít různé speciální vzdělávací potřeby, považují v principu za:

- správný
- nesprávný.¹



¹K odpovědi b) jsme zaznamenali tyto komentáře:

„Celoplošně to není dobré. Pokud je moc dětí s poruchami učení v jedné už tak slabší třídě (SOU, OU), je to velký problém. Tam často mívá poruchy učení většina žáků. Pokud na gymnáziu nebo průmyslovce bude jeden autista, tak je pro něho i celou třídu přínosem společná výuka.“

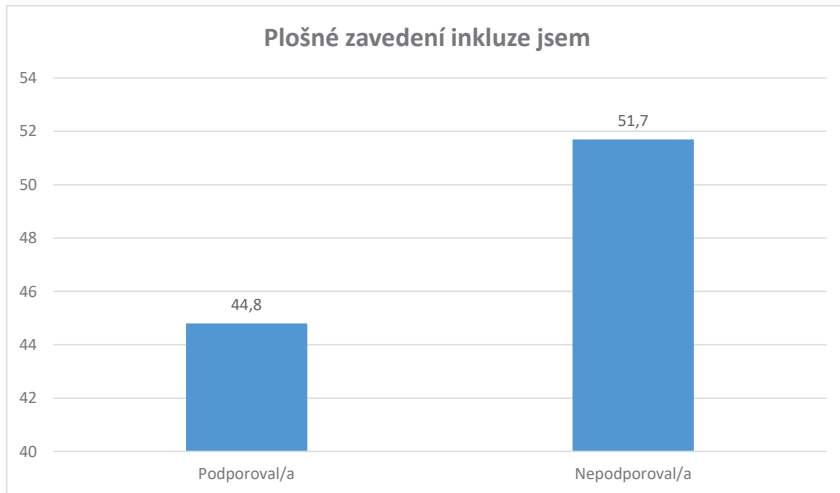
„Správný, avšak za určitých podmínek – musí být s tímto ztotožněn vyučující třídy a musí mít dostatečné množství informací, jak k daným žákům se SVP přistupovat, přizpůsobené množství dětí ve třídě, v případě nutnosti možnost asistenta pedagoga, nutná je také práce se třídou – práce s odlišností a tím zajištění úspěšné adaptace těchto dětí atd.). Nejsem si jista společným vzděláním dětí se středně těžkým mentálním postižením, nesouhlasím se začleňováním dětí s těžším mentálním postižením a kombinovaným (vzhledem k tomu, že jsem navštívila řadu speciálních škol pro děti s těžkým mentálním a kombinovaným postižením, vím, že tyto školy nabízejí velké množství terapií a pomůcek, které nespécializované školy nejsou schopny obsáhnout, nemluvě o vzdělanosti personálu a dalších podmínkách).“



2. Postoj k plošnému zavedení společného vzdělávání v českém vzdělávacím systému

Plošné zavedení inkluze ve školním roce 2016/2017 jsem:

- a) podporoval/a
- b) nepodporoval/a.²



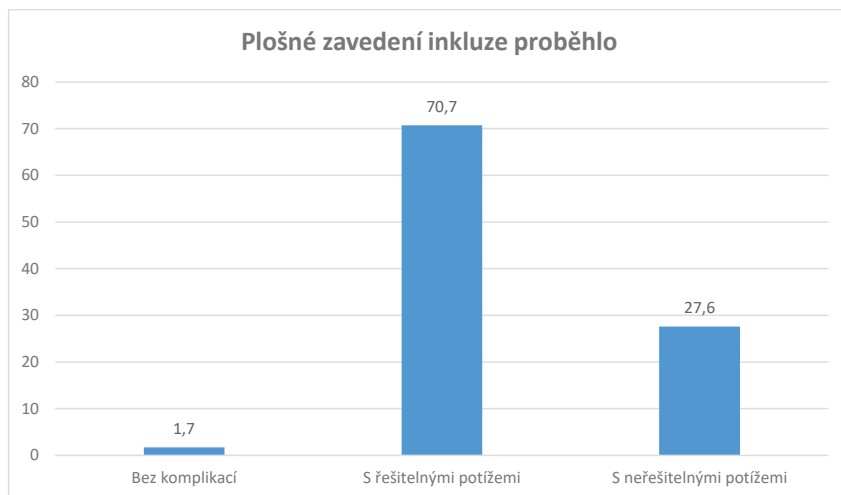
² Na tuto otázku 3,5% respondentů/tek neodpověděla.



3. Průběh plošného zavádění inkluze ve školním roce 2016/2017

Plošné zavedení inkluze ve školním roce 2016/2017 proběhlo:

- a) bez komplikací
- b) s potížemi, které se dařilo řešit
- c) s potížemi, které se řešit nedařilo.

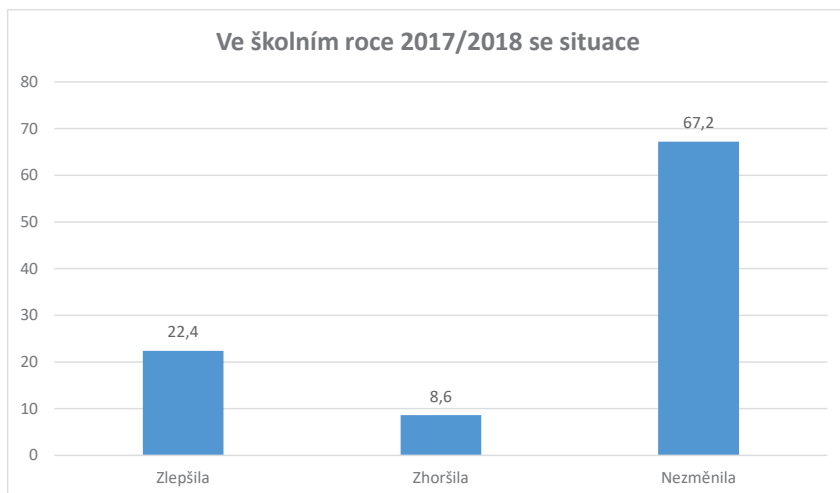




4. Situace ve školním roce 2017/2018

Ve školním roce 2017/2018 se situace:

- a) zlepšila
- b) zhoršila
- c) stabilizovala = nezměnila.³



5. V čem jsou zásadní problémy

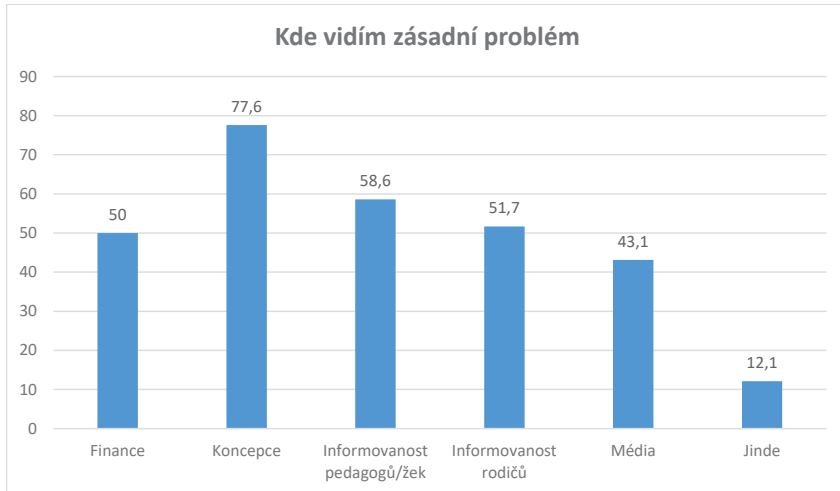
Zásadní problém vidím v:

- a) nedostatku financí
- b) špatně připravené koncepci

³ Jeden člověk na tuto otázku odpověděl: „Nemohu posoudit.“, další neodpověděli.



- c) špatné informovanosti pedagogů/žek
- d) špatné informovanosti rodičů
- e) špatné prezentaci tématu v médiích
- f) jinde.⁴



⁴ V této otázce byla možnost zaškrtnout všechny odpovědi, s nimiž respondent/ka souhlasí.

K možnostem f) bylo uvedeno:

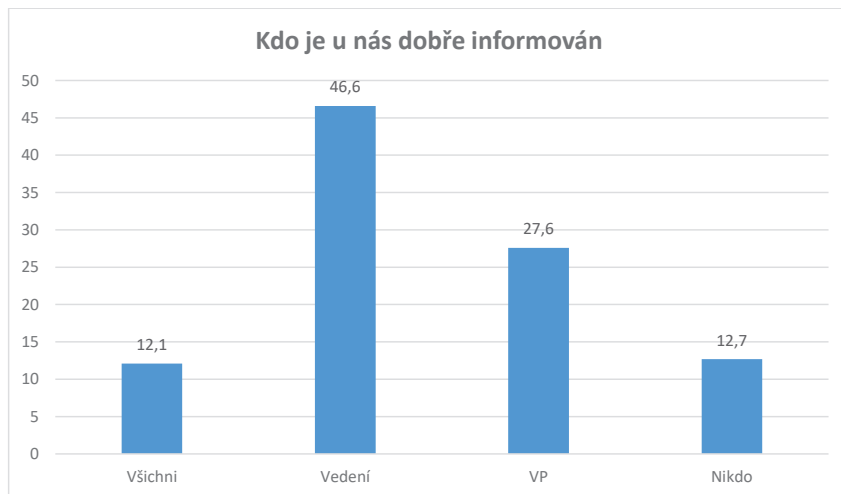
- 1) „Nedostatek KVALITNÍCH asistentů.“
- 2) „Neochota přidělit asistenta do KAŽDÉ TŘÍDY V MŠ, přestože v nich jsou děti se SVP; neochota přidělit více asistentů na třídu; u cizinců – děti s OMJ nefunguje možnost přidělit asistenta; je více dětí se SVP, než se předpokládalo; jak může mít hlavní slovo rodič, a ne odborník??; různost informací – často se liší informace z různých zdrojů, např. jiné info na vzdělávacích kurzech a od vedení škol; těžší případy postižení přece vyžadují odborníka a ne asistentku ‚rychloukašku‘ s několikatydenním kurzem!; proč asistent má pouze zkrácený pracovní úvazek, když dítě má z poradny nárok na přidělení asistenta na plný úvazek?“
- 3) „Od každého trochu.“
- 4) „Od každého bodu trochu. Žáci, kteří jsou na naší škole na odborném učilišti, kde je ve třídě maximálně 14 dětí, tento počet se během roku snižuje tak na deset, všechny tyto děti mají poruchy učení a chování. Je větší prostor a čas na práci s jednotlivcem, nejsou mezi nimi tak velké rozdíly. V běžné třídě se v počtu cca 28 žáků jedinec s poruchou učení špatně uplatňuje, ostatní žáci jsou rychlejší. Často se pak žák s poruchou učení stává obětí vyloučení až šikany i jen v té počáteční podobě. Místo toho, aby se posílilo jeho sebevědomí, tak opak je pravdou. Nemá moc šanci být dobrý.“
- 5) „Vysoké nároky na vyučujícího, které nejsou nijak finančně ani jinak ohodnoceny a kompenzovány.“
- 6) „Vysoká náročnost na přípravu vyučujícího – mnohdy nedostatečná znalost určité problematiky vyučujícími.“
- 7) „Velký nárůst administrativy – výkaznictví, posudky pedagogicko-psychologických poraden, nákupy pomůcek – není jasná spousta věcí technických, školy nejsou dostatečně připraveny, nikdo neví, jestli to dělá správně.“



6. Informovanost ve školách

V naší instituci:

- a) mají všichni přesné informace a vědí o všech zaváděných změnách
- b) je dobře informováno vedení, které informace předává dále
- c) je dobře informován/a výchovný/á poradce/kyně
- d) není dobře informován nikdo.

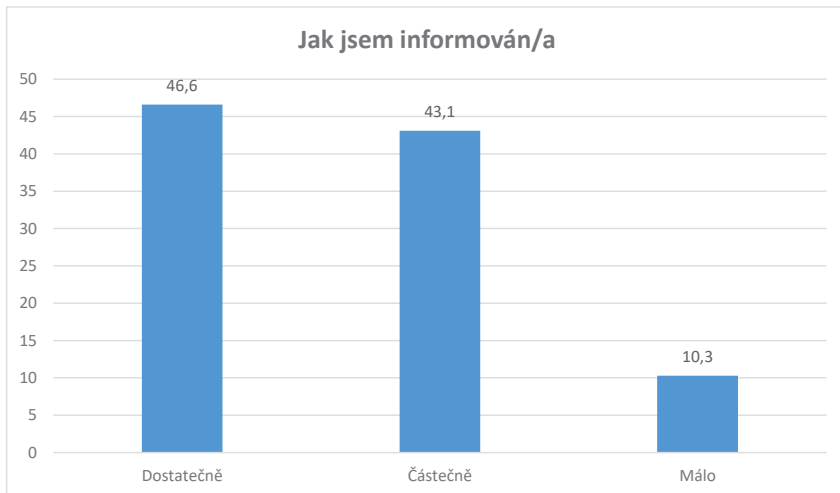




7. Informovanost podpořených osob

Já sám/sama mám informace:

- a) v dostatečné míře
- b) částečně
- c) málo.

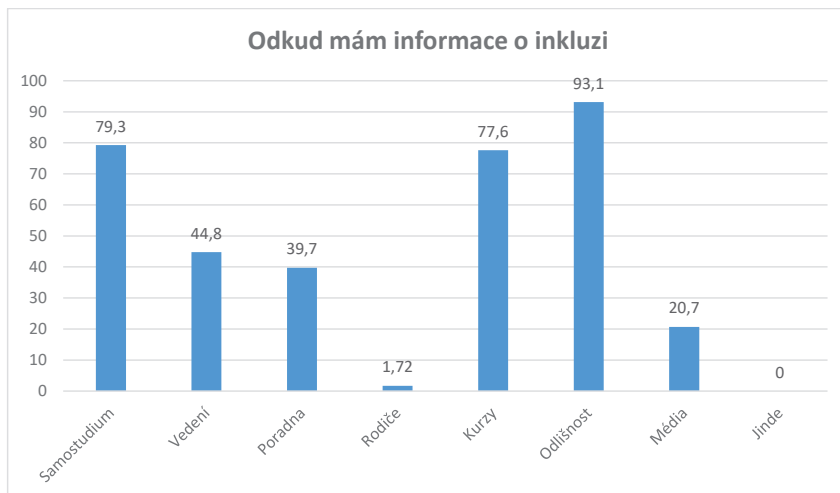




8. Zdroje informací

Informace, které o inkluzi mám, jsem získal/a:

- a) samostudiem
- b) od vedení
- c) od poradenského zařízení
- d) od rodičů dětí
- e) ve vzdělávacích kurzech
- f) v projektu Odlišnost inspiruje
- g) v médiích
- h) jinde.⁵



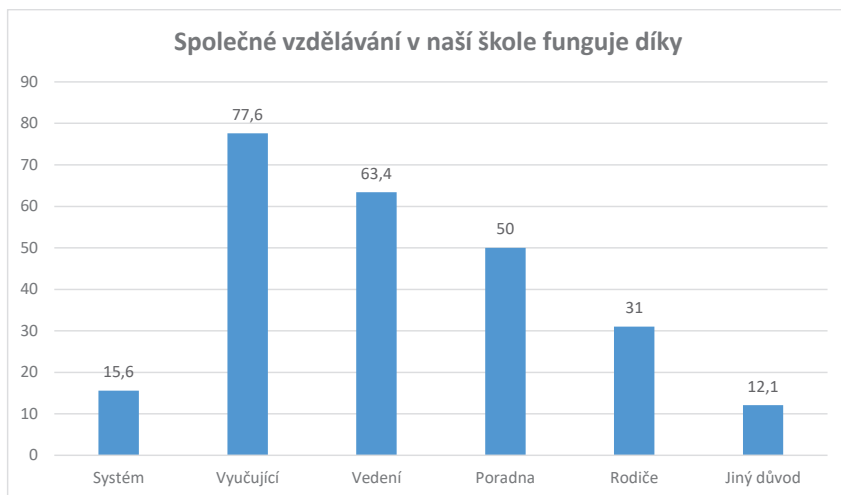
⁵ U této otázky volili respondenti/tky všechny odpovědi, které odpovídaly jejich situaci.



9. Fungování inkluze v pražských školách

Společné vzdělávání v naší škole:

- funguje díky dobře nastavenému systému
- funguje díky snaze vyučujících
- funguje díky snaze vedení
- funguje díky dobré spolupráci s poradenským zařízením
- funguje díky dobré spolupráci s rodiči
- funguje z jiného důvodu – popište.⁶



⁶ U této otázky volili respondenti/tky všechny odpovědi, které odpovídaly jejich situaci.

V možnosti f) respondenti/tky uváděli:

„U nás máme jen podpůrná opatření prvního stupně.“

„V našem DDM vytváříme možnosti a podmínky pro individuální potřeby dítěte.“

„Řešíme vše aktuálně podle konkrétní situace.“

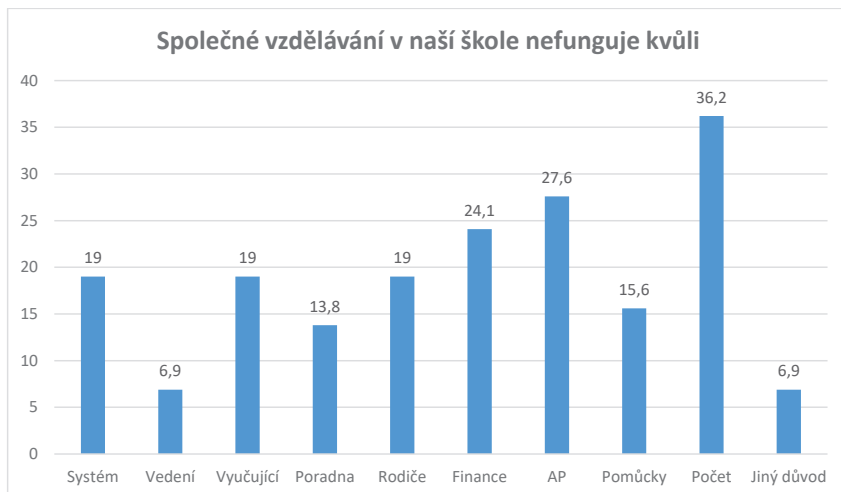
„Hledáme možnosti řešení.“

„Máme dlouholetou tradici práce s žáky se SVP.“



Společné vzdělávání v naší škole:

- g) nefunguje kvůli špatně nastavenému systému
- h) nefunguje kvůli neochotě vedení
- i) nefunguje kvůli neochotě vyučujících
- j) nefunguje kvůli špatné spolupráci s poradenským zařízením
- k) nefunguje kvůli špatné spolupráci s rodiči
- l) nefunguje kvůli nedostatku financí
- m) nefunguje kvůli nedostatku pomůcek
- n) nefunguje kvůli nedostatku asistentek/tů pedagogů/žek
- o) nefunguje kvůli příliš velkému počtu dětí/studujících ve třídách
- p) nefunguje z jiného důvodu – popište.⁷



⁷ U této otázky volili respondenti/tky všechny odpovědi, které odpovídaly jejich situaci.

U možnosti p) odpovídající uváděli:

„Nedostatek úvazků speciálních pedagogů.“

„Odborná náročnost výuky dětí se SVP, chybějící podpora – mentoring, supervize, odborné konzultace.“

„Neochota přidělit asistenta do KAŽDÉ TŘÍDY v MŠ, přestože v nich jsou děti se SVP.“

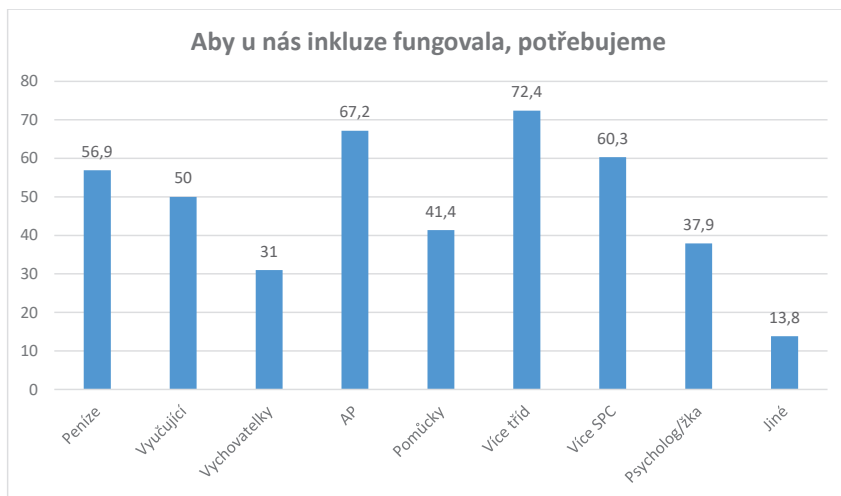
„U cizinců – děti s odlišným mateřským jazykem nefunguje možnost přidělit asistenta.“



10. Potřeby k fungování inkluze v pražských školách

Abyste inkluze v naší škole skutečně dobře fungovala, potřebovali bychom:

- více peněz
- více učitelek a učitelů
- více vychovatelek
- více asistentů/tek pedagoga/žky
- více pomůcek
- více tříd a menší počet dětí ve třídách
- více speciálních pedagogů/žek
- školiní/ho psychologa/žku
- něco jiného - popište.⁸



⁸ U této otázky volili respondenti/ky všechny odpovědi, které odpovídaly jejich situaci. V odpovědi i) jsme zaznamenali:

„Odborné vzdělání ve speciální pedagogice. Informovanost, školení.“

„Jednotnost systému.“

„Větší zájem vedení a informovanost učitelů.“

„Spolupráce asistentů mezi sebou.“

„Sdělování informací ze strany rodičů, že jejich dítě potřebuje asistenta. Více peněz na mzdové náklady, které nelze v daný moment promítnout do účastnického poplatku v DDM.“

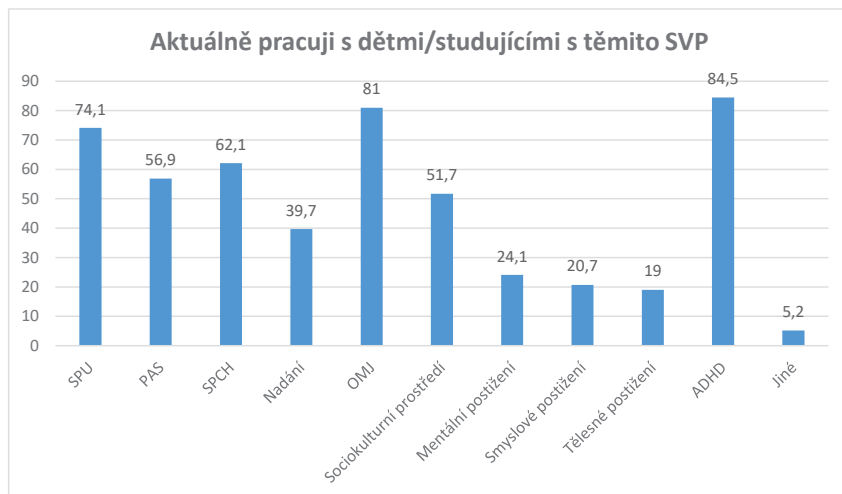
„Administrativní pomoc.“



11. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Aktuálně pracuji s dětmi/studujícími s těmito speciálními potřebami:

- a) specifické poruchy učení
- b) poruchy autistického spektra
- c) poruchy chování
- d) nadání a mimořádné nadání
- e) odlišný mateřský jazyk
- f) odlišné sociokulturní prostředí
- g) mentální postižení
- h) smyslové postižení
- i) tělesné postižení
- j) ADHD a hyperaktivita
- k) jiné – popište.⁹



⁹ U této otázky volili respondenti/ky všechny odpovědi, které odpovídaly jejich situaci. V odpovědi k) jsme zaznamenali:

„Vývojová dysfázie.“

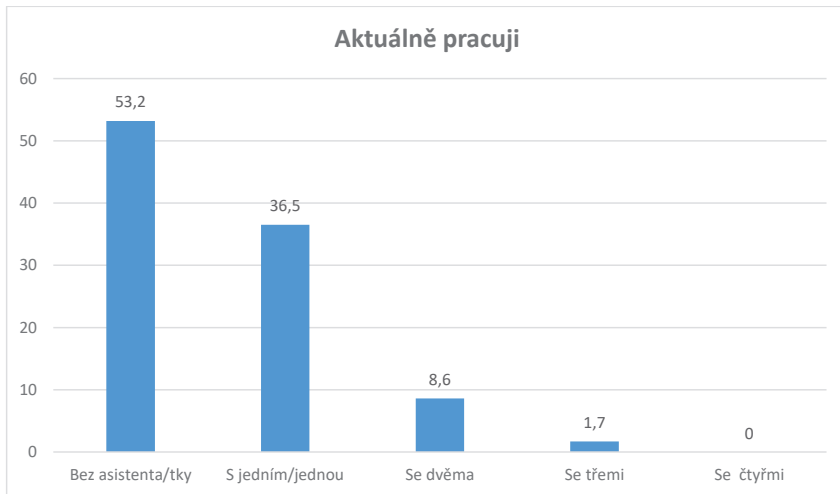
„Emoční poruchy, logopedické poruchy.“



12. Počet asistentů/tek pedagoga/žky v pražských školách

Aktuálně pracují společně s:

- a) bez asistenta/tky
- b) s jedním asistentem/tkou
- c) se dvěma asistenty/tkami
- d) se třemi asistenty/tkami
- e) se čtyřmi asistenty/tkami

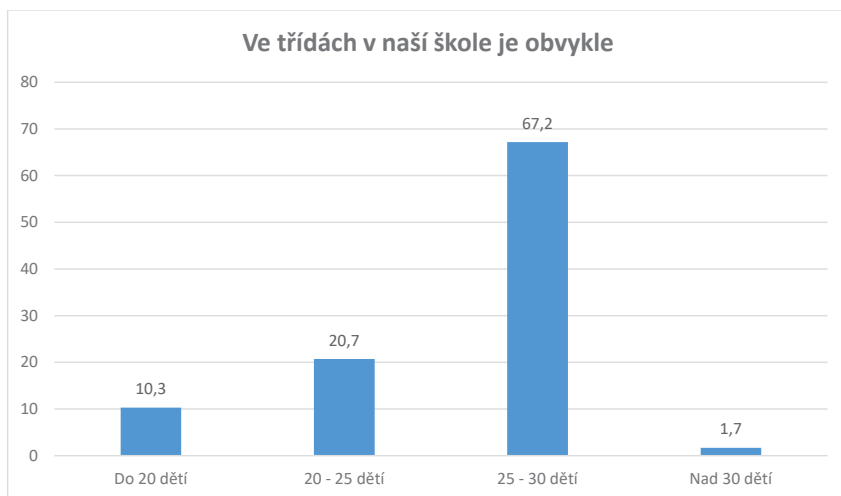




13. Počet dětí ve třídách

Ve třídách v naší škole je obvykle:

- a) do 20 dětí
- b) 20 – 25 dětí
- c) 25 – 30 dětí
- d) nad 30 dětí.¹⁰



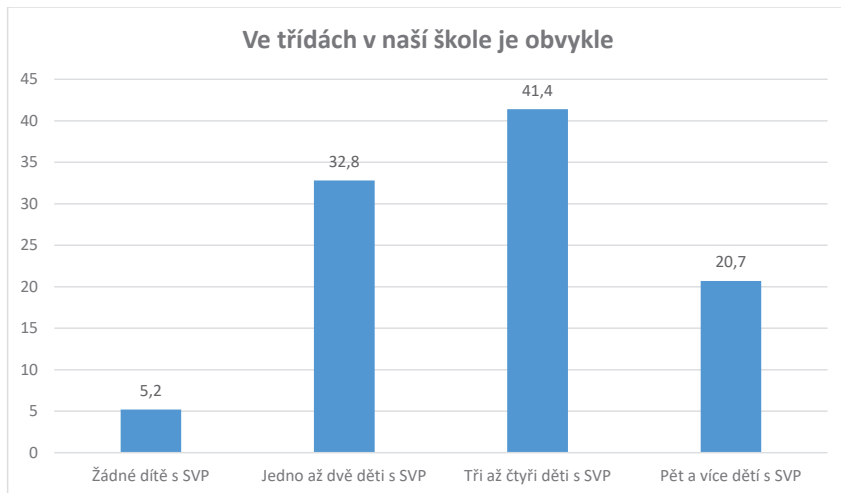
¹⁰ Možnost a) zvolily vedle vyučujících také lektorky volnočasových aktivit v DDM – část odpovědí tedy přísluší ke kroužkům a zájmovým skupinám, nikoli ke školním třídám.



14. Počet dětí se SVP ve třídách

Ve třídách v naší škole je obvykle:

- a) žádné dítě se SVP
- b) jedno až dvě děti se SVP
- c) tři až čtyři děti se SVP
- d) pět a více dětí se SVP.

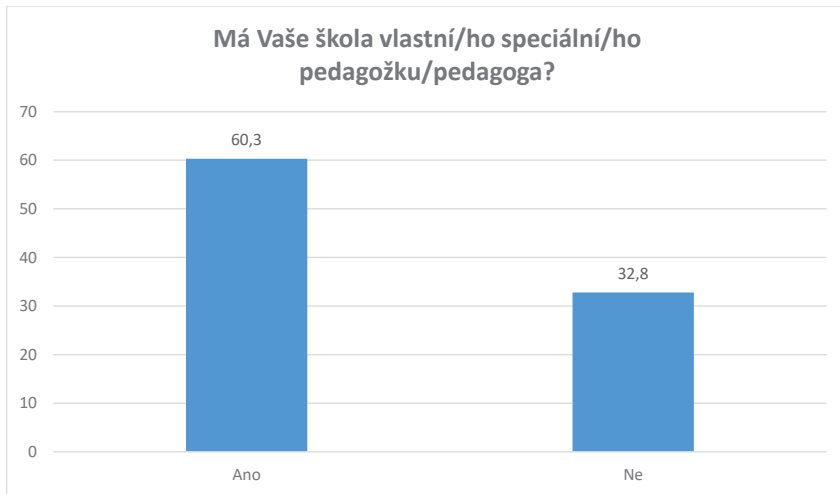




15. Školní speciální pedagog/pedagožka v pražských školách

Má Vaše škola vlastní/ho speciální/ho pedagožku/pedagoga?

- a) ano
- b) ne.¹¹



¹¹ U možnosti a) jsme zaznamenali tato upřesnění:

„Ano, ale absolutně nepoužitelnou a neschopnou.“

„Ano, ale jen na dobu určitou do srpna 2018.“

„Ano, ale ne na každém pracovišti.“

„Jsme tu dvě speciální pedagožky a máme v péči okolo 70 dětí (celkově je na škole cca 380 dětí).“

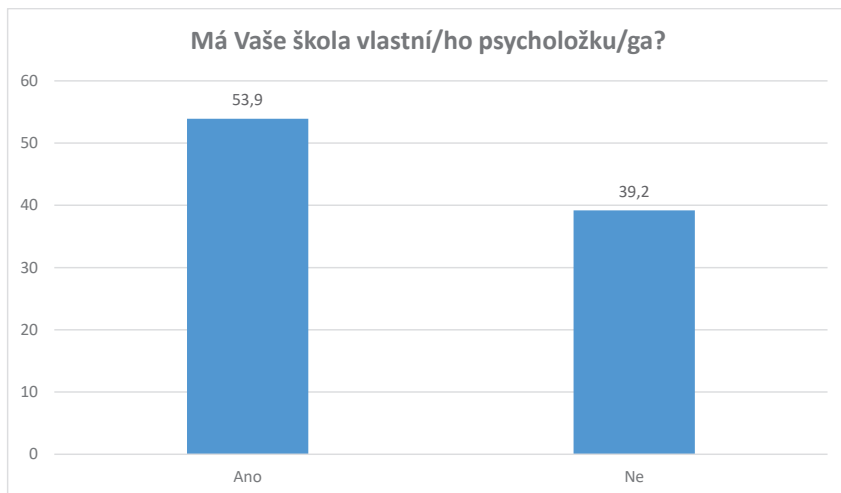
Zbytek respondentek nepracuje ve škole.



16. Školní psycholog/žka v pražských školách

Má Vaše škola vlastní/ho psycholožku/ga?

- c) ano
- d) ne.¹²



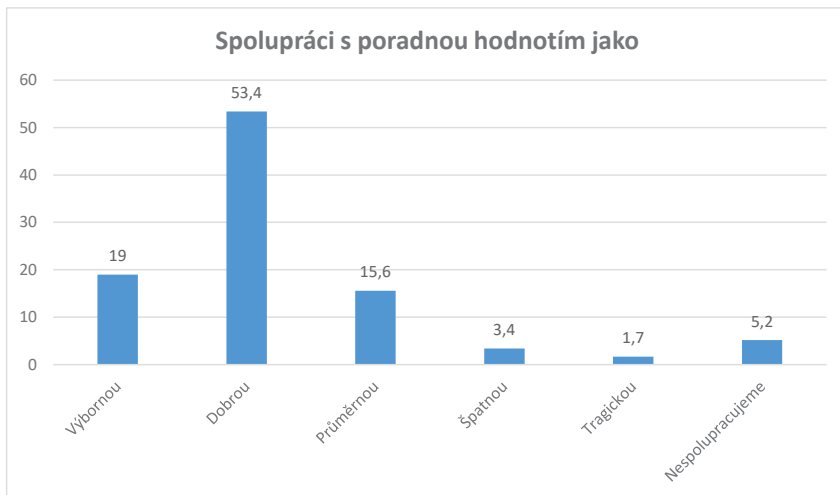
¹² Zbytek respondentek nepracuje ve škole.



17. Spolupráce s poradenským zařízením

Spolupráci s poradenským zařízením hodnotím jako:

- a) výbornou – bez potíží a ke spokojenosti všech zúčastněných
- b) dobrou – za daných možností dělají, co mohou
- c) průměrnou – občas to skřípe, ale celkově se nějak dohodneme
- d) špatnou – problémy v komunikaci, špatně napsaná doporučení
- e) tragickou – všechno špatně
- f) nespolupracujeme s poradnou.¹³



¹³ Možnost f) zvolily lektorky DDM. Komentář jedné z nich: „DDM nespolupracuje se žádným poradenským zařízením. Konkrétní případy řešíme aktuálně se zákonnými zástupci, lektorem, vedoucím pracoviště, popř. vedením.“

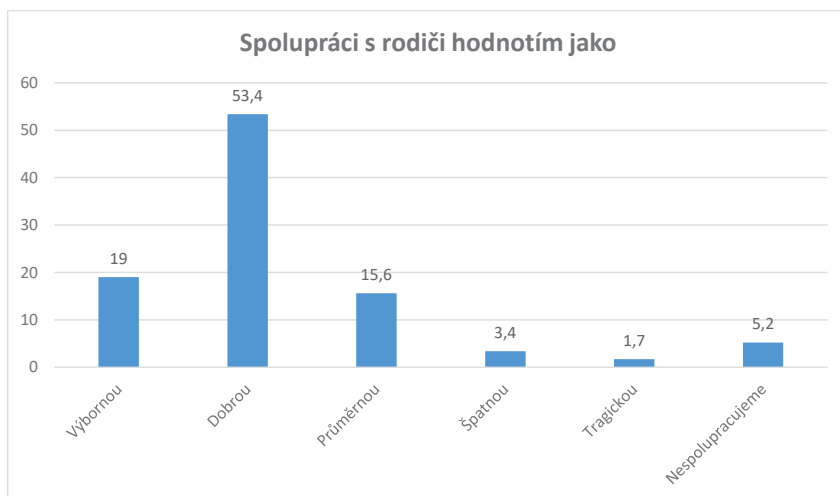
Několik dalších osob neodpovědělo.



18. Spolupráce s rodiči dětí se SVP

Spolupráci rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami hodnotím jako:

- a) výbornou – bez potíží, aktivně spolupracují, respektují mě, vždy se dohodneme
- e) dobrou – nejsou příliš aktivní, ale spolupracují, dohoda je bez problémů
- f) průměrnou – občas to skřípe, ale celkově se nějak dohodneme
- g) špatnou – nekomunikují, nespolupracují, případně postupují bez domluvy nebo proti ní
- g) tragickou – všechno špatně
- h) jinak – popište.¹⁴



¹⁴ K možnosti f) byly přidány tyto komentáře:

„Nepřijdu s nimi do styku – učím na střední škole.“

„Nelze vybrat jednu z možností – jsou rodiče, u kterých platí jednoznačně a) – výborná spolupráce. Jsou ale taci, u kterých platí f) – naprosto tragická (výchovné komise, práce s OSPODem atd.), u mnoha dětí průměr (nakonec se nějak dohodneme, ale není to ideální).“

„Nelze odpovědět plošně, velmi individuální.“

„Někteří rodiče spolupracují, ale někteří rodiče si ještě neuvědomují postižení svého dítěte a brání se uvěřit a připustit si diagnózu, nesoudně vyžadují, aby se dítě zapojovalo do všech (!) aktivit zdravých dětí – např. výlety, akce, plavecký výcvik, škola v přírodě.“

„Vybrala jsem c), ale ono to je jak u kterého dítěte. Někteří rodiče jsou nešťastní z postižení svého dítěte a od školy vyžadují víc, než je možné. Někteří, těch je většina, s těmi se spolupracuje dobře, a jsou i taci, kteří nespolupracují a dítě do školy jen odloží.“

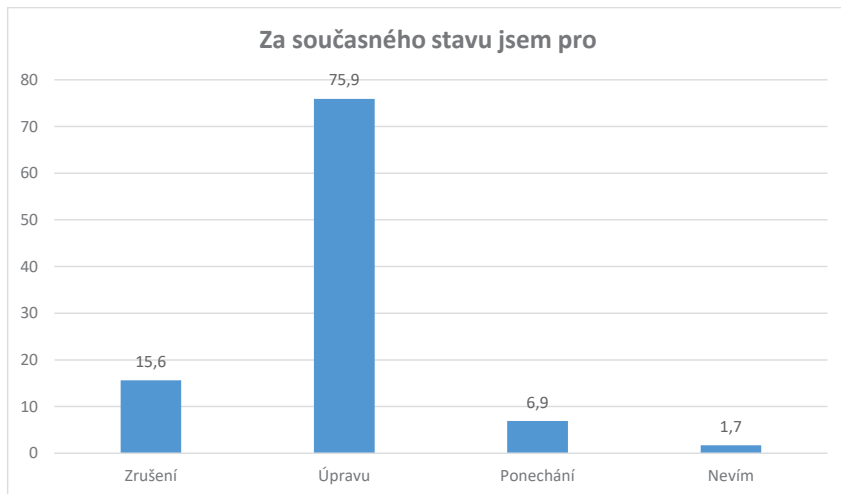
„Setkávám se se všemi typy rodičů ☺, převažuje většinou dobrá až výborná spolupráce, najdou se však i rodiče, kteří nespolupracují, nebo jen při opakovaném předvolávání.“ Několik osob neodpovědělo.



19. Co s tím?

Za současného stavu jsem pro:

- zrušení společného vzdělávání v aktuální podobě a návrat ke stavu před 1. 9. 2016
- zásadní úpravu koncepce společného vzdělávání
- ponechání současného stavu
- nevím.¹⁵



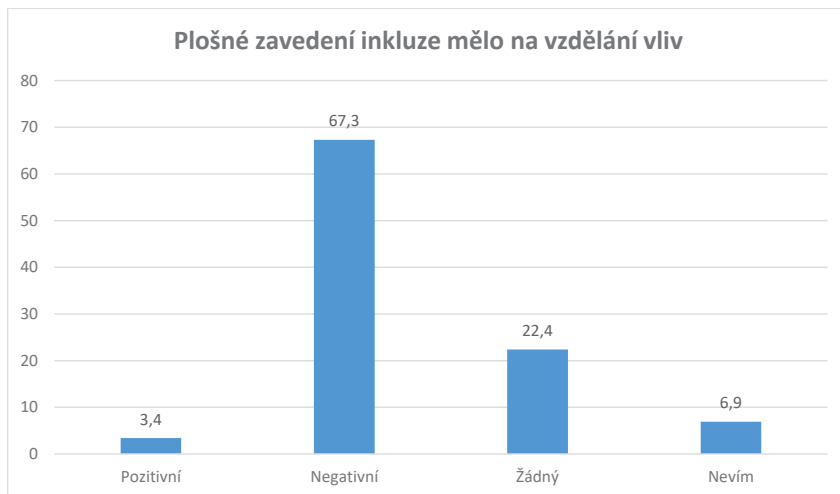
¹⁵ V několika dotaznících bylo v zaškrtnuté odpovědi b) zvýrazněno slovo *zásadní*.



20. Vliv inkluze na kvalitu vzdělání

Plošné zavedení společného vzdělávání:

- a) mělo pozitivní vliv na kvalitu vzdělání
- b) mělo negativní vliv na kvalitu vzdělání
- c) nemělo vliv na kvalitu vzdělání
- d) nevím/nemohu posoudit.

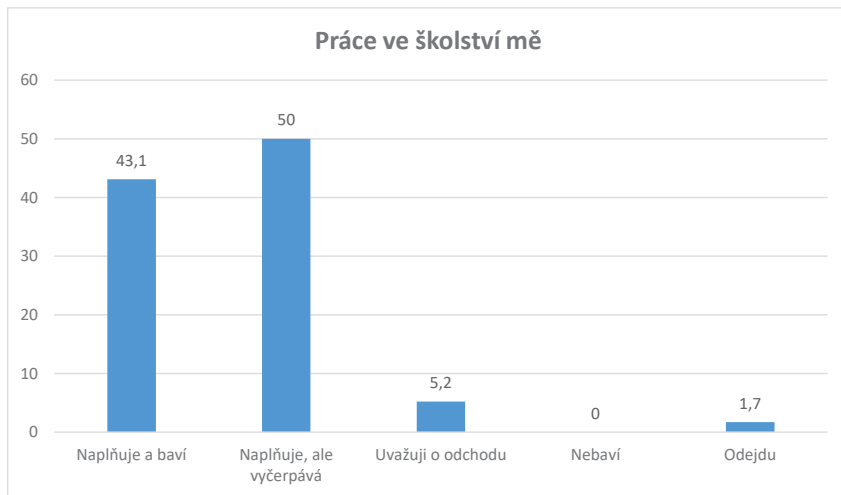




21. Hodnocení práce ve školství

Práce ve školství mě:

- a) naplňuje a baví, neuvažuji o odchodu
- b) naplňuje a baví, neuvažuji o odchodu, ale často jsem vyčerpaná/ý a frustrovaná/ý
- c) naplňuje a baví, ale uvažuji o odchodu kvůli podmínkám
- d) nenaplňuje a nebaví, ale nemám jinou možnost
- e) nenaplňuje a nebaví, brzy odejdu.





CO UKÁZAL PRŮZKUM PROJEKTU **ODLIŠNOST INSPIRUJE**

Zuzana Labudová

Hodnotit fungování společného vzdělávání v pražských školách v posledních dvou školních letech můžeme nejen na základě výše uvedených výsledků dotazníkového šetření, ale také díky zkušenostem pražských učitelek, učitelů, vychovatelek a lektorek, o kterých se pravidelně diskutovalo na všech našich setkáních. V podstatě lze říci, že zkušenosti z jednotlivých městských částí se příliš neliší. Drobné odchylky jsme samozřejmě zaznamenávali v závislosti na mezilidských vztazích, schopnosti komunikovat a přizpůsobit se podmínkám či ochotě konkrétních osob řešit potíže. Základní výstupy ale zobecnit nepochybně lze.

1. Speciální versus běžná pedagogika

Pravděpodobně největší diskuse našich vyučujících s lektorujícími a konzultujícími se točily okolo rozšíření pedagogické práce učitelek a učitelů v běžných školách směrem ke speciální pedagogice. Většina vyučujících, kteří nevystudovali speciální pedagogiku, naráží na zásadní potíže při práci s dětmi, jimž kvůli speciálním potřebám běžné pedagogické postupy nevyhovují. V této souvislosti se nejčastěji hovoří o dětech s mentálním postižením, kterých je (zatím) v běžných školách relativně málo. Mnohem častěji se pedagožky a pedagogové setkávají s dětmi se specifickými poruchami učení, hyperaktivitou a v poslední době popisují významný nárůst počtu dětí s poruchami autistického spektra. Tyto děti potřebují jiný přístup než ostatní – přístup, který bychom mohli shrnout jako poměrně rozsáhlý soubor specializovaných metod a postupů, s nimiž se učitel/ka musí seznámit a osvojit si je, aby práce s daným dítětem byla efektivní.

Zásadní potíž je v tom, že pedagogické fakulty na tuto práci „běžné“ vyučující nepřipravily, a tak v řadě případů byli učitelky a učitelé prostě hozeni do vody v momentě, kdy se v jejich třídě některé z dětí se speciální vzdělávací potřebou objevilo, a to bez potřebné metodické, konzultační a také mentální/psychické podpory. Zjednodušeně řečeno se pak vyučující a vychovatelky rozdělili do dvou skupin. Ta první „řešila“ problém negací (a mohli bychom vést diskusi o tom, do jaké míry je tato negace oprávněná, pokud bychom snad měli dojem, že by taková diskuse mohla něčemu prospět) – zůstaneme-li u plaveckého příoměru, tyto lidé zaujali postoj, že pokud to má být takto, zkusí se položit na vodu a nechat se nést proudem, a přitom budou hlasitě nadávat. Druhá skupina si uvědomila, že v řece jsou i děti, které mají vzdělávat,



což ji nenechalo chladnou, a tak začala šlapat vodu a hledala, čeho se chytit. Jednou ze záchranných pomůcek se jí stal i projekt *Odlíšnost inspiruje*.

„Od září mám ve třídě autistu. Ještě v srpnu jsem o poruchách autistického spektra měla jen velmi mlhavou představu a první týdny, kdy jsme se za běžného chodu výuky poznávali, byly doslova šokovou terapií. Nevěděla jsem nic – co dělat, co nedělat, jak s tím klukem komunikovat, jak se chovat, když začal křičet. V říjnu jsem absolvovala váš kurz a ten mi doslova otevřel oči. Teprve tam jsem pochopila, jak se to dítě asi cítí, že řadu věcí dělám v dobré víře opačně, než bych měla, abych mu pomohla. Odesla jsem si praktické tipy, spoustu odkazů, kde najdu materiály pro mě i pro něj. A především, teprve po absolvování tohoto kurzu jsem přijala fakt, že toto dítě mám ve třídě a přijala jsem to dítě samotné.“

Výše a kvalita podpory ze strany poradenských zařízení se různí – někde funguje výborně: *„Naše poradna je úplně skvělá. Když přijde nové dítě s problémem, nejdříve zavolají a probereme, jak to vypadá z našeho pohledu. V relativně dohledné době (do jednoho, maximálně dvou měsíců) je vyšetří a pak si voláme znovu a dohodneme se, co a jak. V doporučení je to pak přehledně shrnuto, k tomu nám přijdou odkazy, kde sehnat pomůcky a kde se inspirovat.“* Jinde velmi drhne: *„Doporučení přicházejí velmi obecná, bez specifikace, jak konkrétně s dítětem pracovat, ze začátku s námi zamýšlenou podobu doporučení vůbec nekonzultovali. Všechno si hledáme sami.“* A nejčastěji má spolupráce školy s poradnou podobu něčeho mezi těmito dvěma póly.

S tím souvisí další komplikace – zdaleka ne všechny školy mají vlastního speciálního pedagoga či pedagožku, a když ve škole je, ne vždy jsou vyučující spokojeni s jeho či její prací, případně je činnost specialist(k)y časově omezena (například pokud je mzda speciální/hu pedagoga/žky hrazena z projektových peněz).

2. Společné vzdělávání komplikují počty dětí

Druhým zásadním problémem je prostý fakt, že ve třídách a družinách je dětí moc. Jestliže ve většině škol jsou standardem až třicetihlavé skupiny, stačilo by ke zvýšení proinkluzivního prostředí už jen samotné snížení počtu dětí. To by ale znamenalo více tříd a více pedagogického personálu, což s ohledem na podfinancovanost českého školství prostě aktuálně není možné.

„Letos mám ve třídě dva dyslektiky, jednoho chlapečka s ADHD, klučíka z Moldávie, který se už naštěstí loni celkem obstojně naučil česky, nově přichozí rumunskou holčičku, která neuměla česky ani pozdravit a k tomu mimořádně nadanou dívenku, která klade pět otázek za minutu. Celkem je dětí 26 a v tomto počtu to ve výsledku znamená, že jednu třetinu času trávím uklídnováním ádéhádátka a snadno utišit touhu po poznání nadprůměrně inteligentní holčičky,

Projekt Odlíšnost inspiruje – podpora vyučujících v aktivním přístupu k inkluzi, registrační číslo CZ.07.4.68/0.0/0.0/15_005/0000019, je spolufinancován Evropskou unií.



druhou třetinu se snažím zapojit malou Rumunku a přitom vysvětluju jinou metodou probíranou látku dyslektikům, a zbytek času se snažím probrat to, co mám, což většinou nestihnu. Na děti, které nijak nevybočují a kterých je nejvíce, mám de facto nejméně času a bojím se, že se jim nevěnuju dost.“

V této souvislosti je třeba zmínit přetíženost, únavu a často i frustraci pedagogických pracovníků a pracovníků, s níž se v českém školství nijak systematicky npracuje. Připočteme-li nedostačující finančním ohodnocení¹⁶ a nízkou prestiž učitelské profese ve společnosti, je vlastně s podivem, že naše děti ještě má kdo vzdělávat a vychovávat. Při výše uvedeném počtu dětí se i v případě třídy plné dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb vyučující snaží především udržet pozornost a klid. O skutečně individuální práci, na níž má inkluze stavět, nemůže být řeč. „Vyloučenými“ se pak vlastně stávají děti, které běžně označujeme za „normální“.

Bývalá ministryně školství Kateřina Valachová sice představila svůj plán na zavedení maximální hranice 24 dětí na třídu už v roce 2020, tento plán je ale nereálný, a to nikoli proto, že ministryni vystřídal ministr. Zatím to bohužel nevypadá, že by počet dětí měl v nejbližších letech zásadním způsobem klesat, navíc děti ze základní školy odcházejí až po devíti letech, takže jich vlastně postupujícím časem stále přibývá, jak jsou populačně slabé ročníky nahrazovány silnějšími. Pokud by se do dvou let opravdu snížil maximální počet dětí ve třídě na 24, znamenalo by to v reálu jediné – zvýšení počtu tříd ve školách. To ale ve většině škol už není možné, prostě z toho důvodu, že další třídu není kam dát (v některých školách se už nyní učí v místnostech, kde dříve bývala sborovna nebo hovorna). Snad se menších třídních kolektivů nakonec dočkáme (i baby boom má svoji kulminaci dávno za sebou), do dvou let to ale jistě nebude.

3. Nejsou lidi

Jedním z největších problémů současného školství je fakt, že v něm prostě chybějí lidé – jak vidíte, už ani nepíšu „vzdělaní, empatičtí, s praxí...“ Chybí totiž v podstatě kdokoli, kdo by splnil alespoň základní podmínky. Vedle speciálních pedagogů/žek je kriticky málo odborníků a odborníků v poradnách, které děti vyšetřují a následně doporučují formu podpory. Čekací lhůty

¹⁶ Podle výroční zprávy Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) jsou výdaje na žáka ve školských zařízeních v České republice pod průměrem OECD a tento stav je dán nižšími platy učitelů na všech stupních vzdělávání v porovnání s platy v jiných zaměstnáních vyžadujících podobné vzdělání. Česko vykazuje zdaleka nejnižší úroveň učitelských platů a figuruje na posledním místě v porovnání s ostatními evropskými státy. Čeští učitelé a učitelky berou průměrně 56% platu ostatních vysokoškolsky vzdělaných pracovníků/ic, zatímco průměr zemí EU i OECD se pohybuje kolem 86%.



na vyšetření jsou tak v řádu měsíců. Některé soudy navíc ani tyto specialiste a specialistky vyslovit nemohou, například u syndromu ADHD musí diagnózu potvrdit neurolog/žka.

Zvláštní kapitolu tvoří asistentky a asistenti vyučujících. Přestože pedagogický asistent je ze zákona pedagogickým pracovníkem, nároky na jeho vzdělání jsou nízké – stačí základní vzdělání a kurz čítající 107 hodin teorie a 40 hodin praxe, středoškoláci potřebují osmdesátihodinový kurz. Přestože řada učitelek má skvělé asistentky, některé zkušenosti jsou až bizarní (jedna paní učitelka například veškeré zápisy do sešitu postižené holčičky raději předem vytiskne a vylepí, protože když nechávala potřebné učivo zapisovat asistentce, byl sešit plný hrubek, což rodiče dívky poněkud děsilo).

I přes poměrně jednoduchý proces, jímž se člověk může stát asistentem pedagoga, jsou tyto lidé doslova nedostatkovým zbožím, takže na některých serverech pro výměnu pedagogických zkušeností to vypadá spíše jako na internetové seznamce plné zoufalého hledání (takřka jakéhokoli) partnera. Důvod je jasný – finanční ohodnocení je nízké, což platí jak pro vyučující, tak pro asistent(k)y. A že by se lidé zaměstnaní v resortu školství mohli potěšit alespoň společenskou prestiží, se také zrovna říci nedá.

4. Papíry, papíry, papíry...

V posledních dvou letech jsem se nepotkala s učitelkou nebo pracovnící poradny, které by si nestěžovaly na enormní nárůst administrativy související s inkluzí. Je to i důsledkem toho, že ve školách a školských zařízeních v současné době panuje velký strach z postihů za chyby vyplývající z neznalosti či nejasností v legislativě. Většina vyučujících proto postupuje obrannou metodou: „*Všechno, ale absolutně všechno, co s dítětem děláme mimo běžnou práci, si necháváme písemně odsouhlasit rodiči.*“

Pokud vezmeme v potaz jen základní postup v případě dítěte se speciální vzdělávací potřebou, je tu *Plán pedagogické podpory*, který je potřeba vypracovat při zjištění potíží, aby byly zaznamenány první pokusy školy o nápravu ještě předtím, než je navrženo vyšetření v poradně – to je dokument minimálně o třech stranách. Oficiálně sice není povinné tento plán zpracovat, prakticky to ale školy dělají takřka vždy, jednak aby měly pro rodiče odpověď na otázku, jak se dítěti snaží pomoci, a také proto, aby jim posléze poradny nenavrhovaly něco, co už vyzkoušely a nefunguje to.

Po vyšetření dostane škola z poradny doporučení, jak má s dítětem pracovat, a na jeho základě vypracovává *Informovaný souhlas*, který si musí nechat podepsat od rodičů. V řadě případů se k tomu přidává *Individuální vzdělávací plán*, a to už bývá dokument o šesti i deseti stranách. K tomu přibývají další dokumenty podle konkrétního problému, třeba v případě již zmíněné poruchy autistického spektra se přidává *Krizový plán pro prevenci vzniku*



problémových situací. A to jsme pořád v rovině bezproblémové komunikace škola – poradna – rodič, která ale zdaleka není pravidlem. Další administrativa přibyla s vykazováním podpory k jejímu financování, a pokud se učitelé zeptám, kolik času jim papírování zabere v poměru k vlastní práci s dětmi, málokdy se dostaneme pod třetinu.

5. Škola versus rodiče

Všechny tyto problémy prohlubuje fakt, který nepřinesla inkluze, nýbrž je výsledkem trendu posledních let. V historii pedagogiky se střídají období, v nichž má navrch vyučující nad dítětem a naopak. V současné době se zcela jistě nacházíme ve druhém zmiňovaném období, jen se to projevuje totální autoritou zákonných zástupců dítěte.

Zatímco učitelky mají doslova svázané ruce, protože například vyloučit problémové (ve smyslu běžného zlobení, nikoli speciální vzdělávací potřeby!) dítě z výletu či školy v přírodě nelze, rodiče rozhodují o všem. V našem systému je za vzdělání dítěte zodpovědný rodič, což mu zaručuje řadu práv. Mělo by to znamenat i hodně povinností, ale tady už praxe za očekáváním pokulhává. Stačí několikaminutový rozhovor se sociální pracovnící a máte spoustu příběhů, v nichž rodiče ve své výchovné, natož vzdělávací roli jednoznačně selhávají, aniž by z toho systém vyvodil patřičné důsledky.

Představa, že biologická rodina je vždy nejlepší varianta, je u nás totiž zakořeněna stejně hluboko, jako – stejně pomýlené – přesvědčení, že matka je vždy lepší rodič než otec. Největším problémem některých dětí jsou bohužel jejich rodiče. Jestliže stát nechce v těchto případech zasahovat do rodičovských práv dětí, veďme o tom veřejnou diskusi. Nenechávejme ale pedagogy a zejména pedagožky v pozici otloukánek, na kterých si kdykoli kdokoli může zchladiť žáhu. Jestli něco přispívá k pocitu vyhoření a absolutního zmaru u učitelské profesi, je to vedle nedůstojného finančního ohodnocení, nízké prestiže a zbytečného papírování také fakt, že stát za lidmi, kteří pracují s dětmi, dostatečně a důsledně nestojí.

5. Co vyučující navrhuji?

Protože, jak již bylo zmíněno, v projektu *Odlišnost inspiruje* se setkávali lidé, kteří zastávají názor, že problémy jsou od toho, abychom je řešili, zkusme nastínit, k čemu jsme v diskusích došli – co většina zúčastněných viděla jako cestu z popsanych potíží. Mnoho vyučujících je pro inkluzivní vzdělávání v běžných školách, avšak s možností vzdělávat děti zároveň ve speciálních třídách, v nichž by se k výuce určitých předmětů scházely děti se speciálními vzdělávacími potřebami.



Společné vzdělávání by tedy fungovalo tam, kde to za současných podmínek lze bez vysilujících nároků na pedagogický personál – ve výchovách a podobných předmětech, v projektových dnech apod. V ideálním případě by mezi běžnou a speciální třídou fungovala průchodnost – speciální pedagog/žka by mohl/a poslat dítě zpět do běžné třídy, jakmile by to jeho stav umožnil, a totéž by bylo možné i naopak (s úspěchem tento postup u řady dětí uplatňuje např. škola Evy Smažíkové, jak zjistíte z jejího příspěvku). Takový přístup by podržel základní myšlenku inkluze, s níž většina našich frekventantů a frekventantek souhlasí, tedy že děti z jedné lokality by se měly vzdělávat společně, aby se spolu naučily vycházet a pracovat a tuto schopnost kooperace si následně nesly dál do dospělého života.

Výše uvedené platí samozřejmě v případech, kdy je společné vzdělávání pro děti se speciálními potřebami reálným přínosem. Plošný, a někdy necitlivý tlak na společné vzdělávání „za každou cenu“ přináší všem zúčastněným jen trápení. Typicky to platí pro děti s některými typy a stupni poruch autistického spektra – syn Petry Mendlové (viz její příspěvek) je příkladem, že některé děti potřebují speciální přístup, který jim běžná škola prostě ze své podstaty není schopna poskytnout. Pro řadu dětí je nejlepší variantou vzdělávání ve speciální škole a souběžné zajištění co nejširší možnosti setkávání s ostatními dětmi z dané lokality.

V mediální zkratce to někdy vypadá, jako by běžné školy začaly s integrací dětí s určitými vzdělávacími potížemi teprve 1. září 2016. Ve skutečnosti má řada vyučujících, kteří učí delší dobu, rozsáhlé zkušenosti s výukou a výchovou dětí s problémy menší a střední intenzity. Těmto dětem se většina učitelek, učitelů, vychovatelek a volnočasových lektorek věnuje už dávno nad rámec běžné pedagogiky. Komu se ale věnujeme extrémně málo, jsou děti nadané – a nemělo by zapadnout, že nadání, resp. mimořádné nadání je jednou ze speciálních vzdělávacích potřeb.

Zeptáte-li se učitelky či učitelky, kolik má ve třídě dětí s nějakým problémem, střelhitě vyjmenuje, co komu dělá potíže. Přidáte-li otázku po nadaných dětech, většina pokrčí rameny. Naše společnost tak přichází o talenty, jejichž potenciál by měla využít – dítě dychtící po vzdělání často během prvních let povinné školní docházky zjistí, že ve škole se mnoho nového nedozví, a tak rezignuje a krní. I pro nadané a mimořádně nadané děti by byly ideální variantou speciální třídy či skupiny pro rozvoj jejich nadání, přičemž v běžné třídě by se i ony učily žít a pracovat se všemi vrstevníky.

Za aktuálního stavu však většina vyučujících na talentované prostě nemá čas, a tak základní školy jen bezmocně sledují útěk premiantů a premiantek na víceletá gymnázia, kde se jim konečně dostane potřebného zápfahu. Zrušení víceletých gymnázií, jak již bylo několikrát navrhováno, by za absence takřka jakékoli systémové podpory nadaných na základních školách znamenalo totální rezignaci na snahu využít potenciál nadaných dětí pro užitek celé společnosti.



Speciální skupiny či třídy, v případech zásadnějších problémů speciální školy, tak většina lidí v našich diskusích nevnímala jako separaci, nýbrž jako podporu cílenou přesně na oblast, kde je dítěti třeba pomoci.

Jedním z velkých problémů naší společnosti je fakt, že nedokážeme o zásadních otázkách – a k nim vzdělávání dozajista patří – věcně diskutovat. Všichni kolem sebe vidíme příklady dobré praxe – snad každý z nás zná aspoň jedno dítě, kterému inkluze pomohla k lepším výkonům ve škole. Pozorujeme ale i příběhy, kdy snaha začlenit dítě do běžného vzdělávacího proudu spíš škodí. Pokud bychom dokázali tyto případy analyzovat a oddělovat správné a dětem prospívající postupy od těch špatných, mohli bychom vytvořit opravdu kvalitní metodiku, na jejímž základě by inkluze v praxi mohla fungovat lépe. Právě v otevřené diskusi o kladech a záporech jednotlivých aspektů inkluze, která tu citelně chybí, by bylo možné dojít k nejlepšímu možnému řešení i za současných, zdaleka ne ideálních podmínek.



ŠIKANANA A INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Michal Kolář

Společné vzdělávání nese riziko výskytu šikanování. S tímto faktem je nutné počítat. Přítom šikana ve škole je sama o sobě epidemicky rozšířený fenomén.

Inkluze – společné vzdělávání je odvážná a krásná vize. Cesta k jejímu naplnění je však náročná a jsou na ní překážky, které nesmíme podcenit. Cílem mého příspěvku není hodnocení inkluze, ale upozornění na závažné úskalí – zvýšené riziko šikany inkudovaných – handicapovaných – odlišných dětí. Jejich utrpení si lze těžko představit.

Pro ponoření do problému si vás dovolím hned v úvodu seznámit s dvěma kazuistikami:

- kazuistika 1: Prvotní nadšení pomoci vozíčkáři přešlo v šikanu.
- kazuistika 2: Vnitřní pláč inkudované dívky. Chci to ukončit.

Poznámka: Školní šikana zasahuje inkudované žáky a studenty všech typů škol. Pro zjednodušení a přehlednost však budu mluvit pouze o dětech a žácích. S tím, že tyto pojmy zahrnují i studenty SŠ a VŠ, mladé lidi.

1. Šikana handicapovaných žáků je bolestivý problém, který nesmí být přehlížen

1.1 Výskyt šikany na českých školách

Šikanování ve školách je epidemicky rozšířený fenomén, který způsobuje mnoho utrpení a bolesti¹⁷. Počáteční difuzní stádia šikany se více či méně vyskytují na všech školách. Nejnižší kvalifikovaný odhad zamoření škol šikanou uváděných v procentech je 10%. Já se však kloním spíše k výskytu 20% obětí. Nicméně i kdybychom pracovali s nejnižším možným odhadem 10%, šikanování by se týkalo (při převedení tohoto procenta na 1,5milionovou armádu žáků a studentů na ZŠ a SŠ) sto padesát tisíc lidských bytostí.¹⁸

1.2 Jak jsou na tom se šikanou inkudovaní žáci

Lze konstatovat, že všechny skupiny handicapů a odlišností, které jsou zahrnuty v materiálech k inkluzi, jsou pro vznik šikany rizikové¹⁹. Znamená to, že děti s těmito handicapem se mohou

¹⁷Pojem „epidemický“ výskyt šikanování má charakter obrazu, snažím se jím vyjádřit vážnost a naléhavost situace. Nicméně i ty nejpříznivější výsledky výzkumů šikanování v ČR mají svými nálezy blízko k „epidemii“. Za epidemií se u nás považuje situace, kdy je nakaženo více jak 2000 z 100000 tisíc obyvatel.

¹⁸Podrobnější informace o výskytu šikany na českých školách viz Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál.

¹⁹Skupiny handicapů a odlišností, se kterými se počítá v materiálech k inkluzi: fyzický handicap, mentální handicap, zdravotní handicap, cizojazyčné dítě, sociální handicap, kulturní handicap, nadané dítě.



pravděpodobněji stát obětí šikany. Empirická praxe potvrzuje, že se tyto děti skutečně častěji obětí šikany stávají.

1. 3 Drastická zjištění výskytu šikany u dětí s poruchami autistického spektra (PAS)²⁰

Průkazný a ilustrativní je v tomto smyslu výzkum výskytu šikanování v rámci ZŠ a SŠ u žáků a studentů s poruchami autistického spektra²¹. Výsledky jsou tristní. Ukázalo se, že 70% dětí s PAS je ve škole a ve třídě šikanováno. Závěry některých zahraničních výzkumů jsou ještě drastičtější²², jak ilustruje i následující kauzistika:

- kauzistika 3: Suicidální tendence u chlapce s PAS, zhroucení asistentky pedagoga.

Proč tomu tak je? Nejdříve si odpovíme, kdo se může stát obětí šikany. Kdo je zvýšeně ohrožený šikanou? Za nepříznivých okolností se může stát obětí každé dítě. (To platí i o agresorech.) Nicméně existují děti, které jsou ohroženy šikanou více. Za nejrizikovější faktor považují u těchto dětí zvýšenou zranitelnost (vulnerabilitu) a odlišnost v rámci klíčových vlastností a norem skupiny. A to ve velké většině inkudované děti splňují – jsou zvýšeně zranitelné a často nápadně odlišné. Tuto realitu postihuje následná kauzistika:

- kauzistika 4: Sexuální zneužití mentálně postižené dívky.

2. Sociálně psychologický pohled na šikanu dětí s handicapem

2.1 Kdo šikanuje inkudované žáky – jsou to nějaká monstra?

Na počátku položím závažnou otázku. Kdo šikanuje handicapované žáky, kdo je schopen ubližovat bezbranným spolužákům? Například spolužákovi, který je tělesně postižený a pohybuje se na invalidním vozíku. Připomeňte si kauzistiku 1, kterou jsem uvedl hned úvodu. Odpověď je důležitá pro naši pomoc při předcházení a řešení šikany.

Nejdříve malá vzpomínka na první setkání k šikaně v roce 1989. Slovní profesoři psychiatrie zde prezentovali názor, že iniciátor šikany je anetický psychopat. (Naproti tomu oběť je astenický psychopat.) Zkrátka zlo odívali do hávu psychopatologie. Jistě to v některých případech platí. A skutečně se to tak může jevit, hlavně u těch starších a skoro dospělých útočníků. Nicméně ve skutečnosti iniciátoři šikany nejsou psychopati, lidé s poruchou osobnosti, ale v drtivé většině normální děti. (Kdybychom připustili, že to jsou psychopati, tak

²⁰Poruchy autistického spektra patří mezi nejzávažnější poruchy mentálního vývoje. Je to vrozené postižení mozkových funkcí. Nejvíce je zasažena oblast sociální komunikace a sociální interakce.

Do PAS se zařazuje více poruch. Ve školní praxi se setkáváme nejčastěji asi s diagnózami vysoce funkční autismus (dětský autismus, atypický autismus) a Aspergerův syndrom.

Příčiny izolace a ostrakizace, spuštění počátečních stádií šikanování lze empiricky členit a konkretizovat podle pěti typů sociálního chování dítěte s PAS (Torová, 2006): chování osamělé, pasivní, aktivní, formální a smíšené.

²¹Bittmannová, L., Bittmann, J. (2016). *Prevence a účinné řešení šikany*. Praha: Pasparta.

²²Dubin, N. (2009). *Šikana dětí s poruchami autistického spektra*. Praha: Portál.



bychom se museli vzhledem k četnosti domnívat, že do našich škol jsou pečlivě vybíráni psychopati a většina normálních dětí má do školy vstup zakázán.)

Takže shrnu. Iničiátoři šikanování inkudovaných dětí nejsou monstra. Jsou to normální žáci, snad jen více egoističtí a egocentričtí.

2.2 Šikana jako součást „obyčejných“ skupinových procesů – skupinové inkluze a exkluze

Řekli jsme si, že iničiátoři šikanování jsou většinou normální lidské bytosti. Co to je tedy za tajemné síly, které proměňují slušného žáka v brutálního útočníka šikany? Odpovědět je náročné, chtělo by to více prostoru. (Koho tento problém zajímá, najde podrobnější informace v knize *Nová cesta k léčbě šikany*). Zde zmíním pouze jednu věc, která hraje důležitou úlohu ve spuštění šikany vůči inkudovaným žákům. Jsou to destruktivní – pozitivně neregulované procesy skupinové inkluze a exkluze, tedy procesů přijímání a vylučování ve školní skupině.

V počátku se zaměřím především na rizikový faktor – odlišnosti.

2.3 Odlišnost dítěte je sama o sobě rizikem pro vznik šikany

V každé nové skupině – třídě probíhají zákonité procesy. Skupina má svůj vývoj a ten má svoje etapy. Během dvou měsíců se většinou zřetelně rysuje vztahová struktura – role, pozice, vedení, moc atd. Kromě jiného se rodí a utváří nepsané a neformální normy skupiny. Tyto normy diktují, co si mají členové skupiny myslet a jak se mají chovat. Určují je žáci na vrcholu vztahové hierarchie. Tyto klíčové osobnosti také rozhodují, kdo je součástí skupiny – kdo do skupiny patří, ale i kdo je odlišný a kdo do skupiny nepatří.

Ten, kdo je takto označen, má smůlu. Odlišnost není předem dána, je to záležitost především skupinové konstelace. Nicméně žáci se specifickými vzdělávacími potřebami mají významně větší šanci tuto kartu Černého Petra dostat²³. Skupina se proti odlišnému žákovi vymezuje a na jeho účet krutě upevňuje svou soudržnost – identitu (podobnost – patříme k sobě). Označeného žáka odsouvá na okraj a izoluje. Izolace většinou přerůstá v šikany, která pomáhá udržovat hranice skupiny. Díky tomu agresori a často i ostatní prožívají intenzivní pocit „my“ (patříme k sobě), „my“ jsme ti „silní“, „správní“, „normální“. Cítí odpor vůči odlišnému – cizímu – zvýšeně zranitelnému spolužákovi. Vytáčí je, že tento outsider k nim nepatří,

²³Odlišnost se týká hlavně dvou oblastí. Žák může být odlišný na úrovni osobnosti a na úrovni plnění norem. Agresori často tvrdí, že šikanovali někoho kvůli tomu, že je jiný. Například, že má odlišnou rasu. Rasové rozdíly mohou u někoho skutečně vyvolat strach a agresii. Nicméně hlubším zdrojem jsou podle mého názoru tendence člověka vytvářet nerovnost za účelem uspokojení svých sebestředných a sobeckých potřeb. Když není přítomná rasová odlišnost, děti si ji při „hrové“ šikaně vymyslí. (Podrobněji viz kapitola Rasismus ve službách šikany v knize *Bolest šikanování*, Kolář, 2001, 2005).



nesplňuje požadavky na členství ve skupině. (Zkušenost ukazuje, že i když jinaký žák konkrétní odlišnost odstraní, spolužáci to nechtějí vidět. Role devianta je pro skupinu cenná.) Agresori se v jistém smyslu považují za ochránce dobra a spravedlnosti – šikanují inkudovaného žáka v jeho zájmu, aby se napravil. Svých pravých motivů si nejsou vědomi. Například motiv získání a udržení moci je u nich evidentní.

2.4 Stádia šikany a handicapovaný žák

(Vývoj skupinových norem podporujících šikanu vůči odlišnému žáku)

Snad se mi podařilo alespoň částečně vysvětlit rizikovost samotné jinakosti pro vznik šikany. Následně se pokusím o celkovější pohled, zkusím popsat, jak šikana vzniká a vyvíjí se vůči inkudovanému – odlišnému – handicapovanému žákovi.

Podstatné je, že školní šikanování je nemoc skupinové demokracie a má svůj zákonitý vnitřní vývoj. Podle mé klasifikace rozlišuji pět stádií šikany²⁴. Na počátku chci zdůraznit fakt, že z hlediska formy agrese existuje šikana fyzická, psychická a smíšená. Zde popíšu základní – smíšenou podobu vývoje šikany.

Důležitá poznámka: U psychických šikan zůstává princip stádií nezměněn. Jejich podoba je však jiná. V popředí je nepřímá a přímá verbální agrese čili psychické násilí. Často se zraňuje „jen“ slovem a izolací. Rozdíl je tedy v tom, že se nestupňuje násilí fyzické, ale psychické. Krutost psychického násilí si však v ničem nezadá s nejbutrálnější fyzickou agresí. Psychická šikana může být také pokročilá a může dosáhnout dokonalé – totalitní podoby. Domnívám se, že uvedená totalitní podoba se vyskytuje vůči handicapovaným dětem poměrně často. V žádném případě to není ojedinělé. Říkám to také proto, jelikož mám zkušenost, že někteří odborníci, kteří dobře neporozuměli mé teorii stádií, popírají možnost pokročilé šikany, když tam není přítomné fyzické násilí.

Pět stádií šikany handicapovaného žáka

První stádium: Zrod ostrakismu

(identifikace zvýšené zranitelnosti a odlišnosti žáka se specifickým vzdělávacími potřebami)

Při počátečním poznávání (často při hře se strachem) žáci identifikují odlišného a zvýšeně zranitelného spolužáka. Tato skutečnost nepříznivě ovlivní jeho sociometrický status. Hned v první vlně dynamiky skupiny se stává málo oblíbeným a nevlivným. V odborné literatuře se takový jedinec označuje různě: například obětní beránek, černá ovce, outsider, omega, marginalizovaný jedinec apod. Ostatní ho více či méně odmítají, nebaví se s ním, dělají na jeho účet „drobné legrácky“ apod. Jde o mírné, převážně psychické formy násilí, kdy se

²⁴ Kolář, 2011.



okrajový člen skupiny necítí dobře. Tato situace je již zárodečnou podobou šikanování a obsahuje riziko dalšího negativního vývoje.

Nemusí však jít hned o zřetelné odmítání handicapovaného žáka. Situace se může vyvíjet na první pohled dobře. Například v příběhu o vozíčkáři – chlapci s mozkovou obrnou byly děti nadšené z nového spolužáka a radovali se, jak mu budou pomáhat. Nicméně zvýšená zranitelnost a odlišnost tam byla a bylo jenom otázkou času, kdy bude jejich nadšení podrobeno zkoušce.

Poznámka: Připravit děti prostřednictvím odborné přednášky na vlídné přijetí odlišného žáka je určitě správný postup. Zdaleka to však vždy samo nefunguje. Stává se, že když se děti dozvědí, co konkrétnímu handicapovanému dítěti vadí, naopak to s chutí dělají. Často se to zjistí až za dlouhou dobu.

Druhé stádium: Přitvrzování manipulace a ojedinělá subtilní fyzická agrese

(rozptýlený negativní proces ubližování odlišnému a zvýšeně zranitelnému žákovi pokračuje) Ostrakismus přerůstá do dalšího vývojového stadia nejčastěji z důvodů krize ve skupině. Ta nastává v podstatě vždycky a sama o sobě není vůbec špatná. Dává skupinovému organismu třídy šanci pozitivního růstu. Žáci však potřebují pro konstruktivní řešení krize pomoc od pedagoga, který umí pracovat se skupinovou dynamikou.

V případě, že jsou ponecháni sami sobě, tak velmi často v náročných situacích použijí destruktivní způsob řešení problému. Nejčastěji je to tzv. scapegoating, známý spíše z patologického rodinného prostředí, v němž jde o upevnění soudržnosti skupiny na účet vnitřního nepřítele – obětního beránka. A to je v našem případě zvýšeně zranitelný a odlišný žák – vozíčkář, mentálně postižené dítě, žák s PAS atd. Prakticky to vypadá tak, že ve skupině, kde stoupá napětí, začnou inkludovaní – odlišní – ostrakizovaní žáci instinktivně sloužit jako ventil či jako hromosvod. Spolužáci si na nich odraňují své nepříjemné pocity, pramenící například z očekávané těžké písemné práce, z konfliktu s učitelem, nebo prostě jen z toho, že chození do školy je obtěžuje.

Vyčleňování se přitvrzuje a objevuje se i subtilní fyzická agrese. Ta však přítomná být nemusí. Může se rozvíjet „pouze“ psychické šikana. Útočníci jako častý důvod ubližování uvádějí silnou nespokojenost s „výhodami“ žáků v režimu inkluze – má privilegia, která my nemáme, ve všem ho všichni omlouvají, může si odejít ze třídy, kdy chce, má jiné otázky v písemkách, má víc času na vypracování úkolu, učitelé mu dávají lepší známky, než jaké si zaslouží, kráva asistentka to za něj všechno dělá ..., vysmívá se nám.

Poznámka: První dvě stádia šikany jsou difuzní (rozptýlená) – neorganizovaná, nahodilá. Když pedagog ví jak, může šikanu účinně a bezpečně zastavit. V některých vhodných případech, když použijeme netrestající metodu, lze využít někdy i metodu usmíření a omluvu.



Třetí stádium (klíčový moment): Vytvoření jádra agresorů

Vytváří se skupina agresorů, úderné jádro. Tito šifitelé „viru“ začnou spolupracovat a systematicky, nikoliv již pouze náhodně, trápit – šikanovat zvýšeně zranitelnou – odlišnou – handicapovanou oběť. Jádro agresorů vymýšlí další a další legrace:

- vozíčkáře pouští ze schodů, posílají si ho sem a tam atd.
- chlapce s Aspergerovým syndromem trápí pro něj nesnesitelným hlukem – zezadu u uší mu mačkají PET láhev, pouštějí mu kulometnou střelbu u obličejů ze smartphonu, volají ho mezi sebe, ale když k nim přijde, smějí se, že takové monstrum za kamaráda nechtějí.

V této době se také začínají psát petice žáků, že tu postiženou Marušku či Honzu ve třídě nechtějí. Ve třetím stádiu se někdy už přidávají rodiče, píšou petice, žádají o svolání mimořádné schůzky rodičů. Vím o případech, kdy se někteří učitelé spolupodíleli na vyčleňování a šikanování inkudovaného dítěte. Jenom pouhou pasivitou, když nereagují na zřetelné ubližování, podporují – legalizují odmítání handicapovaného dítěte. Agresori ve třetím stádiu šikany bojují o moc. Je to hodně vážná situace.

Poznámka: U třetího stádia je již situace náročnější, než v těch předchozích. Existuje zde skryté organizované jádro agresorů, které klade léčbě tuhý odpor. První pomoc musí mít speciální a v nějaké míře restriktivní charakter.

Čtvrté stádium: Většina přijímá normy

(agresori se ujímají vlády ve skupině)

Normy agresorů jsou přijaty většinou a stanou se nepsaným zákonem. Lze je vyjádřit zkratkou „Budeme ho trápit a přinutíme ho, aby odešel. Je to postižený kripl, mrzák, potrat z Motola, dement – nepatří do naší třídy.“ Jakmile dojde k tomuto zlomu, normy se stanou nepsaným zákonem. V této době získává neformální tlak ke konformitě novou dynamiku a málokdo se mu dokáže postavit. Platí „buď jsi s námi, nebo proti nám“.

(U členů „virem“ přemožené skupiny dochází k vytvoření jakési alternativní identity, která je zcela poplatná vůdcům. I mírní a ukáznění žáci se začnou chovat krutě – aktivně se účastní týrání spolužáka a prožívají při tom uspokojení.)

Páté stádium: Totalita neboli dokonalá šikana

(programem není výuka, ale šikana handicapovaného žáka – celá třída chce, aby odlišný žák odešel)

Násilí vůči inkudovanému žákovi přijímají jako normu všichni členové třídy. Šikanování se stává skupinovým programem. Ve čtvrtém a pátém stádiu hrozí reálné riziko prorůstání



parastruktury šikany do oficiální školní struktury. Stává se, že někteří pedagogové podporují agresory a přijímají neformální normy třídy. Chtějí, aby handicapované dítě odešlo. Taktéž rodiče podnikají razantní kroky vedoucí k odchodu inkudovaného žáka.

Poznámka: Při rozvinutí pokročilé šikany nelze handicapovaného žáka zachránit. Musí odejít jinam. Samozřejmě je s nemocnou skupinou nutné pracovat. Je potřeba změnit konstelaci, rozbít jádro agresorů, což je v praxi obtížně naplnitelné. Pro ilustraci této bolestivé situace přikládám dvě kauzistiky:

- kauzistika 5: Několikahodinový kvilivý pláč mentálně postižené dívky
- kauzistika 6: Přednáška nemá u pokročilé šikany naději na úspěch.

Co lze udělat pro ochranu handicapovaných dětí před šikanou?

Základním předpokladem účinné ochrany inkudovaných dětí před šikanou je alespoň minimální připravenost pedagogů, ale i dalších odborníků na řešení šikanování. Situace je však nepříznivá – většina učitelů, vychovatelů, psychologů, speciálních pedagogů atd. není připravena. Hlavním důvodem je neuspokojivá příprava pro tuto oblast. Vzdělání je „záplatové“ a nesystémové. Týká se to vysokých škol, ale i dalších vzdělávacích institucí. V drtivé většině převažují krátkodobé a jednodenní semináře, které nemohou potřeby praxe – získat ucelenou minimální kvalifikaci k řešení šikany – naplnit. Dosavadní možnosti vzdělání naprosto znemožňují přípravu specialistů na léčbu šikany, a tím pádem i dalších kvalifikovaných vzdělavatelů. Je to bludný kruh.

Pro dokreslení situace ještě jeden fakt. Opakované dílčí průzkumy studentů vysokých škol ukazují, že 60% pedagogů se s žádným vzděláváním nesetkalo a ani nečetlo žádnou knihu k dané problematice. Z tohoto důvodu jsem vypracoval pětiúrovňové koncepční vzdělání, které se snažím v rámci projektu MŠMT Školní šikana a programů Pražské vysoké školy psychosociálních studií a Pedagogické fakulty UK zavádět do praxe²⁵. Byl bych rád, kdyby již nyní byly první dvě úrovně v malém měřítku dostupné pro opravdové zájemce. Podrobněji se lze s koncepčním vzděláním seznámit v publikaci *Výcvik odborníků v léčbě šikany*, která je dostupná i na internetu.²⁶

²⁵ Kolář, M. (2013). *Výcvik odborníků v léčbě šikany*. Praha: PVŠPS.

Kolář, M. (2014). „Koncepční vzdělání odborníků pro řešení šikany.“ *Školní poradenství v praxi*, č. 1-2.

Kolář, M. (2016). *Odborník na řešení školní šikany a kyberšikany první úrovně*. Praha: NIDV.

Kolář, M., Feketeová, T., Vincejová, E. (2017). *Závěrečná zpráva k první etapě projektu MŠMT „Školní šikana“*. (Nastartování systémové změny ve vzdělávání odborníků na řešení šikanování). Praha: NIDV.

Kolář, M. (2018). *Závěrečná zpráva k druhé etapě projektu MŠMT „Školní šikana“*. *Nastartování systémové změny ve vzdělávání odborníků na řešení šikanování*. Praha: NIDV.

²⁶ Dostupné zde: <http://www.sikana.org/vycvikodborniku.pdf>.



Přehled kauzistik

Kauzistika 1: Prvotní nadšení pomoci vozíčkáři přešlo v šikanu

Do šesté třídy v jedné pražské škole přišel nový žák. Byl to chlapec s mozkovou obrnou, který musel používat vozík. Přivítání Honzy bylo moc hezké a děti byly nadšené, jak mu budou pomáhat. Bohužel toto nadšení neobstálo při třídní krizi a proti Honzovi se spustila šikana, jež nabyla postupně obudných rozměrů. Představu o krutosti si uděláte prostřednictvím výpovědi chlapce.

Výpověď šikanovaného chlapce s mozkovou obrnou

V minulém školním roce jsem ve škole všude používal vozík. Stávalo se mi, že jsem nemohl dojet ke své lavici, protože v uličkách byly tašky. Prosil jsem spolužáky, aby je dali pryč, oni však nereagovali. Když se nedalo nic dělat, tak jsem se snažil přes ně přejet. Tím jsem je rozzlobil a oni mi nadávali „kriple“, „demente“, „ubožáku, ty to stejně nezvládneš“.

O přestávkách jsem se chtěl projet venku po chodbě, ale v odchodu ze třídy mi spolužáci bránili, nastavovali mi nohy pod kola vozíku a drželi ho. Stávalo se, že mě rozjeli proti ostatním dětem a pustili mě do nich, až jsem některé porazil. Prosil jsem je, aby toho nechali, ale oni se jen smějí. Jindy si mě posílali sem a tam, vyvolávalo to ve mně hroznou bezmoc, křičel jsem, ale oni se řehotali jako koně. Někdy to nezvládli a vrazil jsem plnou rychlostí do zábradlí, až se mi na vozíku ohnuly stupačky. Také vyhrožovali, že mě pustí ze schodů a nakláněli mě na nich. Když jsem zůstal ve třídě, bouchali mi sáčky od pití u ucha. Chechtali se, že si držím uši a bojím se toho. Když viděli, jaký to má úspěch, tak přinesli spoustu balonků a s nimi to dělali ve velkém.

Když jsem se snažil dojet ke své lavici, tak jsem nechal vozík vzadu za lavicemi. Oni do něj kopalí a křičeli: „Ta kriplkára tady překáží.“ A potom řvali na mě: „Vypadni odtud, my tě tady nechceme“. Při hodině mi kluk za mnou často kopal do židle, někdy mi křídou pomaloval záda. Jednou z oblíbených zábav kolemsedících bylo, že mi naházeli papírky pod lavici s tím, že upozorňovali, jaký tam mám nepořádek. Běžné bylo, že mi na sedadlo vozíku rozmačkávali křídou.

V tomto školním roce to bylo od začátku ještě horší. Denně jsem slyšel nadávky „ty žide“, „my tě tady nechceme“, „debile“, „kriple“, „mrzáku“, „narodil ses v Černobylu“, „potrate z Motola“ atd. Po dvou měsících jsem šel do nemocnice. Operace mi pomohla, po návratu v březnu se mi podařilo zvládat chůzi o berlích, osvobodil jsem se od vozíku. Trápení nastalo po mém návratu do školy. Když jsem se chtěl dostat do třídy, zavírali mi dveře před nosem. Nejsem tak obratný, bouchal jsem na dveře holí, poté otevřeli tak prudce, že jsem ztratil rovnováhu. Ublížovali mi však i jinými věcmi. Nevím, kdo to udělal, ale když jsem si chtěl sednout, židle se mnou spadla, měla totiž ohnuté nohy. Nebo mne pozdravili, a když jsem se na ně podíval,



hodili mi spoustu papírků do obličeje se slovy: „My tě stejně zabijeme, seš ubožák, ty stejně nezvládneš chodit“. Těžko se ve škole soustředím na učení. Jsem z toho smutný.

Pro třídní učitelku byla informace o šikaně naprostý šok. Možnost šikany absolutně popírala. Naštěstí spolupráce s ředitelkou a zástupcem ředitele byla perfektní. Šikana byla odborně a bezpečně vyšetřena. Její léčba byla účinná. Chlapec byl přeřazen do vedlejší třídy, kde byly většinou dívky. Jeho maminka nám řekla po nějakém čase, že tam Honza rozkvetl jako růže. Bylo mu tam dobře. S jeho původní třídou se intenzivně pracovalo.

Kazuistika 2: Vnitřní pláč inkudované dívky (chci to ukončit)

Cíl společného vzdělání je krásný a náročný. Přítomnost dítěte s postižením v běžné třídě by měla prospět nejenom jemu, ale měla by být obohacením pro všechny žáky. Naplnit tento cíl se však vždy nepodaří. Jako odborník na řešení šikany ale musím upozornit na odvrácenou tvář inkluze.

Zpověď inkudované dívky

Já osobně se školy vyloženě bojím. Ráno je mi špatně a bolí mě hlava. Každé ráno se bojím vstávat, v noci skoro vůbec nespím a proklínám se, že musím do školy. Radši bych už nežila, mnoha lidem by se ulevilo. Když jsem ve škole, připadám si jako ve středu jezera, kde plavu, prosím o pomoc, ale všichni se jenom smějí. Nikdo mi nepomůže. Pomalu se potápím. Topím se a umírám. Chci plavat, ale nemám sílu. Chápu, že ostatním to přijde jako legrace, ale to, že vevnitř trpím, že umírám, že se topím, že se dusím, to neví. Ano, jednou dvakrát legrace, ale pokaždé mi to vezme kousek síly plavat. Celé noci probrečím, spím hodin, nebo dvě. Bez spánku sílu nenaberu. Jenže když usnu, nemohu plavat... Hrozí, že se z toho psychicky zhroutím, ale co bych neudělala pro ostatní.

Kazuistika 3: Suicidální tendence chlapce s PAS, zhroucení asistentky pedagoga

Maminka v dopise píše o šikaně svého syna, chlapce s PAS v 5. třídě: vedení školy reagovalo na její naléhavou žádost o pomoc obranně, a nikoliv odborně. Žáci Jirku nepřijali. Několik z nich ho napadalo slovně, ale i fyzicky. A to přesto, že s ním byla asistentka pedagoga. Napsala vedení školy, kde je informovala o šikaně syna a žádala naléhavě o pomoc. Ředitelka po nějaké době odpověděla, že údajnou šikanu škola šetřila, nicméně šikana nebyla potvrzena. Přitom nikdo nemluvil s Jirkou, s matkou a ani s paní asistentkou, která u všech ataků byla přítomna. Matka nemá žádný zápis, nic v ruce. Paní asistentka řekla, že chlapec je na tom opravdu špatně, že mluví o sebevraždě a že ho máme hlídat a rozplakala se. Další den zůstala na neschopence. Syn je tedy doma.

Projekt Odlišnost inspiruje – podpora vyučujících v aktivním přístupu k inkluzi, registrační číslo CZ.07.4.68/0.0/0.0/15_005/0000019, je spolufinancován Evropskou unií.



Kazuistika 4: Sexuální zneužití mentálně postižené dívky

Paní učitelka dostala do třídy dvě mentálně postižené děti. Nikdo ji na to nepřipravil. Jeli na školu v přírodě a jednu holčičku tam spolužáci velmi brutálně sexuálně zneužili. Škola po zjištění této závažné skutečnosti rodiče neinformovala.

Kazuistika 5: Několikahodinový kvilivý pláč mentálně postižené holčičky

Mentálně postižená holčička měla ve škole asistentku a dostávala dobré známky. Velice se snažila. Za chvíli ji ale celá třída nenáviděla. Děti to vnímaly tak, že jí učitelé nadřezují. Ona doma hodiny kvilivě plakala. Její tatínek, primář v nemocnici, se obrátil na školu o pomoc. Připodobnil vztahy k vyhocené rozvodové situaci, kdy jeden z manželů tvrdí, že s tím druhým nemůže být pro nepřekonatelný odpor. Po jeho žádosti se do řešení situace zapojili odborníci z venku, ale už se situaci nepodařilo zachránit. Léčba šikany měla přijít dřív.

Kazuistika 6: Přednáška u pokročilé šikany nemá šanci na úspěch

(Popis průběhu přednášky převzat z výborné knihy špičkových odborníků na problematiku dětí s PAS – manželů Bittmannových)

Jestliže je ve třídě šikana, musí se řešit šikana. Je zásadní chybou zvát někoho na prevenci rizikového chování. To samé platí i pro odbornou přednášku. I nejlepší odborníci nemohou besedou se žáky při pokročilé šikaně uspět. Nejdřív je nutné řešit šikanování. Ilustruje to případ z knihy *Prevence a účinné řešení šikany*.

V jedné ze škol ve Středočeském kraji, do jejíž páté třídy dochází jedenáctiletý Honza, jsme absolvovali besedu kvůli vyhoceným vztahům ve třídě. Honzu třída odmítá jako celek, v průběhu besedy jsme pociťovali dlouho nepoznanou beznaděj a zoufalství. Honza do školy nastoupil v únoru letošního roku, celkem je ve třídě sedm měsíců. Spolužáci uvedli, že jim vadí tyto věci: „řve sprostě, chová se jako magor, protože škube věcmi, kroutí si rukama, hází lahvi na zem před lavici, ukazuje na nás prostředníček, posmívá se nám, je to debil, postižený kripil, musí tady mít asistentku, ta stojí věčně za ním, někdy nic nedělá“.

Celým setkáním se však prolínala teze „má speciální pravidla“ – může si odcházet, kdy chce, má jiná zadání, může mít, kolik chce času, ta kráva (asistentka) mu radí nebo to dělá za něho, všechno mu prochází, paní učitelka mu všechno dovolí. Bylo znát, že právě jakýsi dvojí metr vnímají ostatní děti jako nejpalčivější téma. Jeden z nich se dokonce svalil na podlahu a křičel: „Já chci být taky postižený kripil!“ S přibývajícím časem se původně slušné chování spolužáků začalo pozvolna měnit, přibývalo vulgarismů, žáci se opakovaně ptali, zda si mohou přislednout k jinému kamarádovi, jedna z dívek začala zpívat vulgární píseň nebo opakovala „idiot, debil, kripil“, její spolužačka si lehla na lavici, chlapec v první řadě – Adam – hodil tenisákem po jiném



žákovi nebo křičel „já jsem Fatty Pillow (známý Youtuber), jsem tlustej zmrď“, neustále chtěly některé dvojice odcházet na toaletu. Byla to po mnoha měsících doslova hororová beseda, žáky jsme „ukočírovali“ s vypětím všech sil...

Pocítovali jsme hluboké zoufalství, beseda evidentně nepadla na úrodné pole, v podstatě byla naprosto k ničemu.



FUNGOVÁNÍ INKLUZE V MATEŘSKÉ ŠKOLE SE SPECIÁLNÍMI TŘÍDAMI

Mgr. Ludmila Mašková

Naše mateřská škola se již delší dobu (mnoho let před rokem 2016) snaží nastavit inkluzivní přístup ke vzdělávání, přičemž tato naše snaha zahrnuje nejen děti, ale i jejich rodiče a celý kolektiv mateřské školy. Inkluzi chápeme jako snahu o to, aby se člověk s určitým postižením již narodil do společnosti, která ho automaticky přijímá a přizpůsobuje se mu.

Tato snaha začíná tím, že odlišnost vůbec připustíme a že naše vzdělávací postupy budou stavět na respektování těchto odlišností. Podmínkou úspěšné integrace a inkluze je kvalitní komunikace na všech úrovních, protože odmítání inkluze často pramení ve strachu ze změny, strachu z odpovědnosti či nepochopení. Náš strach je překážkou, kterou musíme překonat.

V tomto procesu je důležitá ochota a připravenost všech zainteresovaných – rodiče znevýhodněného dítěte, dítěte samotného, učitelek, asistentek pedagoga, ostatních zaměstnanců školy i rodičů spolužáků. Proto je třeba vytvořit podpůrný tým, který se dále vzdělává a společně řeší vzniklé problémy. Zásadní podmínkou je, že integraci si musí přát rodič dítěte a že inkluzivní vzdělávání nepůsobí škodu na péči o ostatní děti.

Zcela nutná je úzká spolupráce s odborníky, časté konzultace s rodiči, zajištění odpovídajících materiálně-technických pomůcek a podmínek, nastavení dostatečného financování a hlavně zajištění kvalitní personální podpory. V neposlední řadě je nezbytné zrevidovat administraci společného vzdělávání, protože z dlouhodobého hlediska je stávající systém neudržitelný.

Jak jsme začínali

Budova naší mateřské školy byla postavena jako jesle Zdravotnického zařízení Smíchov v roce 1981, o několik let později zde začal působit rehabilitační stacionář. V roce 1994 přešla budova včetně zaměstnanců pod tehdejší školský úřad a do objektu se navíc s veškerým personálem přemístila Mateřská škola Nepomucká. Tím došlo přirozenou cestou k integraci zdravých a zdravotně postižených dětí a postupně zde bylo vybudováno první integrované zařízení v Praze 5, mateřská škola se speciálními třídami. Pro nás, kdo jsme tehdy tuto problematiku neznali, šlo jednoznačně o velkou výzvu, jak zajistit v naší mateřské škole adekvátní péči všem dětem. Z počátku naše práce nevyhnutelně stála na metodě pokus-omyl, postupně se ale naše zkušenosti stabilizovaly a v současné době ověřujeme model, který jsme si sami vytvořili a který je podle našeho názoru správný a vyhovující.



O co nám jde

Naše snažení směřuje k tomu, aby děti, které mateřskou školu opouštějí, byly osobnosti pokud možno jedinečné, s ohledem na svůj věk a individuální možnosti co nejvíce samostatné, sebevědomé a sebejisté, s vlastním rozumem, schopné dívat se kolem sebe, uvažovat, tvořivě přemýšlet a jednat. Chceme tedy mít z „našich“ dětí jedince přizpůsobivé, odvážné i zodpovědné, ochotné nejen přijímat, ale také dávat, schopné se dále rozvíjet, učit se všemu, co budou v životě potřebovat, a aktivně čelit problémům, jež život přináší. Dítě tráví v mateřské škole zpravidla velkou část dne, a proto chceme, aby u nás byly děti maximálně šťastné, svobodné a spokojené.

Úzce spolupracujeme s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem, s místně příslušnou základní školou, pediatrem, klinickým logopedem a pedagogickými školami, jejichž studentky u nás praktikují. Celkem je v naší mateřské škole sedm tříd, ve kterých se vzdělává 143 dětí. Máme tři třídy běžné s 28 dětmi, dvěma učitelkami a asistentkou pedagoga, dvě třídy běžné s 20 dětmi, dvěma učitelkami a jednou až dvěma asistentkami a dvě třídy zřízené podle §16, odstavce 9 školského zákona. Z těchto dvou tříd je jedna určena dětem s poruchami autistického spektra, v této třídě je osm dětí, dvě učitelky a dvě asistentky, ve druhé třídě se vzdělává 11 dětí s kombinovanými vadami, o které se starají dvě učitelky a dvě asistentky.

Náš tým je stabilní, velmi profesionální a jeho velkou předností je vzájemná soudržnost, spolupráce a přátelské vzájemné vztahy. Na naše zaměstnance klademe vysoké nároky, které souvisí s péčí o děti s různou mírou potřeby podpůrných opatření, ve zvýšené míře jsou nutné pravidelné konzultace s rodiči i odborníky. V neposlední řadě klademe důraz na pravidelné další vzdělávání pedagožek.

Pracujeme s metou, k níž by se každá naše učitelka měla co nejvíce přiblížit a kterou jsme nazvali *připravená učitelka*. Taková učitelka je odpovědný za vzdělávání **všech** dětí, přijímá skutečnost, že pracuje s dětmi různých schopností a že je to tak v pořádku, je lidsky zralá, dále se vzdělává, promýšlí důsledky svého pedagogického jednání a přijímá inkluzivní pedagogické kompetence a je přesvědčena o jejich správnosti.

Vzdělávací program

Náš vzdělávací program *Človiček a šest barev duhy* stojí na těchto principech:

- **akceptujeme** – ve své práci akceptujeme všestranný rozvoj dítěte, který vychází z upřímných a vlídných vztahů mezi učitelkou a dětmi i mezi dětmi samotnými;



- uspokojujeme nejen fyzické, ale také psychické potřeby dítěte, které vycházejí z dětského vývoje, konkrétních situací, citových stavů dítěte i zájmů celé skupiny
- **vytváříme** – snažíme se vytvářet a pěstovat celý soubor pozitivních společenských vztahů – připravenosti pomáhat druhým, ohleduplnost, trpělivost a porozumění, přičemž dbáme na to, aby se tyto schopnosti nevytvářely jen živelně, vzájemným soužitím, ale aby byly systematicky pěstovány a upevňovány; děti učíme nejen prosazovat svůj názor, ale i respektovat druhé
 - **podporujeme** – klademe důraz na aktivní účast dítěte, která je založena na smyslovém vnímání, prožitkovém a interaktivním učení; vzděláváme ve skupinách nebo individuálně; všechny činnosti obsahují herní prvky a prvky kreativity bez zbytečného memorování a nabízení hotových poznatků; zároveň dětem necháváme dostatek času i prostoru pro spontánní hru, relaxační a odpočinkové činnosti
 - **integrujeme** – vedle tříd běžných zajišťujeme péči i dětem ve třídách zřízených dle §16, odst. 9 školského zákona, v nichž pracujeme s dětmi podle individuálních vzdělávacích plánů, které zpracovává speciální pedagog v těsné spolupráci s učitelkami a dalšími odborníky; vedle běžných aktivit poskytujeme řadu speciálně pedagogických činností, které umožňují optimální rozvoj osobnosti a dosažení co nejvyšší možné úrovně vzdělání a co největší samostatnosti; ve spolupráci s dětským psychologem, klinickým logopedem a speciálním pedagogem uplatňujeme důsledně individuální přístup
 - **vzděláváme** – ve třídách pracujeme v rámci projektů, jejichž témata v každé třídě plánujeme postupně podle školního vzdělávacího programu a aktuální potřeby; součástí našeho vzdělávacího programu je hipoterapie, canisterapie a práce s prvky metody Son-Rise program.

Son-Rise program

Snažíme se rodičům pomoci pochopit, že diagnóza autismus není rozsudkem nad dítětem. Ve třídě dětí s PAS pracujeme formou strukturovaného režimu – tento přístup se nám velmi osvědčil a máme viditelné výsledky. Přesto jsme se po absolvování odborných seminářů a konzultacích s rodiči rozhodli, že nabídneme v rámci individuální práce několikrát týdně souběžně také práci s prvky metody Son-Rise program.

Tento program byl vytvořen Barry Neilem Kaufmanem a jeho ženou Samahrií Lyte Kaufmanovou pro potřeby jejich syna Rauna, který byl označen za těžce autistického s nepříznivou prognózou, která předpokládala, že se Raun nikdy nenaučí mluvit a nikdy



nebude preferovat lidi před věcmi. Kaufmanovi se s touto předpovědí neztotožnili a pokusili se o vlastní terapii, díky níž se Raun naučil mluvit a žít naprosto plnohodnotný život.

Hlavním cílem Son-Rise programu není člověka s autismem přizpůsobit našemu tzv. normálnímu světu, ale navázat a prohlubovat vztah s ním prostřednictvím pochopení jeho chování a aktivního připojení se k tomuto chování. Součástí každodenního učebního procesu je zde láska k dítěti a jeho akceptace jako nejdůležitější faktor ovlivňující motivaci dítěte k učení. Son-Rise program stanoví, že je třeba milovat dítě takové, jaké je, včetně všeho, co jeho autismus přináší. Základní principy programu jsou tedy nesoudící a optimistický přístup k dítěti i k jeho projevům a vývoji, joining (připojování se k aktivitám dítěte), využívání přirozené motivace dítěte, výuka pomocí interaktivní hry, energie, nadšení a entuziasmus.

Základem je vybudovat Son-Rise hernu, která pomáhá dítěti zpracovávat svět po malých částech ve vlastním tempu. Nejedná se o izolaci – pobyt v herně je hlavně přípravou na „pobyt venku“, až na něj dítě bude zralé a nebude ho děsit. Tato místnost je vymalována světlými barvami a je v ní pouze velké zrcadlo, trampolína a kamera pro záznam práce s dítětem. Záznamy slouží rodičům k inspiraci, jak s dítětem pracovat doma. K odpočinku pak slouží relaxační polštář. V Son-Rise herně pracuje učitelka nebo asistentka individuálně s každým dítětem a je zcela na těchto dvou osobnostech, aby navázali „společnou nit“.

S kým spolupracujeme

Velkou pozornost věnujeme spolupráci se zainteresovanými partnery. Je to náročná a mnohdy vysilující práce, proto jsou naši zaměstnanci motivováni v tom smyslu, že jde o aktivitu z dlouhodobého hlediska přínosnou pro všechny zúčastněné. Naštěstí má náš kolektiv k těmto aktivitám pozitivní přístup a hlavně má podnětné nápady.

Nejtěsnější a nejdůležitější je spolupráce s rodiči. Vedle běžné komunikace nabízíme pravidelné třídní individuální konzultace a společně kulturně společenské akce. Do těchto akcí se snažíme kromě rodičů aktivně zapojit i prarodiče. Pro rodiče dětí se zdravotním postižením alespoň dvakrát ročně pořádáme odborný seminář s přednáškou a workshopem, k němuž se samozřejmě mohou připojit všichni rodiče našich dětí.

Z povahy našeho předškolního zařízení je pro nás nezastupitelná i spolupráce se školskými poradenskými zařízeními. Tato zařízení pro nás zpracovávají odborné posudky, děti pracoviště docházejí na odborná vyšetření. Pravidelně k nám několikrát ročně docházejí specialisté na „náhledy“ do tříd, protože dítě se může chovat jinak v prostředí centra a jinak v domovském prostředí mateřské školy. Tito specialisté nám také pomáhají při zpracování individuálních vzdělávacích plánů.



Velice často nás oslovují studentky různých typů škol, které u nás chtějí vykonávat praxi. Všem nemůžeme z kapacitních důvodů vyhovět, ale snažíme se praxi umožnit co nejvíce studentkám.

Dále pravidelně spolupracujeme s organizací Člověk v tísni, vzdělávací semináře pro děti a mezinárodní reciproční seminář ve městech Edinet a Leova v Moldavské republice pro nás organizovala společnost ADRA. Konzultujeme také s Národním centrem pro autismus a Centrem terapie autismu. V rámci našeho projektu TOLERANCE uskutečňujeme vzájemná setkávání s rukodělnými dílničkami se seniory z Domova pro seniory Palata. Sdružení META nám pomáhalo zajistit asistenta pedagoga pro děti s odlišným mateřským jazykem, využíváme i služeb InBáze pro pomoc migrantům a jejich rodinám.

Poslední dva roky

Celý tento text mě vedl k zamyšlení, co se vlastně za poslední dva roky od zavedení novely školského zákona změnilo. Vzhledem k tomu, že integrace byla pro nás vždy samozřejmostí, jsme se já a moje kolegyně snažily být hlavně nápomocny okolním mateřským školám. Více jsme informovali rodiče o změnách formou přednášek, seminářů a víkendových workshopů, mnozí rodiče díky tomuto sdílení navázali bližší vztahy, více si navzájem předávají informace. Pedagogové jsou otevřenější k odbornému vzdělávání, více vyhledávají informace, o kterých jsou schopni zasvěceně diskutovat. Umí poradit zákonným zástupcům nebo je odkázat na jinou pracovníci, která jim dokáže pomoci. Nebojí se odborné znalosti a zkušenosti předávat dalším kolegyním v rámci pedagogického sdílení zkušeností nebo prezentovat v neziskových organizacích.

Obrovským způsobem narostla administrativa, která je mnohdy dublovaná, takže stále řešíme „nezapomenout na informovaný souhlas na to a to a ještě to...“ Z běžných mezilidských vztahů se vytrácí zdravý rozum a schopnost „si to jen tak říct“.

Je pravda, že financování podpůrných opatření od zavedení změn funguje, finanční prostředky jsou nám pravidelně zasílány v navrhované výši, ale to s sebou opět nese neúměrnou administrativní zátěž ve formě průběžného celoročního vstupování do zahajovacích výkazů a vykazování změn. Kdyby to ale znamenalo jistotu financování, všechno zvládneme. Bohužel výše rozpočtu na rok 2018 nám nedává žádnou jistotu, že finančně a personálně pokryjeme potřeby mateřské školy. Jsem skeptická k celkovému financování školství, kdy jsou veřejnosti předkládány informace o navyšování platů a zajištění financování inkluze, avšak navrhovaný rozpočet na rok 2018 tomu vůbec neodpovídá.

Novinky školského zákona by měly být aplikovány individuálně, s citem a ohledem na dítě. Ne vždy je vřazení do běžného školství pro dítě přínosné. Domnívám se, že náš model běžné třídy a třídy zřízené dle §16, odst. 9 školského zákona je právě nastaven pro děti s potřebou



podpůrných opatření. Jsou děti, kterým je a bude dobře právě ve „specce“, kde je učí vystudovaní speciální pedagogové, tak proč je násilím tlačít někam, kde nezažijí úspěch a jedinečnost.

Kdybych mohla něco změnit, tak bych si přála, aby přicházelo do praxe co nejvíce kvalitních a zapálených pedagogů, kteří by měli jistotu odpovídajícího finančního ohodnocení. Financování od státu by mělo být jasné, průhledné a předvídatelné. Ředitelé by měli mít výraznou část finančních prostředků pro vynikající a aktivní zaměstnance na nenárokové složky mzdy. Co by mně pomohlo? I já jsem za poslední roky musela projít různými vzdělávacími semináři, diskutovala jsem s mnohými kolegyněmi a zjistila jsem, že mám to štěstí a práci ve skvělém týmu, který má neuvěřitelné nápady, je maximálně vstřícný a osvěcený. Jediný zaměstnanec, který by pomohl jistě každému v ředitelském postu ve školství, je administrativní pracovník.

A na závěr moje přání nejen do budoucna: i nadále nabízet takový servis, aby k nám rodiče své děti rádi a s důvěrou dávali, aby děti byly šťastné a v rámci svých možností dosáhly maxima. To vše za pomoci našeho skvělého týmu. **KAŽDÉ DÍTĚ JE U NÁS VÍTÁNO.** Ale až čas prověří, zda předškolní vzdělávání zůstane nadále společnou milou povinností a radostí ze vzájemné spolupráce rodiny a školy, nebo se těžiště na mateřskou školu přesune a rodina se stane jejím náročným klientem.



ODLIŠNOST ODLIŠUJE

Marcela Jarolímová

Kdo chce, hledá způsob. Kdo nechce, hledá důvod.

Nehleďte důvody, proč to nejde. Hledejte způsoby, jak by to mohlo být.

Pracuji jako speciální pedagožka v oboru 25 let, z toho 14 let jako poradenská pracovnice. Byla jsem u toho, když se v devadesátých letech zakládaly speciální třídy, později speciální školy. U nás v republice se začali vzdělávat žáci s těžkým mentálním, kombinovaným postižením. Speciální pedagogové se často napříč celou republikou setkávali, předávali si zkušenosti, jezdili do zahraničí. Vytvářeli jsme společně osnovy, hledali způsoby a možnosti vzdělávání žáků, kteří měli výrazné potíže v komunikaci, v motorice nebo v různých kombinacích postižení.

Měli jsme podporu v ministerstvu školství, kde tehdy pracovaly velmi významné osobnosti speciálního školství. Nadneseně by se dalo říct, že jsme byli jedna velká „rodina speciálních pedagogů“, která plula na jedné lodi s jasným cílem: nabídnout kvalitní vzdělávání všem dětem a žákům, a to buď ve speciálních školách, na které jsme byli a dosud jsme patřičně hrdí, nebo v běžném vzdělávacím proudu. Z vlastní zkušenosti musím říct, že inkluze tady byla i dříve (samozřejmě v menší míře), jen se o ní tolik nemluvalo a nebyla dostatečně podporována finančně.

V současné době je vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami věnováno mnoho pozornosti. Přemílá se stále dokola Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, její novely (telenovely), zimní či letní úpravy. Pořádají se konference, jsou zveřejňovány počty žáků se speciálními potřebami, kteří jsou vzděláváni mezi intaktními žáky. Veřejnost vnímá již jako běžné, že v mnohých třídách jsou dva pedagogičtí pracovníci (z toho jeden asistent pedagoga) a jsou zde vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Veřejností (na tomto místě musím specifikovat – především pedagogy a rodiči) jsou nejlépe přijímáni žáci s tělesným postižením. Proč? Jejich způsob vzdělávání, metody a formy práce, přístup se většinou jen velmi málo odlišují od výuky ostatních žáků ve třídě. Pedagogové nepotřebují velkou míru podpory, nemusí uplatňovat speciální pedagogické postupy. Ve třídě nikdo výrazně „nevybočuje“, „integrovaný žák“ si s ostatními žáky rozumí, tráví spolu volné chvíle o přestávce, v družině. Vozík či jiná kompenzační pomůcka žáka se stává mnohdy prostředníkem k seznámení. Odlišnost je na první pohled patrná.



Co však žák s poruchou autistického spektra či žák s lehkým mentálním postižením? Fyzicky se od druhých neodlišuje, ale jeho způsob vzdělávání vyžaduje velmi specifický přístup. Vzdělávání je velmi náročné a pedagog bez znalostí specifik vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je znejistěn. Není speciální pedagog, do třídy je mu přidělen jako jedno z podpůrných opatření asistent pedagoga, který velmi často nemá patřičné pedagogické vzdělání a očekává, že mu pedagog třídy dá „návod“, jak s žákem pracovat. Okolí je přesvědčeno, že vše dobře dopadne (méně pak pedagog).

Tady já (speciální pedagožka) začínám pochybovat. Vzpomínám si na sebe, když jsem do třídy poprvé dostala žáka, který měl výrazné potíže s hrubou motorikou (nedokázal hlavu držet vzpřímeně, seděl jen díky kvalitní podpoře trupové ortézy), nedokázal se vyjádřit verbálně, ale reagoval na oslovení, rozuměl jednoduchým pokynům. Zpočátku jsem nevěděla, jak „učit“. Ale jsem speciální pedagožka, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsem si vybrala. Šel čas, sbírala jsem zkušenosti, postupně jsem se v oboru speciální pedagogiky dále vzdělávala. Za ta léta praxe ve speciálním školství se stále učím, ale troufám si říct, že už dokážu poradit (teď jako poradenská pracovnice).

Radím pedagogům v mateřských, základních školách, jak přistupovat k žákům s mentálním, tělesným postižením nebo žákům s poruchou autistického spektra. A mé zkušenosti? Vraťte se pohledem na začátek. *Kdo chce, hledá způsob. Kdo nechce, hledá důvod. Nehledejte důvody, proč to nejde. Hledejte způsoby, jak by to mohlo jít.* Ale dokážu pochopit i ty, kteří nechtějí hledat způsoby a hledají důvody, proč to nejde. Ne všichni chtějí vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Šli studovat pedagogickou fakultu bez zaměření na speciální pedagogiku. Kdokoliv teď může namítnout, že nic není „černé a bílé“, musíme přece umět vzdělávat bez výjimky, ale někteří nechtějí. Já tomu rozumím. My speciální pedagogové jsme studovali speciální pedagogiku, abychom se naučili speciální postupy, vy „běžní“ pedagogové jste studovali, abyste se naučili didaktiku, jak učit intaktní populaci.

Z mého pohledu by bylo optimálním řešením vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách, ale ve třídách s malým počtem žáků s podporou speciálních pedagogů a zkušených asistentů pedagoga. V některých školách je tento model již realizován. Nejčastěji tam, kde se pod jedno ředitelství sloučily bývalé zvláštní školy s místní základní školou. Jde to a většinou je to přínosem pro všechny strany. My „speckaři“ se učíme od vás, vy od nás.

Příklad dobré praxe: dítě s PAS

Když jsem se zamýšlela nad tím, zda je v současné době u nás více příkladů dobré či špatné praxe, upřímně odpovídám, že platí to první. Ve školách je většina pedagogů, kteří se chtějí během své praxe učit novým přístupům, metodám práce, průběžně hledají informace, umějí



naslouchat, samostatně se vzdělávají. Mohla bych zde uvádět a dávat do protikladů, co na které škole udělali dobře versus co na které škole neudělali vůbec. Ale staré dobré pravidlo praví: posiluj to, co je dobré, nežádoucí postupně vymizí. Proto vám představím příklad dobré praxe žáka s poruchou autistického spektra se středně těžkou symptomatikou. Jeho rozumové dovednosti s přihlédnutím k celkově snížené adaptabilitě spadají aktuálně do pásma lehkého mentálního deficitu.

Kuba je jedináček, vyrůstá s oběma rodiči (oba jsou vysokoškoláci). Jeho raný psychomotorický vývoj probíhal bez zjevných nápadností do jednoho roku věku. Byl sice vždy trochu více dráždivé batole, ale uklidnil se třeba jízdou v autě (někdy rodiče aplikovali i v nočních hodinách). Rodiče si po prvním roce věku začali všimnout dalších drobných odlišností ve vývoji. Kuba velmi málo vyhledával pozornost druhých lidí, pokud nebyl pobízen k interakci s druhými, dokázal se stereotypně zabavit manipulací s jednou hračkou. Rád pozoroval točící se nebo blýskavé předměty.

Do prvních narozenin vyslovoval několik zvukomalebných slov, pojmenovával své blízké (mama, tata, baba s významem). Po prvním roce se vývoj řeči zastavil, došlo k regresi, přestal užívat všechna dosud vyvozená slova, méně reagoval na oslovení. Pro výrazné opožďování ve vývoji řeči byl vyšetřen na foniatrii s negativním závěrem. Rodiče byli znepokojeni vývojem svého syna, příbuzní je však zrazovali od dalších vyšetření s odůvodněním, že je to kluk a vše dožene. V té době (byly mu cca dva roky a dva měsíce) jsme se náhodně setkali. Kuba byl s rodiči na společné akci, kde svým chováním upoutával mou pozornost. Navazoval kontakty s pro něj neznámými lidmi (sedal si k nim na klín a dožadoval se jídla z jejich talíře), pozoroval všechny nohy od stolů (krásně se leskly), chtěl si hrát se všemi mobily, které viděl na stolech. Nereagoval na pokyny, ve většině činností byl veden vlastním zájmem. Vůbec nemluvil, neodpovídal na kladené otázky.

Začali jsme se s rodiči bavit. Nejvíce znepokojeni byli absencí mluvené řeči a potížemi s porozuměním (stále reagoval, jako by neslyšel, ačkoliv lékařské vyšetření vadu sluchu vyloučilo). Nabídla jsem jim vedení v ambulantní péči SPC se zaměřením na rozvoj komunikačních dovedností metodou Výměnného obrázkového komunikačního systému (dále VOKS). Za jeden rok logopedické péče uměl Kuba pomocí černobílých symbolů vyjádřit (sdělit) své potřeby a přání, používal komunikační knihu, kde měl cca 25 symbolů, které skládal na větný proužek s nosným slovesem *já chci*.

Během tohoto roku rodiče absolvovali vyšetření u neurologa, pedopsychiatra, dětského psychologa se závěrem: dětský autismus se středně těžkou symptomatikou, středně těžké mentální postižení. Největší potíže se projevovaly v oblasti komunikace a funkce řeči – Kuba nedokázal verbálně sdělovat své požadavky, měl výrazně narušené porozumění řeči; v oblasti sociálních vztahů – neudržoval odstup od cizích lidí přiměřeně věku, neanticipoval nebezpečí;



v oblasti představitosti a adaptivity – měl potíže s přizpůsobováním se změnám, negativně vnímal přechody z jedné činnosti do druhé, objevovaly se afekty s agresivním chováním.

Ve třech a půl letech nastoupil do mateřské školy speciální – do třídy pro děti s poruchou autistického spektra. Ve třídě bylo 6 dětí, 3 pedagogové (2 speciální pedagogové, 1 asistent pedagoga). Výuka byla vedena metodami strukturovaného učení, s maximálním důrazem na vizualizaci a podporu rozvoje komunikačních dovedností metodou VOKS. Kuba začal v té době vyslovovat slova, která měl ve své komunikační knize. Postupně se rozšiřovala jeho aktivní slovní zásoba. V MŠ mu vyhovoval pevný řád a struktura, předvídatelnost ve všech situacích. Byla to jeho jistota. Protože ve třídě byly zařazeny výhradně děti s poruchou autistického spektra, vázla společná hra, aktivity, sociální nácviky byly prováděny s dospělými. Kuba si nedokázal hrát s ostatními dětmi z důvodu podstaty svého postižení, ale i pro nedostatek příležitostí.

Po dvou letech docházky do speciální mateřské školy pro děti s PAS na doporučení SPC rodiče požádali o zařazení do mateřské školy logopedické. V té době si začal Kuba více všímat svého okolí, napodoboval viděné. V tomto období stále navštěvoval logopedickou péči poskytovanou SPC, zaměřenou na alternativní formu komunikace VOKS, ale zároveň probíhala logopedická péče u klinického logopeda s cílem rozvoje motoriky mluvidel a výslovnosti jednotlivých hlásek, slov, větných spojení. Kuba se začal čím dál častěji vyjadřovat verbálně, rozšiřovala se jeho aktivní slovní zásoba, ale přetrvávaly výrazné problémy s porozuměním.

Všechna nová slova mu musela být vysvětlena vizuálně, vyžadoval k pohádkám a písničkám vždy vizuální podporu. Pokud slovu porozuměl, zařadil je do svého aktivního slovníku. Současně s rozvojem řeči se však začaly stupňovat jeho výbuchy vzteku. Jeho afektivní reakce byly převážně spojené s neochotou změnit svou oblíbenou činnost nebo s přijetím něčeho nového, neznámého. Striktně vyžadoval plnění předem daného režimu dne, jakoukoli změnu v podstatě nepřijímal bez vzteku. Začalo se objevovat ritualizované chování. Žádný posun nebyl zaznamenán ani v oblasti sociálního chování. Ačkoli byl ve třídě, kde spolu děti běžně navazovaly spontánní kontakt, kooperovaly spolu při společných hrách, Kuba navazoval kontakty jen s podporou dospělého. Velmi zřídka přijímal nabídku ke společnému hraní, většinou hry ostatních dětí jen pozoroval.

Kam s ním?

Před rodiči s ohledem na věk vyvstala otázka způsobu plnění povinné školní docházky. Oba chtěli, aby byl Kuba vzděláván v běžné základní škole s podporou asistenta pedagoga. Psychologickým vyšetřením před nástupem do školy bylo u Kubu zjištěno lehké mentální postižení, což bylo také limitujícím faktorem při výběru školy. Pokud by se potvrdila původní



výše intelektu (středně těžké mentální postižení), rodiče by o škole běžného typu nepřemýšleli. Byli si vědomi toho, že úspěšnost vzdělávání bude záležet na výběru školy, třídního učitele a asistenta pedagoga. Rodina žije na malém městě, kde si všichni tzv. „vidí do talíře“. V tomto případě to mělo jednu velkou výhodu. Věděli, kde je velmi zkušený asistent pedagoga, která škola je nakloněna pro vzdělávání žáků s PAS a má všeobecné zkušenosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Kuba 1. září 2017 nastoupil do 1. třídy základní školy. Bylo vypracováno Doporučení školského poradenského zařízení pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Stanoven 4. stupeň podpory s podporou asistenta pedagoga na celý úvazek a IVP, které vychází z RVP ZV – minimální výstupy.

Pro úspěšné zvládnutí školní docházky žáka s PAS je nezbytná informovanost pedagogů, vedení školy, rodiny a poradenského pracoviště. Rodiče jsou si plně vědomi toho, že vše je na Kubovi, ale spolu s poradenským zařízením udělali maximum pro to, aby připravili pro Kubu takové podmínky, které minimalizují rizika.

Co pomohlo a co se podařilo:

- u zápisu v dubnu 2017 se vedení školy seznámilo s možností vzdělávání žáka s PAS
- Kuba absolvoval zápis do základní školy v individuálním termínu
- škola zvažovala své možnosti, rodiči byl škole nabídnut konkrétní asistent pedagoga s dlouholetou zkušeností se vzděláváním žáků s PAS
- byla sjednána schůzka speciálního pedagoga SPC s vedením školy a třídním učitelem, který bude učit v 1. třídě
- po zvážení všech možností byl Kuba přijat do základní školy (není jeho spádová) se všemi navrženými podpurnými opatřeními
- ředitelem školy byl umožněn na jaře 2017 (před nástupem do ZŠ) budoucí třídní učitelce náhled v MŠ, kde byl aktuálně Kuba vzděláván
- v červnu 2017 absolvovala budoucí třídní učitelka školení se zaměřením na způsoby výuky žáků s PAS
- rodiče Kubovi během letních prázdnin vizualizovali dobu, kdy nastoupí do 1. třídy (především zaznamenávali plynutí času – za jak dlouho)
- dopředu byl Kuba průběžně vizuálně seznamován i s tím, co se ve škole dělá (sedí, píše, pracuje v lavici, poslouchá, nekřičí, neběhá)
- v přípravném týdnu speciální pedagog SPC realizoval besedu pro všechny pedagogy 1. stupně o problematice PAS, možnostech a způsobech vzdělávání



- na prvních třídních schůzkách byli rodiče ostatních žáků informováni o zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami
- postupně byli Kubovi spolužáci seznamováni s tím, že Kuba vnímá spoustu věcí jinak a jak mu mohou pomoci (přizvat jej ke společné hře, být iniciátory kontaktu, doprovázet jej při přechodech mimo třídu, nezesměšňovat jej); není potřeba spolužákům sdělovat diagnózu, ale popsat problémy a způsoby jeho chování
- ve škole byla určena místnost (kabinet), kde má Kuba svůj relaxační koutek (žíněnka s paravánem, magnetofon).

Co platí všeobecně:

- teoretická znalost problematiky PAS je předpokladem pro úspěšné vzdělávání
- cílem není přizpůsobit žáka s PAS, ale vytvořit takové podmínky, ve kterých se žák bude cítit úspěšnější a svobodnější
- úzká spolupráce mezi třídním učitelem, asistentem pedagoga a rodiči
- při výkladu zdůrazňovat to, co je podstatné
- nepředpokládat, že žák pravděpodobně umí naučené vědomosti aplikovat do praxe
- zadávat takové množství úkolů, které je žák schopen dokončit
- nechat dostatečný čas na odpověď
- upravovat pracovní listy tak, aby na stránce nebylo množství informací
- při výkladu poskytovat žákovi psané (vizualizované) poznámky
- znázorňovat barevně umístění pomůcek na stole, využívat barevné značky, okénka k doplňování
- při zadávání pokynů využívat maximální vizuální podporu
- v případě únavy dopřát žákovi relaxační přestávku (i mimo třídu)
- stěžejní je říkat co nejkonkrétněji, jak se mají osoby s PAS v dané situaci chovat, co se od nich očekává, a jaké případné důsledky může mít jejich chování.

V současné době Kubova výuka probíhá většinou ve třídě, dvakrát denně na konci vyučovacích hodin odchází s asistentkou pedagoga do své relaxační místnosti, kde je maximálně pět minut a poslouchá hudbu. Sedí v zadní lavici s asistentkou pedagoga. Pracovní listy jsou mu upravovány individuálně (minimum zadání na jedné straně, vizualizované pokyny). Umí počítat, odčítat v oboru do 20, zvládá rozklad čísel. Zná 15 písmen abecedy, čte slabiky, slova. Díky vizuální podpoře se orientuje v učivu prvouky. Nejoblíbenější jsou výtvarné, pracovní činnosti.



Má vizualizovaný rozvrh hodin, školní činnosti, orientuje se pomocí hodin, hodinky nosí i na ruce. Stále má velmi výrazné potíže s přechody od jedné činnosti do druhé, ale díky časovým údajům je to pro něj snadnější. Na změny je dopředu upozorňován, ale přijímá je velmi špatně. Postupně se zmiřují jeho výbuchy vzteku (bývají převážně doma). Své spolužáky okolo sebe vnímá, někdy se o přestávce přidá ke sportovním aktivitám (na chodbách společně skáčou, běhají), ale nemá žádného kamaráda.

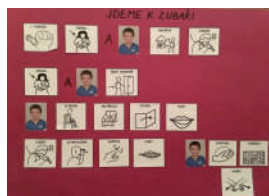
Bez vzájemné spolupráce všech pedagogů, rodičů by nebylo možné úspěšně vzdělávat žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Kuba měl a má dosud velké štěstí na lidi okolo sebe. Za sebe mu přeji, aby tomu tak bylo i nadále.

Ukázka vizualizovaných pomůcek, nácviků sociálního chování:

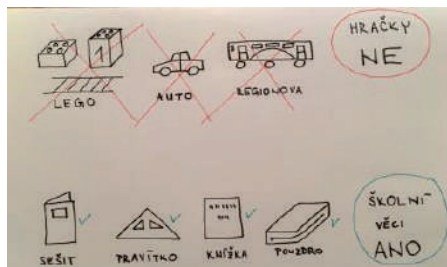
Stříhání



Návštěva zubaře



Co patří na pracovní stůl:



Kdy jdu ze školy domů:





Co nemám dělat:

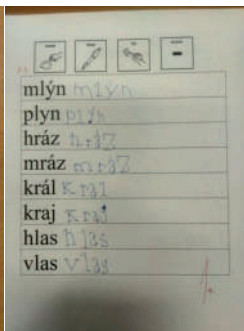
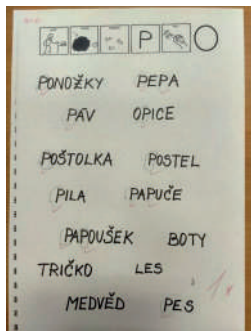
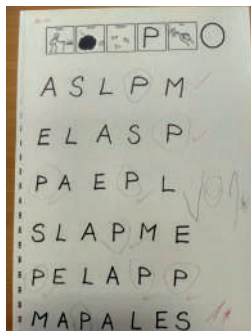


Co mám dělat ve škole:



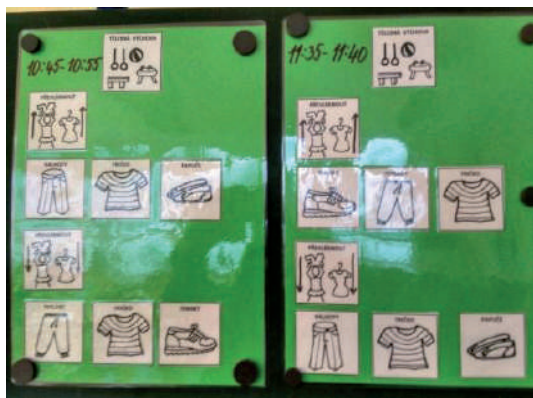
75

Příklady pracovních listů:





Co a kdy mám dělat před tělesnou výchovou:





ČEMU MĚ NAUČIL MŮJ SYN MAREK

Petra Mendlová

Dítě s autismem umí vyvolat klamný dojem – vypadá na první pohled normálně. Žádné tělesné postižení ani očividné příznaky mentálního hendikepu, často bývá naopak tajuplně krásné. Může být obtížné pochopit, proč srovnávací studie různých diagnóz kladou péči o dítě s autismem na první místo v žebříčku náročnosti. Dokud se vám krásná bytost nenarodí.

Petr Třešňák v časopise Reflex 20. března 2011



Je to již deset let zpět, co na svět přišel náš zdravý syn Marek. Měli jsme pocit, že jsme ti nejšťastnější rodiče na světě. Marek se vyvíjel jako všechny zdravé děti kolem nás. Než přišlo období kolem dvou a půl let. Najednou bylo vše jinak, začal se nám měnit před očima. Rázem se naše sny o báječném životě rozplynuly. Začal náš boj s diagnózou autismus. Nikdo z nás si nedokáže představit, jaké to je, vychovávat dítě s PAS, dokud se vám nenarodí. A to je případ naší rodiny, přátel a lidí, kteří nám v každodenním boji s touto diagnózou pomáhají. Chtěla bych vás seznámit s problematikou autismu, poukázat na těžký a problémový život rodin s takto postiženým dítětem. Je to především velmi náročné psychicky a nikdo si



nedokáže představit, co nás čeká v budoucnu. O problematice dětí, které trpí poruchou autistického spektra, má veřejnost stále poměrně malé povědomí – většina lidí si toto označení dává do spojitosti pouze s dětským autismem a o tom, že existují i další typy PAS, nic neví. Jejich poznatky mnohdy pramení pouze z filmů typu *Rain Man* či *Mercury*. K problematice PAS u nás výrazně přispěl nový dokument s názvem *Děti úplňku*.

Děti úplňku

Většina filmů o autismu představuje jeho polohu, která nám připadá něčím fascinující a přitažlivá. Ukazuje lidi vybavené zvláštní vnímavostí a neobvyklými schopnostmi, často hraničícími s genialitou. Režisérka Veronika Stehlíková se však v dokumentu *Děti úplňku* vydává prozkoumat jinou, méně fotogenickou a mnohem méně známou tvář této nemoci, než kterou známe ze skvělého podání Dustina Hoffmana ve filmu *Rain Man*. Této – nejtěžší – formě autismu se odborně říká „nízkofunkční“. Patří k nejnáročnějším a nejhůře zvladatelným zdravotním postižením vůbec. Ti, kteří jí trpí, mají problém v naší společnosti normálně fungovat²⁷. Na základě tohoto dokumentu vzniklo sdružení rodičů, kteří si pro své nemocné děti přejí důstojný a kvalitní život. „*A rádi bychom ho žili i my sami, jenže sociální podpora lidí s autismem a mentálním hendikepem je u nás v současné době velmi nízká. Rozhodli jsme se to změnit.*“²⁸

Chtěla bych vás seznámit s naším synem Markem, chlapcem s diagnózou PAS, a s tím, jaký vliv měly metody vzdělávání na jeho samotný vývoj a na celkové zlepšení jeho stavu. Výchova a vzdělávání dítěte s PAS je pro rodiče, pedagogy a asistenty velmi náročná a klade na ně velké nároky. Každé dítě s PAS je natolik jedinečné, že i možnosti vzdělávání a terapií musí být pro děti sestavené individuálně. Neexistují dvě děti se stejnou symptomatikou, se stejnými problémy, stejnými zájmy.

Diagnóza

„*To nic, on je rád sám.*“ *Taková slova slyšíme často. Jenže mně připadá dost neuvěřitelné, že by nějaký člověk byl raději úplně sám, než s jinými lidmi. Problém je v tom, že se pořád bojíme, jestli ostatní neobtěžujeme a jestli jim naše společnost není nepříjemná. Kvůli tomu je pro nás pořád těžší a těžší být mezi lidmi a nakonec se z nás stanou samotáři.*²⁹

Marek se do necelých dvou let vyvíjel jako ostatní zdravé děti. Používal do deseti slovíček s významem. Opoždění ve vývoji řeči jsme přisuzovali genetickým dispozicím. Po druhém roce jsme ovšem pozorovali postupnou změnu v chování, přičemž v určitých oblastech vývoje došlo

²⁷ Zdroj anotace: Česká televize.

²⁸ <http://www.detiuplnku.cz/cs/home/>.

²⁹ Citace z knihy Naoki Higašia *A proto skáču*, Paseka/Pasparta, 2016.



k regresi – nereagoval na oslovení. Ve dvou a půl letech si přestal hrát s hračkami, většinu času pasivně pozoroval okolí, listoval knihami, rád chodil na procházky a vyhledával fyzickou aktivitu. S oblibou si natáčel vlasy na prst, nebo si je vytrhával a pak je pozoroval. V tomto období jsme pozorovali také adaptační potíže – vyžadoval chůzi stále stejnými trasami, při změně reagoval afektem. Pozorovali jsme horší porozumění řeči, jednoduché, často používané pokyny nedokázal splnit. O kontakt s vrstevníky neprojevoval zájem, děti se bál, nerad chodil na dětské hřiště. V tomto období došlo ke zhoršení frekvence a kvality očního kontaktu. Začaly časté pohybové stereotypie: poskakování, třepání rukama a otáčení celým tělem dokola.

Kontaktovala jsem dětskou lékařku, ta nás uklidňovala, že se jedná jen o opožděný vývoj v řeči. Sami jsme iniciovali vyšetření sluchu, při kterém bylo vysloveno podezření na autismus. Následně, opět na žádost nás rodičů, proběhla odborná vyšetření na několika pracovištích v Praze, a to včetně diagnostického pobytu ve fakultní nemocnici. Během dvou let Marek získal několik diagnóz. Dětský autismus – mírná forma, suspektní vývojová dysfázie percepčního charakteru, atypický autismus, autismus nízkofunkční.

Poslední zpráva od klinického psychologa říká: *U Marka došlo díky pečlivé stimulaci i díky zrání k osvojení symbolizace prostřednictvím písma. Otevírají se tedy nové možnosti komunikace přes tablet, na nějž je Marek schopen psát odpovědi. Díky tomuto nástroji komunikace se základní obtíž vázaná na PAS přeci jen částečně kompenzuje, takže můžeme postupně zjišťovat Markův kognitivní potenciál, který jistě překračuje požadavky osnov speciální třídy. Vzhledem k pervazivnímu charakteru poruchy je nadále profil schopností silně nerovnoměrný. Aktuálně lze celkovou funkční výkonnost odhadovat do pásma lehké mentální retardace, avšak v dílčích schopnostech nás Marek v budoucnu ještě pravděpodobně překvapí, protože se u něj nejedná o prostou mentální retardaci. Změna rámcového vzdělávacího programu ze ZŠ speciální na RVP ZŠ s minimálními výstupy, s IVP a pedagogickým asistentem je z mého pohledu plně indikována.*

Z pohledu matky tedy vidím **zásadní témata k řešení:**

- je problém objednat dítě v krátkém termínu k odborníkovi – ještě pořád jsou dlouhé čekací lhůty na kvalitní vyšetření
- po stanovení diagnózy nenavazuje ucelená terapeutická péče, jak pro dítě, tak pro rodiče
- nálepka špatně stanovené diagnózy může dítě negativně ovlivnit na celý život.



Předškolní docházka

Marek nastoupil do soukromé mateřské školky v místě bydliště ve dvou a půl letech, protože do místní státní školky ho nevzali, jelikož nesplňoval kritéria pro přijetí (věkovou hranici tří let). Chtěla jsem se po třech letech mateřské dovolené vrátit zpět do zaměstnání. V té době Marek neměl stanovenou žádnou diagnózu, ale již jsem tušila, že není něco v pořádku. Před přijetím jsem se byla do školky osobně podívat, abych se seznámila s paní učitelkou. Tu jsem informovala o skutečnostech, že je Marek prozatím neverbální, hraje si jen sám se sebou, zvládá samostatně jíst, ale potřebuje dopomoc s hygienou. Školka byla soukromá, tudíž měla v každé třídě maximálně deset dětí, což mi připadalo pro Marka optimální.

Ještě ten den mi volala paní ředitelka školky, ať si pro syna okamžitě přijedu, že nepřetržitě pláče, není k utišení, nereaguje na žádné podměty, nedokáže se zabavit, děti si nevšimá a není schopen se ani najíst. Když jsem si pro něj přišla, bylo mi sděleno, že není na mateřskou školku vyzrálý a že ho bohužel do školky nepřijmou.

Snažila jsem se v okolí sehnat jiné předškolní zařízení, avšak Marek ještě neměl stanovenou žádnou diagnózu, a proto jsem nemohla shánět školku speciální. Nakonec jsem sehnala soukromou školku – hlídání dětí v sousední obci. Do školky jsem se zašla znovu podívat, seznámila se s oběma paní učitelkami a řekla jim synova specifika. Během přímého pozorování Marka a ostatních dětí se začaly ukazovat zjevné rozdílnosti. Tam poprvé paní učitelka vznesla podezření na PAS, jelikož měla už dlouholetou praxi v předškolním vzdělávání a osobní zkušenost s dětmi s PAS.

Ve skupině bylo deset dětí většinou tří- až čtyřletých. Skupině se pravidelně věnovaly vždy dvě pracovnice. Jedna z nich dělala asistentku Markovi. Adaptace na pobyt ve skupině byla zpočátku pouze na jednu hodinu s jednou konkrétní osobou. Časem Marek zvládal pobyt ve skupině na celé odpoledne, kdy se v péči střídaly dvě asistentky.

Mezitím byla Markovi stanovena diagnóza – dětský autismus. Všechny pracovnice ze zařízení, které Marek navštěvoval, se zúčastnily semináře (APLA) zaměřeného na uvedení do problematiky s PAS. Ve školce byl zaveden strukturovaný denní režim, systém odměn, nácvik sebeobsluhy, nácvik hry, nacvičování strukturovaných úkolů a náhradní komunikační systém (výměnný obrázkový systém, oblasti jídla). Všechny nácviky, které probíhaly doma, jsem se snažila ve spolupráci s učitelkami uplatňovat i ve školce. To se s menším či větším úspěchem začalo pomalu dařit.

Marek byl ve školce velmi úspěšně začleněn, všechna doporučení od PPP se podařilo aplikovat. Chlapec chodil do školky velmi rád, zmizely počáteční úzkosti z neznáma, získal větší jistotu a pomalu se začleňoval do společných aktivit s ostatními dětmi. Podařil se velký



pokrok v sebeobsluze, Marek už byl celodenně bez plen, samostatně se najedl. Byl schopen používat kartičky ke komunikaci a zcela mu vyhovoval systém odměn.

Bohužel po roce kvalitní péče a vzdělávání bylo zařízení z hygienických důvodů uzavřeno, bez možnosti náhradního řešení. Marek další školní rok strávil společně s jedním zdravým chlapcem z předešlého zařízení a asistentkou pedagoga v domácím prostředí, protože se nepodařilo sehnat jiné vhodné předškolní zařízení.

Integrace v mateřské škole s asistentkou pedagoga

V místě našeho bydliště neexistuje speciální školka, takže jsem kontaktovala MŠ speciální až v Praze. Bohužel žádná školka nebyla schopna Marka z kapacitních důvodů přijmout. Kontaktovala jsem tedy ředitele místní běžné MŠ, zda by Marka neintegroval společně s AP. Školka prozatím neměla žádnou zkušenost s integrací takto postiženého dítěte. Po společném jednání jsme se s vedením mateřské školky dohodli, že Marka integrují v rámci běžné třídy.

Jako rodiče jsme navrhli, že se budeme podílet na zařízení třídy tak, aby se co nejvíce přizpůsobilo potřebám našeho syna. Bylo zřízeno pracovní místo k individuální výuce, relaxační místo k odpočinku (matrace a relaxační vak), pomůcky k nácvičku hrubé motoriky (míč, kameny, balanční kruh a jiné), pomůcky k trénování jemné motoriky, speciální pomůcky a hračky určené pro děti s PAS. Rovněž jsem vytvořila strukturované úkoly na míru (zájmy dítěte, čísla, písmenka, doprava), denní režim, komunikační kartičky.

Do MŠ nastoupil Marek společně s asistentkou pedagoga z předešlého soukromého

předškolního zařízení. Po roce stráveném v domácím vzdělávání tvořila s Markem sešnaný pár a již velmi dobře znala jeho specifika. Také absolvovala speciální školení pořádaná organizací APLA, která byla zaměřená přímo na předškolní vzdělávání dětí s PAS. Dále se zúčastnila speciálního školení věnujícího se využití iPadu pro děti se speciálními potřebami. Mimo asistenci ve školce pravidelně



dojížděla s Markem na terapii ABA do Prahy. V průběhu předškolní docházky do MŠ se Markovi jedenkrát změnil asistent pedagoga, a to z ženy na muže (Tomáš). Pan Tomáš má dlouhodobou praxi s dětmi s PAS. Před nástupem k Markovi do školky asistoval jako AP u dětí s PAS v jiných předškolních zařízeních. Dále pracoval jako asistent při odlehčovacích službách



pro klienty s PAS pořádaných organizací APLA. AP následně s Markem přešel z MŠ do ZŠS a nadále s ním pracuje.

Do školky byl přenesen již zavedený strukturovaný denní režim z předešlého soukromého



zařízení a z domova. Marek byl na něj zvyklý, přinášel mu totiž pocit jistoty a bezpečí. Implementován byl i systém odměn, který se rozšířil o další možnosti. Pokračoval nácvik sebeobsluhy, podpořený procedurálními schémata umístěnými na WC. Velká část nácviku se věnovala hře, jak samostatně, tak střídavě s ostatními dětmi. Při práci u stolečku se používaly strukturované úkoly pro nácvik předškolních dovedností. Dále se k výuce používal iPad

(aplikace na podporu logického myšlení, grafomotoriky, třídění do skupin dle různých kritérií, aplikace na rozšíření pasivní slovní zásoby a komunikace). Ke komunikaci používal náhradní komunikační systém (komunikační knihu) a pár gest. Největší pozornost byla věnována nácviku sociálních dovedností. Ranní kroužek, nácvik pozdravu, seznámení s ostatními dětmi. Nadále probíhaly aktivity k rozvoji a zlepšení jemné a hrubé motoriky. Marek se také zúčastňoval akcí pořádaných školkou, jako byly výlety, divadlo apod. Všechny nácviky, které probíhaly doma či v terapeutických zařízeních, se po dohodě s pedagogy přenášely i do školky. Školka měla i odbornou podporu ze strany PPP, z Aut-Centra, C.T.A a APLA Praha. Pracovnice těchto zařízení pravidelně navštěvovaly Marka ve školce a podporovaly pedagogy ve vzdělávání. Doporučovaly další možné postupy pro rozvoj Markových znalostí a dovedností. Pokud nastal nějaký problém, společně byl obvykle vyřešen. Tato podpora se ukázala jako velmi efektivní a účinná.

Marek do školky chodil velmi rád. Třída měla snížený počet dětí, maximální počet byl do dvaceti. Děti byly předškolního věku nebo s odkladem školní docházky, což Markovi vyhovovalo. Za celou předškolní docházku se naučil výborným pracovním návykům, výrazně se mu zlepšily komunikační schopnosti. Rozvinula se mu i hra s vrstevníky. Velmi se mu zlepšily předškolní znalosti a dovednosti. Marek byl v širokém okolí první dítě s PAS, které bylo integrováno do běžné MŠ s AP. Na základě těchto dobrých zkušeností zřizovatel otevřel speciální třídu pro děti se specifickými potřebami ve vzdělávání a nadále v zařízení probíhá i integrace dětí s PAS.

Samotná **integrace překvapivě dopadla dobře**. Marek byl velmi dobře připraven k nástupu do ZŠS. Rozhodující vliv měla nadstandardní spolupráce mezi pedagogy, asistentem pedagoga, rodiči a dalšími odborníky. Velkou roli hrála skutečnost, že se ve školce podařilo



nastavit principy vzdělávání určené přímo pro děti s PAS (např. strukturované učení a další). Nedílnou součástí kvalitní integrace byla individuální výuka, která probíhala dle výborně sestaveného IVP. Ten kladl na první místo potřeby dítěte, aniž by to bylo na úkor ostatních dětí. Ty tak měly možnost poznat dítě se specifickým chováním, což je do dalšího života obohatilo. Naučily se tak větší toleranci a ochotě pomáhat ostatním.



První třída základní školy

Před nástupem do první třídy měl Marek dva odklady povinné školní docházky, a tak nastupoval do první třídy v osmi a půl letech. Před začátkem školní docházky bylo u Marka provedeno komplexní vyšetření v SPC, jehož výstupem byly podrobně popsány všechny oblasti Markova vývoje.

Škola byla vzdálena od bydliště necelých dvacet kilometrů. Ve třídě bylo 7 sedm dětí v rozmezí od osmi do patnácti let. Marek byl ve třídě nejmladší. Ve třídě byly děti s kombinovaným postižením a ještě jeden chlapec s diagnózou PAS. Marek do školy nastoupil i se svým stávajícím asistentem z MŠ, na kterého byl již zvyklý. Škole jsem poskytla všechny pomůcky, režimové karty a náhradní komunikační systém, které používal Marek v MŠ. Při výuce se střídaly dvě učitelky, což se časem stalo velkým problémem.



Během prvních měsíců začaly vznikat počáteční problémy s výukou jedné z paní učitelek. S první paní učitelkou Marek žádný problém neměl. Sama neměla moc zkušeností s žáky s PAS, ale snažila se naučit nové postupy a přizpůsobit výuku Markovým potřebám. Vedla velmi krásné tematické hodiny, což Markovi vyhovovalo. Dokázala v rámci hodiny udělat společný úkol pro všechny děti, ale i zadat individuální úkol na úrovni konkrétního dítěte. Velmi často využívala interaktivní tabuli a podporovala i používání iPadu ve výuce. Vzdělávání nechávala převážně na AP, taky s ním hodně věcí konzultovala a radila se, protože Marka již dobře znal. Po čase se snažila pracovat s Markem také sama. Z počátku se to moc nedařilo, nakonec k němu našla cestu a za použití strukturovaných úkolů a odměn výuka probíhala bez problémů. Bohužel s druhou paní učitelkou začal velký problém. Nehodlala u Marka přistoupit na stanovenou diagnózu PAS. Nepoužívala u něho pomůcky, odměny, ani vhodné metody vzdělávání pro žáky s PAS. Před samotným Markem a mnou jako matkou se o něm velmi negativně vyjadřovala. Opakovaně byla mnou upozorňována, aby tak nečinila, protože to Marek velmi špatně nese. Naopak byla nabádána k tomu, aby Marka více chválila a podporovala ho, namísto shazování a ponižování před ostatními. Po nějaké době se u Marka začaly projevovat úzkostné stavy. Při příchodu do školy plakal a začal mít problémy i se spánkem. Z veselého spokojeného kluka se stal smutný a nešťastný chlapec.

Seznámila jsem pracovníci ze SPC, jehož dlouhodobým klientem Marek byl, se stávajícím problémem. Pracovnice SPC přijela na náhled do školy, provedla šetření a udělala zápis, jak v dané situaci postupovat. Doporučila při změně vyučujících, aby se postupovalo stejným způsobem, vše se vizualizovalo, dodržovaly se postupy a metody vhodné pro vzdělávání žáků s PAS a pomohla škole vypracovat velmi podrobný IVP s konkrétními postupy, odkazy na pomůcky. Rozepsala stanovení cílů v jednotlivých předmětech a postupy a metody, jak je naplnit. Nabídla poradenskou činnost v rámci SPC. Bohužel ani doporučení a podpora SPC nepomohla. Snažila jsem se opakovaně tento problém řešit s vedením školy, nabídla jsem možnost návštěvy při terapiích v Aut-Centru, ale ani tuto možnost škola nevyužila. Situace byla již neudržitelná, a tak jsem začala hledat jinou školu, která by Marka v průběhu školního roku přijala, což se bohužel nepodařilo. Hledání jiného školního zařízení ale nadále pokračovalo.

To, že Marek zvládl dokončit první třídu, byla velká zásluha první paní učitelky a AP, kteří společně Marka podporovali při samotné výuce a dostatečně chválili, aby se u něho ještě více neprohlubovaly úzkostné stavy. Za podpory paní učitelky a AP se naučil spoustě nových dovedností, rozšířil svoje znalosti a upevnil pracovní chování. Bez problémů zvládal akce pořádané školou, návštěvy školní jídelny i družiny. Avšak první paní učitelka, která s Markem vhodně pracovala, přestoupila do jiné třídy v rámci školy, což jen upevnilo naše rozhodnutí nalézt pro Marka jinou školu.



Jsem přesvědčena, že **na prvním místě musí být zájem dítěte**. Toho však lze dosáhnout jen kvalitní týmovou spoluprací a empatickým přístupem učitelů a asistentů. Do druhé třídy Marek nastoupil už na jiné škole.

Druhá třída základní školy

Nová škola byla vzdálena od bydliště necelých patnáct kilometrů směrem k Praze, kde jsem byla zaměstnána, což mi lépe umožňovalo plnit mé pracovní povinnosti. Do školy Marek přešel i se svým stávajícím asistentem pedagoga, kterého znal již od MŠ. Z počátku se to jevílo jako výhodné, protože již při přijímacím řízení do školy jsem byla ředitelkou školy upozorněna, že třída, kam má Marek nastoupit, není zaměřena na autistické děti. Jednalo se o třídu speciální. Ve třídě bylo šest žáků v rozmezí třetí až páté třídy. Byly tam děti s kombinovaným postižením a ještě jeden chlapec s diagnózou PAS. Třídu vedla jedna učitelka a dva asistenti pedagoga, jeden na individuální výuku k Markovi.

Ještě o prázdninách jsem se setkala s třídní učitelkou a AP. Seznámila ji s Markovými specifiky a upozornila na skutečnost, proč musel Marek změnit školu, a důvody jeho úzkostných stavů. Znovu jsem poskytla škole všechny pomůcky, režimové karty, náhradní komunikační systém, strukturované úkoly, které používal Marek v předešlé škole. Také hračky, aby si měl s čím o přestávkách hrát.

Bohužel již na začátku školního roku mě kontaktovala ředitelka školky a požádala mě o schůzku. Upozorňovala na práci AP, který není jen pro Marka, ale i pro ostatní děti a nemůže se tak věnovat pouze jemu. Hájila jsem nároky syna a odvolávala se na posudek SPC, který v doporučení uvedl, že se jedná o individuální integraci dle IVP s AP po celou dobu vyučování, vzhledem ke skutečnostem, že se nejedná o speciální třídu jen pro děti s PAS. Ředitelka mě upozornila na skutečnost, že takový případ ve škole nemají. Spojila jsem se proto se SPC a to vydalo vyjádření, o jakou integraci se vlastně jedná.

Problémy nastaly i ve výuce. Paní učitelka neměla skoro žádnou zkušenost se žáky s PAS. Nepoužívala speciální pomůcky pro děti s PAS, i když je měla ode mne k dispozici. Opakovaně mě kontaktovala s tím, že s ní Marek nespolupracuje. Doporučila jsem jí, ať s Markem zkouší dělat úkoly, které už ovládá, a jakmile s ním naváže vztah, může přejít k výuce nových dovedností. Ke zlepšení ovšem nedošlo, a tak byla paní učitelce nabídnuta možnost obrátit se s radou na SPC, které již Marka zná několik let a má dlouholetou zkušenost s dětmi s PAS. Tuto možnost paní učitelka nevyužila.

Začaly se projevovat názorové neshody mezi paní učitelkou a AP týkající se konkrétních postupů a metod Markovy výuky. Požádala jsem o co nejdřívější termín náhledu SPC, aby se situace co nejdříve vyřešila a neopakovala se situace z předešlého roku. Po třech měsících od začátku školního roku přijela pracovnice ze SPC. Udělala náhled ve výuce, pozorovala paní



učitelku i AP při práci s Markem a nakonec měla schůzku i s paní ředitelkou. V zápise shrnula doporučení, jak postupovat při sjednocení výuky učitele s AP. Rovněž doporučila používání vzdělávacích pomůcek a metod při výuce pro žáky s PAS, vše s podporou vizualizace. Dále pomohla sestavit na druhé pololetí velmi podrobný IVP, jak tomu bylo i v předešlé škole.

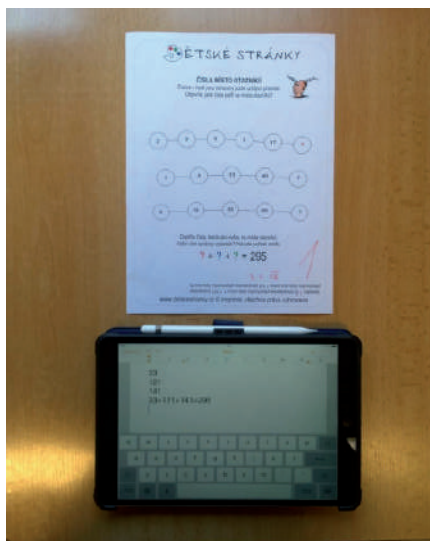
Bohužel ani po všech intervencích se nepodařilo sjednotit vzdělávací přístup k Markovi. Rozpory mezi paní učitelkou a AP přetrvávaly, ačkoliv se je snažila řešit ředitelka školy prostřednictvím společných schůzek. Snažila jsem se řešit problém osobně s paní učitelkou na pravidelných schůzkách, snažila jsem se přicházet s novými možnostmi a nápady, jak nastalou situaci řešit, bohužel bez úspěchu. Na schůzkách se paní učitelka opakovaně vyjadřovala, že s ní Marek nespolupracuje, že nic neumí, že vše dělá jen s dopomocí, vše za něj dělá asistent. Taky jsem prosila paní učitelku, aby dávala Markovi domácí úkoly. Ty ale byly pořád stejné, a tak je Marek už nechtěl dělat.

K celé situaci se přidala i šikana v rámci třídy od chlapce, který Markovi začal cíleně ubližovat.

AP se snažil situaci řešit, ale bohužel byl jediný. Začalo znovu negativní slovní hodnocení Markových dovedností před ním samotným, což vedlo k tomu, že se u něj znovu projevil úzkostné stavy, pláč a nespavost.

Na konci prvního pololetí jsem byla s Markem na vyšetření u dětského psychiatra kvůli příspěvku na péči. Při té příležitosti jsem požádala paní doktorku o písemné vyjádření ohledně psychického stavu Marka. Paní doktorka napsala dopis k rukám ředitelce školy, žádost o zachování a důsledné dodržování IVP a doporučení SPC, s podrobným popisem Markových úzkostí. Ani na základě tohoto dopisu nedošlo k žádné změně.

Protože situace již nebyla udržitelná, obrátili jsme se na ředitelku školy, domluvili si schůzku s možností řešit situaci konstruktivně a vzhledem k Markověmu stavu co nejdříve. Ředitelka se nás snažila přesvědčit, ať tomu dáme čas, že si to sedne. Bohužel po předešlých špatných zkušenostech jsme se rozhodli situaci řešit razantně, a proto jsme žádali o převedení Marka do vedlejší speciální třídy. Z počátku se řešení zdálo neuskutečnitelné, ale nakonec bylo jediné možné. Marek během měsíce změnil třídu.



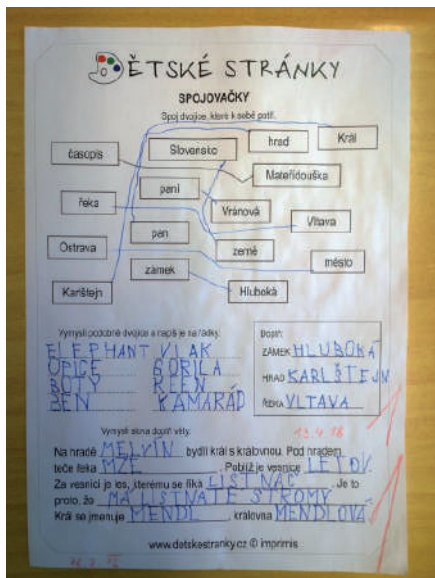


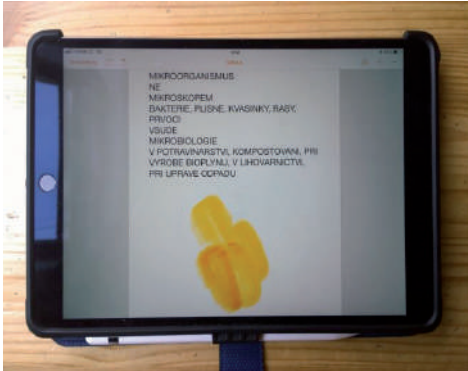
Třetí třída základní školy

Ve třetí třídě pokračuje Marek tam, kde skončil před prázdninami. Jen skladba dětí se změnila. Odešla jedna žákyně a přišel nový chlapec. U Marka bylo provedeno nové šetření v SPC. Vzhledem ke svým deficitům (zejména v komunikačních a sociálních dovednostech, ale také exekutivních funkcích) vyžaduje v průběhu vzdělávání individuální a nadstandardní přístup. Je nezbytné, aby v rámci optimálního rozvoje pracoval s individuální podporou asistenta pedagoga, protože je vzděláván ve speciální třídě, která není samostatně zřízena pro vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra. Vzhledem k pokrokům chlapce nám bylo doporučeno nové vyšetření intelektu klinickým psychologem.

Ke školní docházce mého syna:

- zásadně se liší vzdělávací očekávání nás rodičů a pedagogů
- jako rodiče nemáme možnost podílet se na výběru asistenta pedagoga, přitom v případě dítěte s těžkým postižením, tedy když dítě komunikuje neverbálně, musíme spoléhat na informace od pedagogů nebo asistenta, což závisí na vzájemné důvěře
- aby byla spokojenost na obou stranách, je potřeba mezi školou a rodiči nastavit přátelský vztah.

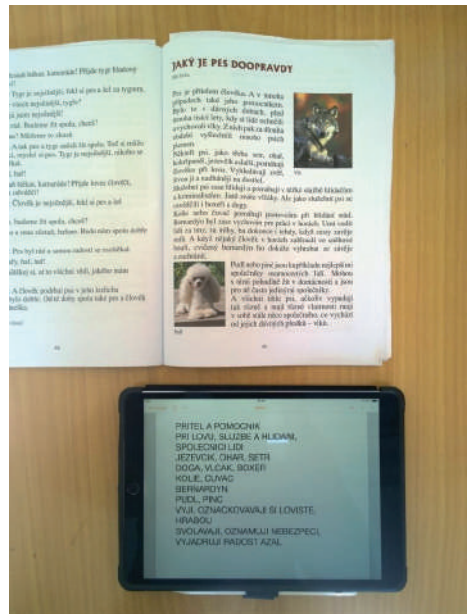




Jak to vidí poradna

Poprosila jsem paní Lenku Bittmannovou ze SPC Nautis, aby mi napsala svůj náhled na vzdělávání našeho syna Marka.

S maminkou Marečka, paní Mendlovou, jsem se seznámila ještě jako vedoucí osobní asistence. Potřebovala reference k práci jednoho z našich asistentů, pana Tomáše, který se zajímal o práci asistenta pedagoga u jejího syna v mateřské škole. V září 2014 vzniklo naše Speciálně pedagogické centrum při Národním ústavu pro autismus a krátce poté se Mareček dostal do mé péče. Maminka v té době hledala vhodnou školu, kam by mohl její syn nastoupit s podporou asistenta pedagoga, na kterého byl zvyklý z MŠ a díky němuž byly patrné významné pokroky v dovednostech chlapce. Ukázalo se to však jako zásadní problém. Mareček měl v té době diagnostikovaný nízkou funkční Dětský autismus, středně těžké mentální postižení, vývojovou afázií smíšeného typu a hyperaktivitu. Vzhledem k tomu, že se expresivně nevyjadřoval řečí a především pak vzhledem k tíži diagnostikovaného mentálního postižení, byla jedinou volbou ZŠ speciální. Šance na to, že Mareček nastoupí povinnou školní docházku s asistentem, který by pro něj byl nejvhodnější, byly zcela minimální. Vedení škol argumentovalo nedostatkem finančních prostředků, popř. nedostatkem místa.





Rodiče věnovali mnoho energie a času, aby našli školu, kde by byli ochotni vzdělávat syna podle jeho potřeb. Já jsem vydala doporučení, ve kterém jsem poukazovala na fakt, že chlapec pro svůj optimální rozvoj potřebuje zvýšenou motivaci a individuální přístup (vzhledem k výrazným deficitům v exekutivních funkcích) v podobě asistenta pedagoga, kterého zná a ke kterému má důvěru. A rovněž na skutečnost, že Mareček bude navštěvovat speciální třídu, která není samostatně zřízená pro vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra a je navíc určena žákům z více ročníků.

V září 2015 tedy Mareček nastoupil do 1. ročníku ZŠ speciální s podporou asistenta pedagoga, pana Tomáše. Bohužel již během podzimu bylo patrné, že pro něj prostředí není vyhovující. Ve třídě byly výrazně starší děti, které na tom byly mentálně mnohem hůře než Mareček. Výuka probíhala ve velmi pomalém tempu, úlohy se často opakovaly, což chlapec snášel špatně, nudil se, neměl možnost se rozvíjet, přestal se do školy těšit. Začaly se navíc objevovat zásadní potíže ve spolupráci školy a pana asistenta, který měl pocit, že nedostává žádný prostor pro individuální práci s Marečkem a musí se zcela podřizovat zažitým způsobům práce, které patrně vyhovují dětem se středně těžkým mentálním postižením, Markovi však nevyhovovaly vůbec.

Přestože ve škole proběhl náhled a mnoho konzultací, stav se nezměnil a rodiče se rozhodli pro změnu školy. Ve školním roce 2016/2017 tedy začal Mareček navštěvovat jinou ZŠ speciální. Prostor třídy a celkově školy je, z mého pohledu, mnohem vhodnější, než tomu bylo na škole předchozí. Přesto po několika týdnech začalo docházet k dalším potížím, učivo a výukové metody ZŠ speciální se pro Marečka ukázaly být nevyhovující. Z mého pohledu byl zásadní problém v tom, že je tento systém nastaven pro žáky, jejichž primárním problémem je středně těžká a těžká mentální retardace. Což není případ Marečka.

Z praxe vím, že u mnoha dětí s poruchou autistického spektra byla diagnostikována středně těžká či těžká forma mentální retardace, protože dítě při testech intelektu nespolupracovalo, žádným způsobem nekomunikovalo, popř. nepochopilo, co po něm vyšetřující chce. U dětí s autismem navíc zásadní roli hraje osobnost vyšetřujícího, to, jakým způsobem se dokáže dítěti přiblížit, navázat na jeho způsob komunikace. Pro výsledek jsou určující také další proměnné – prostředí, kde k vyšetření dochází, to, zda je tam dítě poprvé nebo ho zná, v jakém psychickém a zdravotním rozpoložení ten den dítě je (jak se vyspalo, zda není unavené, nachlazené apod.).

Celkově považuji testování intelektu u dětí s PAS za problematické a z mého pohledu a zkušeností je až alarmující, že má tak zásadní význam pro další vzdělávání těchto dětí, když je často opřeno o jedno hodinové vyšetření. Náš systém vzdělávání podle mého názoru není připraven na děti s PAS, které nekomunikují verbálně, mají těžší deficity, ale mentálně jsou pro ně osnovy ZŠ speciální nedostačující. U Marečka došlo ke změně třídy, ve které prospívá

Projekt Odlíšnost inspiruje – podpora vyučujících v aktivním přístupu k inkluzi, registrační číslo CZ.07.4.68/0.0/0.0/15_005/0000019, je spolufinancován Evropskou unií.



lépe. S vedením školy bylo domluveno, aby měl Marek možnost vzdělávat se v co nejvyšší možné míře individuálně, jeden na jednoho.

Pro školní rok 2017/2018 jsem Marečkovi doporučila kromě úprav obsahu vzdělávání, podpory asistenta pedagoga a vzdělávání dle IVP, které bude respektovat jeho individuální potřeby, také větší množství pomůcek, mimo jiné např. pomůcky pro strukturu prostředí, názorné didaktické pomůcky, pomůcky pro rozvoj augmentativní a alternativní komunikace, ale také tablet a výukové programy, aby mohla být výuka v co nejvyšší možné míře opřena o vizualizaci. Chlapec také začal kromě pravidelných terapií navštěvovat novou paní logopedku a pracovat na rozvoji komunikačních dovedností.

Brzy poté jsem začala od maminky dostávat zprávy o tom, že Mareček začíná komunikovat skrze tablet. V polovině září pak chlapec podstoupil nové psychologické vyšetření. Vyšetřující již měla možnost navázat s ním interakci, Marek odpovídal pomocí tabletu. Výsledek vyšetření pro mě nebyl překvapením, protože potvrdil to, co jsem si myslela delší dobu. A sice, že jeho mentální schopnosti jsou na mnohem vyšší úrovni. Aktuálně jsou jeho intelektové schopnosti odhadovány do pásma lehké mentální retardace, s tím, že se u něj nejedná o prostou mentální retardaci, ale stav, který je funkčně ovlivněn poruchou autistického spektra. Vzhledem k nové diagnóze dojde v lednu 2018 ke komplexnímu vyšetření v našem SPC a v doporučení ke vzdělávání ke změně rámcového vzdělávacího programu z RVP pro ZŠ speciální za RVP ZV s minimálními výstupy. S vedením školy a rodiči budeme konzultovat situaci ve škole, otevírá se několik možností jak a kde chlapce vzdělávat.

Věřím tomu, že nás všechny v budoucnu Mareček ještě překvapí. Je to velmi bystrý a rozhodně statečný kluk, který všem okolo sebe dokázal, že má na víc, než si většina lidí myslela. Velký dík patří panu Tomášovi, který se Marečkovi intenzivně věnuje a dal přednost jeho potřebám před svými, když kvůli němu zůstával pracovat i v prostředí, které vůči němu bylo až nepřátelské. A především pak rodičům, kteří se Marečkovi nadstandardně věnují od raného věku. Maminka obětovala vlastní kariéru tomu, aby maximálně využila potenciál syna, a to se jí dokonale podařilo.

Mgr. Lenka Bittmannová, zástupkyně ředitelky SPC při Národním ústavu pro autismus

Terapie ABA a iPad

Když byly Markovi asi čtyři roky, začala jsem spolupracovat s terapeutkou Lucií, která k nám do rodiny dojížděla dvakrát v týdnu na 1,5 hodiny. S Markem v terapii používala prvky ABA v kombinaci primárně s pohybem a strukturovaným učením. Ze všech terapií se prováděl velmi podrobný zápis, jednou za tři měsíce se vyhodnocoval a na jeho základě se upravoval stávající IVP. Marek během dvou let udělal veliký pokrok ve všech oblastech. Velkou výhodou bylo, že jsem byla přítomna u všech terapií, a mohla tak doma při výuce pokračovat.

Projekt Odlíšnost inspiruje – podpora vyučujících v aktivním přístupu k inkluzi, registrační číslo CZ.07.4.68/0.0/0.0/15_005/0000019, je spolufinancován Evropskou unií.



Po dvou letech začal Marek docházet na terapie do terapeutického střediska, kam dojíždí až doposud. Při terapiích je přítomen i jeho AP ze školy, což pomáhá k jeho celkovému rozvoji. Dále pak může asistent nabyté dovednosti využívat i ve školní výuce, což se velmi osvědčilo. IVP se mění na základě jeho schopností a dosažených dovedností.

Terapie s prvky ABA pomohla Markovi udělat velké pokroky ve všech oblastech. Jedná se u nás o nový přístup ve vzdělávání. Prozatím není plošně rozšířen. Je velmi časově, personálně a finančně náročný. Přístup není univerzálně vhodným řešením pro každé dítě s PAS. Nejedná se ani o „všelék“, který dokáže dítěti s PAS vyrovnat všechny deficity vycházející z poruch autistického spektra. U některých dětí s PAS může tento přístup efektivním způsobem snížit míru postižení a zároveň tak přispět do budoucna ke zkvalitnění jejich života.

Kolem čtvrtého roku začal Marek pasivně používat iPad. V té době jsem absolvovala dva kurzy s akreditací MŠMT pořádané komunitou iSEN: i – jako první písmenko všech Apple produktů, SEN jako možnost splnit si náš sen, ale také Special Educational Needs – speciální vzdělávací potřeby. Poté jsem začala s Markem využívat iPad aktivně nejen ke hrám, pohádkám, ale primárně ke komunikaci a výuce. Nejprve vše probíhalo s úplnou dopomocí (s vedením prstu), později začal Marek iPad využívat samostatně. Markovi tento způsob velmi vyhovuje. Je názorný a umožňuje variabilitu úkolů. Je na něj zvyklý už od MŠ a využívá ho až doposud, je součástí IVP a PO.

Použití iPadu otevřelo v poslední době Markovi možnost komunikace, která byla doposud omezena osvojením pár gest nebo komunikací pomocí obrázků. Marek se naučil výborně psát, nejprve na jednoduché otázky odpovídal jednoslovně v prvním pádě, momentálně píše již ve větách. Prozatím píše bez diakritiky (ručně psaný projev s diakritikou) velkými písmeny. Čte s porozuměním text psaný jak velkými, tak malými písmeny. S jistotou lze iPad využívat ke kontrole nabytých znalostí z různých oblastí vzdělávání. Také byl použit při posledním psychologickém vyšetření, což přineslo změnu ve stanovení intenzity mentální retardace. Největším přínosem je ale skutečnost, že Marek je nyní schopný popisovat pomocí iPadu i svoje přání a pocity.

Proč tu jsou...?

Připadá mi, že lidé s autismem se nějakým způsobem narodili mimo rámec civilizace. Samozřejmě je to jen takový můj výmysl, ale mám dojem, že je vyprodukovalo samo lidstvo, protože vycítilo krizi způsobenou všemi těmi válkami, zablžením a svévolným ničením planety. My sice vypadáme jako ostatní lidé, ale přitom se lišíme. Jako bychom přicestovali časem z



nějaké daleké minulosti. A kdyby si díky naší existenci ostatní lidé vzpomněli na něco, co je pro tuhle planetu hrozně důležité, moc by nás to potěšilo.³⁰



Každý rodič si přeje narození zdravého a šťastného dítěte. Ani na chvíli si nepřipouští, že by mohlo být něco jinak. Marek se narodil jako úplně zdravé a krásné miminko. Ve dvou a půl letech se nám rodičům obrátil život vzhůru nohama. Diagnóza autismus je náročná psychicky, fyzicky i finančně. Je to boj, výzva na celý život. Během pár let jsme jako rodiče přišli o náš původní život. Ztráta rodiny, přátel a zaměstnání. Náš společný rodinný život se ubírá trochu jiným směrem než ten původní. Marek nás naučil mnohem větší trpělivosti, důslednosti, citlivosti a laskavosti.

Na prvním místě je ještě pořád dlouhá čekací lhůta na stanovení správné diagnózy. Také chybně stanovená intenzita mentální retardace může dát dítěti nežádoucí nálepkou na celý život a výrazně eliminuje možnosti dalšího vzdělávání. I když se povědomí o autismu během posledních pár let zlepšilo, pořád je namísto osvěta, jak mezi veřejností, tak odborníky. Důležité je i zamyšlení nad komplexní péčí pro rodiny s takto postiženými dětmi.

Jako matka bych chtěla upozornit na nedostatek kvalitních základních škol pro děti s PAS. Rodiče tak nemají možnost výběru kvalitního školního zařízení. Chtěla bych vyzdvihnout, jak

³⁰ Citace z knihy Naoki Higašia *A proto skáču*, Paseka/Pasparta, 2016.



důležitá je spolupráce všech odborníků, pedagogů, asistentů, terapeutů, pediatrů a psychologů a větší důraz na vzdělání stávajících i budoucích učitelů v této oblasti. Učitel by měl vědět, že svou neznalostí může u žáků s PAS velmi rychle způsobit poškození psychického i fyzického zdraví.

Před pár týdny přišel Marek ze školy a plakal. Ptám se ho: co se děje? Proč jsi smutný? Napsal na iPadu: Mami, proč neumím mluvit? Jsem přesvědčená, že na tuto otázku budeme mít odpověď i řešení....



DVA ROKY INKLUZE POHLEDEM ŘEDITELKY ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Eva Smažíková

Nejprve stručná charakteristika naší základní a mateřské školy. ZŠ a MŠ v Ohradní ulici v Praze 4 je moderní školou s třicetiletou historií. Poskytuje předškolní vzdělávání v mateřské škole, která je k základní škole přidružena od 1. ledna 2013, a úplné základní vzdělávání pro celý první a druhý stupeň (průměrně jsou v jednom ročníku tři třídy).

Škola patří mezi inkluzivní školy, společně vzdělává a vychovává i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (od třetího ročníku do devátého ročníku má navíc jednu třídu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona). Celkový počet tříd ve škole je aktuálně 29, z toho 16 tříd je na prvním stupni (z nich tři třídy jsou pro žáky se SVP) a 13 tříd na druhém stupni (z nich pět je pro žáky se SVP).

Kapacita školy je 560 žáků a je plně využita. Již několik let se škola potýká s nedostatkem volných míst. Navštěvují ji žáci ze spádové oblasti, ale i velká část žáků (většinou žáci se SVP) z nespádových oblastí. Na inkluzi se intenzivně zaměřuje od roku 1993.

Zajištění výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Škola respektuje individuální potřeby žáků při vzdělávání. Vzdělávání žáků se SVP je jedním z pilířů ve vzdělávání žáků naší školy. Především se zaměřujeme na žáky se specifickými poruchami učení.

Žáci se SVP představují přibližně 30 procent z celkového počtu žáků školy. Výuku zajišťují na prvním stupni speciální pedagogové, na druhé stupni i pedagogové bez speciálního vzdělání, ale s řadou DVPP, školení a kurzů v oblasti inkluze. Výuka je velmi náročná jak na přípravu, tak na samotnou realizaci.

Žáci se SVP se mohou na naší základní škole vzdělávat buď v rámci běžné třídy s individuálním vzdělávacím plánem (od prvního ročníku), nebo v rámci třídy pro žáky se SVP (od třetího ročníku).

Žáci ze speciálních tříd mají možnost, pokud se jejich studijní výsledky zlepšují, integrovat se do běžných tříd. A naopak: žáci s IVP z běžných tříd, pokud jejich výsledky nedosahují požadované úrovně, mají možnost vzdělávat se ve třídách pro žáky se SVP stejného ročníku. Důležitá je pravidelná a intenzivní komunikace s rodiči a důslednost všech dospělých. Žáci mají jasně nastavený systém výuky a hodnocení.



Specifikace provádění podpůrných opatření a úprav vzdělávacího procesu žáků se SVP

a) v oblasti metod výuky:

- respektujeme odlišné styly učení jednotlivých žáků
- nabízíme metody a formy práce umožňující častější kontrolu a poskytování zpětné vazby žákovi
- klademe důraz na logickou provázanost a smysluplnost vzdělávacího obsahu
- respektujeme pracovní tempo žáků
- poskytujeme dostatečný čas k zvládnutí úkolů
- používáme kompenzační pomůcky, speciální učebnice a speciální učební pomůcky
- cíleně vyhledáváme pro žáka se SVP činnosti, při kterých bude žák úspěšný
- stanovujeme reálné cíle, po jejichž splnění stanovíme další náročnější, ale splnitelný cíl

b) v oblasti metod výuky:

- střídáme činnosti a formy během výuky
- využíváme skupinové výuky (hlavně na prvním stupni)
- postupně přecházíme k systému kooperativní výuky
- vkládáme krátké přestávky do vyučovací hodiny pro žáka na základě doporučení ŠPZ
- navozujeme příjemnou atmosféru ve třídě a relaxaci

95

c) zařazení předmětu speciálně pedagogické péče:

- nápravy poruch učení (NPU) – zařazujeme jednu hodinu týdně v rámci disponibilních hodin do rozvrhu žákům ve třídách pro žáky se SVP
- vzdělávací obsah předmětu je zaměřen na nápravy poruch učení, kde pedagog využívá zejména inkluzivní výukové programy
- vyučuje speciální pedagog celou třídu

d) zařazení předmětu pedagogické intervence:

- individuální nápravy poruch učení (iNPU) – zařazujeme jednu hodinu týdně nad rámec rozvrhu žákům s IVP v běžné třídě nebo žákům ve třídě se SVP, kteří mají doporučení z ŠPZ
- vzdělávací obsah předmětu je přizpůsoben vzdělávacím možnostem a předpokladům jednotlivých žáků s přiznanými PO 2 a PO 3



- vyučuje speciální pedagog skupinku maximálně šesti žáků.

Spolupráce školy se školským poradenským zařízením

Naše škola dlouhodobě intenzivně spolupracuje s Pedagogicko-psychologickou poradnou pro Prahu 1, 2 a 4 ve Francouzské ulici. Psycholožka i speciální pedagožka pravidelně navštěvují školu, přímo v hodinách se účastní náslechnů a pozorování žáků, provádějí šetření. Úzce spolupracují se zákonnými zástupci, s třídními učiteli, se školním poradenským pracovištěm, s vedením školy.

Školní poradenské pracoviště

Důležitou roli v systému péče o žáky se SVP má ve škole školní poradenské pracoviště (ŠPP), ve kterém působí:

- školní psycholožka, která koordinuje jeho činnost
- výchovný poradce pro první stupeň
- výchovný poradce pro druhý stupeň
- speciální pedagog – koordinátor zajištění učebních a kompenzačních pomůcek a softwaru na základě doporučení ŠPZ
- speciální pedagog – logoped
- preventista sociálně patologických jevů
- asistent pedagoga.

96

Rodiče i žáci se mohou obracet na ŠPP každý den v týdnu po celý školní rok. O možnosti a způsobu využívání poradenských služeb školy jsou žáci i zákonní zástupci informováni na začátku školního roku, noví žáci při přestupu na školu.

Škola má vypracovanou směrnici k činnosti ŠPP.

V úzké spolupráci s vedením školy, vyučujícími a asistentem pedagoga se škole daří poskytovat podpurná opatření i žákům se závažnějšími formami znevýhodnění (např. snížená rozumová schopnost, zraková vada, úlekový syndrom, Aspergerův syndrom, maniodepresivní psychóza). Vyučujícím je poskytována kvalitní metodická podpora v oblasti vhodného způsobu práce s žáky se SVP.

Inkluze ve vizi školy

Škola musí mít jasně nastavenou vizi, se kterou jsou ztotožnění všichni pedagogové, žáci i zákonní zástupci. Důležitou součástí vize naší školy je podpora inkluzivního vzdělávání, kde jste si vytyčili tři strategické cíle, podrobně je rozpracovali a průběžně s nimi pracujeme a naplňujeme je.



Priorita	PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
Strategické cíle:	
1.	UČITEL – ŠKOLA = POMOC
2.	RODINA – ŠKOLA = NEZVLÁDNE VŠE
3.	ŽÁK – SÁM NA SOBĚ PRACUJI

Strategické cíle:	
1.	UČITEL – ŠKOLA = POMOC
CÍL:	Cílem je výhledově i nadále nabízet pomoc žákům se SVP v rámci inkluzivního vzdělávání ve třídách pro žáky se SVP, pro žáky v běžných třídách s podpůrnými opatřeními v naší škole, která má v tomto směru více než dvacetiletou tradici.
Co:	
	a) požadavek na úzkou spolupráci škola - rodina žáka se SVP
	b) zajištění odpovídajících učebních a kompenzačních pomůcek pro práci ve škole, ale především doma
	c) vyčlenit a vybavit třídu pro výuku předmětu NPU Nápravy poruch učení
	d) DVPP – odborná školení, semináře a workshopy pro vyučující
	e) odborné rady rodičům – orientace v problematice SPU v návaznosti na hodiny NPU
	f) zařazovat reedukační cvičení do výuky
	g) propojovat inkluzi napříč předměty
	h) vyzdvihovat úspěchy – zpětná vazba od učitele
	d) konzultace s rodiči za přítomnosti žák – rodič – učitel – pravidelné vyhodnocování IVP s dítětem



2.	ŠKOLA NEZVLÁDNE VŠE
CÍL:	Cílem je zajistit spolupráci a spoluúčast zákonných zástupců při reedukaci a kompenzaci SPU, zabránit delegování problémů a neúspěchu dítěte na školu.
Co:	
	a) klást tlak na pravidelnou domácí přípravu
	b) využívání odpovídajících učebních a kompenzačních pomůcek, rodiče se seznámí na schůzce - pro práci především doma
	c) DVPP – odborná školení a workshopy pro vyučující, odborná literatura, konzultace se školní psycholožkou

3.	SÁM/SAMA NA SOBĚ PRACUJI
CÍL:	Cílem je uvědomit si své poruchy a aktivně se podílet na jejich odstraňování, naučit se s poruchou žít a pracovat s ní.
Co:	
	a) využívání kompenzačních pomůcek
	b) využívání odpovídajících učebních a kompenzačních pomůcek, rodiče se seznámí na schůzce a začátku školního roku – pro práci především doma
	c) na konci školního roku vyhodnocuje žák – učitel – rodič zpětnou vazbu o vzdělávání s podpůrnými opatřeními
	d) větší angažovanost žáků
	e) dbát na pracovní kázeň a slušné chování, uvědomění si své SVP

Personální zajištění inkluze na Základní škole Ohradní

Inkluze po 1. 9. 2016 začala mohutně růst a tím logicky roste i její personální zajištění. V ZŠ Ohradní je inkluze zajišťována následovně:

- vedení školy (zástupkyně/ředitelka) obdrží od psycholožky každý měsíc z PPP doporučení pro žáky, kteří byli nově vyšetřeni nebo rediagnostikováni
- zástupkyně si pozve zákonné zástupce, aby podepsali souhlas s poskytnutím podpůrných opatření, která bude škola dodržovat



- zástupkyně zadává zprávu u žáka v Bakalářích a vyplní Výkaz R 43-01 – požadavky na základě Doporučení z ŠPZ včetně finanční náročnosti (NFN) na jednotlivé žáky se SVP na konci každého měsíce, pokud od PPP doporučení obdržíme
- zástupkyně předá kopii vyšetření školní psycholožce, ta vypracuje stručnou interní zprávu z podkladů z PPP na daného žáka, umístí interní zprávu na školní intranet, je k dispozici vyučujícím jako poradní osoba k dotazům, jak naložit s doporučením z ŠPZ, spolupracuje s vyučujícími na IVP či PLPP žáků
- dále zástupkyně předá zprávu výchovnému poradci, který vede evidenci o žácích se SVP, hlídá a kontroluje včasné rediagnostiky, aktualizuje seznamy žáků se SVP, zajišťuje IVP, PLPP s třídními učiteli, vyučujícími, psycholožkou, vede evidenci „předchozí“ inkluze
- dále zástupkyně předá zprávu speciálnímu pedagogovi, který zajišťuje podle přiznaných nároků pro žáka nákup pomůcek, vede evidenci nakoupených pomůcek, konzultuje nápravy poruch učení s příslušnými vyučujícími
- ředitelka školy pravidelně kontroluje na základě přehledů z MHMP výkazy podpůrných opatření v každém měsíci.

Systém je velmi důkladně propracovaný a fungující. Tato složitá struktura vyšla z praxe, kdy jsme celý rok 2016 vytvářeli, kombinovali, rušili, neúčelně vytvářeli různé varianty, až nám vyplynula tato podoba, která má zásadní klad – je přehledná a dobře kontrolovatelná. Opětovná kontrola nám často odhalila nesrovnalosti, opomenutí, dvojí vykazování, špatné vykazování atd.

Na začátku vykazování inkluze, kdy jsme se učili nejen my, ale i magistrát a poradny, docházelo běžně k „chybám“, které mnohdy vyvstaly na povrch až po roce, a bylo velmi úmorné je objevovat a napravovat. Dnes, po dvou letech fungování našeho systému, můžeme konstatovat, že se nám nesrovnalosti ve výkaznictví objevují minimálně, téměř vůbec. Byl to ale velmi složitý proces změn, který myslím všechny zainteresované instituce zvládly se ctí.

Problémy současné inkluze

Inkluze v českých školách fungovala i před plošnou inkluzí, tedy před 1. zářím 2016. Školy, které se profilely jako instituce pro žáky se SVP, zajišťovaly plnohodnotnou péči o tyto žáky, poskytovaly jim kvalitní výuku s kvalitními fundovanými speciálními pedagogy, s jasně nastavenými pravidly, s jasně danými dosažitelnými výstupy ve vzdělávání, s možností zažít úspěch.

Nápad společného vzdělávání bohužel v praxi úplně nefunguje. Narážíme na velké množství problémů. Žáky učí neodborně vzdělaní pedagogové, kteří v lepším případě prošli DVPP



v oblasti inkluze, kdy kvalita školitelů po zavedení nové inkluze je mnohdy diskutabilní. Rodiče žáků se SVP po prvotní euforii, kdy mají konečně své dítě v běžném kolektivu, brzy zjišťují, že se jejich touha po začlenění vzdaluje realitě, a velmi často se dostávají do konfliktu s pedagogy, s vedením školy, s poradnami, dítě začíná pod tlakem okolí nervóznět, emočně a psychicky strádat až somatizovat. A vina? Ta je přičítána samozřejmě škole.

Velmi často začínají rodiče, kteří k nám chtějí přefadit své dítě, větou, že škola s dítětem vůbec nepracuje, neposkytuje mu žádné úlevy, nedodržuje stanovená doporučení ŠPZ atd. Je to logické. Škola, která nebyla zaměřená na inkluzi, nemůže ze dne na den, ani za dva roky po rozjezdu inkluze, umět kvalitně zabezpečit výuku žáků se SVP.

Nepomůže jí k tomu ani přísun peněz na pomůcky, ani personální zajištění asistentů, speciálních pedagogů, školních psychologů. Pedagogický proces u žáků se SVP se velmi výrazně odlišuje od běžného a je to dlouhodobý proces. Důležitou roli hraje empatie a ochota. ZŠ Ohradní je jedna z mála škol, která výuku žáků se SVP umí zabezpečit na vysoké úrovni. S nástupem nové inkluze jsme již druhý rok ponořeni do stohů papírů, tabulek, výkazů, doporučení z poraden, individuálních plánů, evidence pomůcek... A inkluze funguje, protože máme přes dvacet let zkušeností, fungující školní poradenské pracoviště, deset speciálních pedagogů, jednoho asistenta pedagoga, dva výchovné poradce, školní psycholožku, ale hlavně – odhodlání pedagogů žákům se SVP pomáhat. Žáci jsou si u nás rovni a nikdo je neštktuje, nikdo jim na čelo nedává nálepku „*jsem inkudovaný*“. Nemají na sobě ten pověsný a dráždivý terč inkluze. Proto u nás inkluze funguje a máme čas řešit nesrovnalosti, přání a potřeby žáků a rodičů. To bohužel standardní situace v ostatních školách není.

Kvalita výuky ve třídách se snižuje nejen u žáků se SVP zařazených v běžném kolektivu, ale i u kolektivu samotného. Od září 2016 ve většině škol narostly raketovým tempem počty žáků s IVP. Žáci, kteří před plošnou inkluzí neměli buď problémy skoro žádné, nebo zkrátka neměli dobré známky, přišli najednou po startu nové inkluze s IVP. A přestože byl do té doby počet žáků se SVP doporučován na pět žáků ve třídě, začaly se tyto počty navyšovat i na deset. My jako inkluzivní škola máme jednoho asistenta pedagoga, sousední neinkluzivní škola jich má čtrnáct. Naprosto nepochopitelné! O financování nemluvě.

Prostředí pro všechny žáky, ale i většinu pedagogů, se obecně s nástupem nové inkluze stává diskomfortním. Ve třídách se zvyšuje počet žáků s poruchami chování, poruchami učení, se zdravotním postižením, rušivým elementem bývají i samotní asistenti pedagoga, i když mohou mít sebelepší úmysl pomáhat i ostatním žákům.

Proto se jednou z nejdůležitějších pozic ve škole v rámci inkluze stává školní psycholožka, která zatím není standardně na všech školách součástí stabilního pedagogického týmu. Podílí se na stanovení vhodné podpory a zajišťuje vhodnou pomoc žákům (např. individuální terapie).



Rovněž pomáhá s hledáním vhodného učebního stylu a poskytuje odbornou pomoc při řešení výchovných, výukových a osobnostních problémů. V rámci svých kompetencí provádí preventivní i cílená sociometrická šetření, odborně pracuje s třídními kolektivy, v případě potřeby uskutečňuje primární krizovou intervenci.

Se začleňováním inkudovaných žáků začínají problémy v kolektivech růst. Pak nastupují na řadu právě sociometrická šetření, preventivní akce, projektové dny, kdy se setkávají všichni žáci, společně školy v přírodě, lyžařské výcviky, společně trávené přestávky, ale neustále pod bedlivým dohledem pedagogů, kteří ví, jak na inkluzi. Jinak to opět nefunguje a objevuje se šikana.

S čím se potýkáme na naší škole

- **výkaznictví** – velký nárůst vyplňování a zpracovávání podkladů

Příklad z praxe:

Paní zástupkyně, která koordinuje celou inkluzi ve škole, každý měsíc vykazuje velké množství nově diagnostikovaných nebo rediagnostikovaných žáků, zve zákonné zástupce na osobní schůzku, nárůst doby strávené nad inkluzí je měsíčně minimálně ve výši deseti hodin.

- **pomůcky** - finance určené na zajištění učebních a kompenzačních pomůcek a softwaru na základě doporučení ŠPZ

Příklad z praxe:

V listopadu přijde žák s novou zprávou z PPP, v níž má nárok na financování pomůcek na období dvou let. Pomůcky jsou doporučeny tak, aby mohly být využívány v obou letech podle potřeby. Bohužel musí být pomůcky pořízeny do konce kalendářního roku, tedy čas na nákup pomůcek je do 31. 12. daného roku. Žákovi čtvrtého ročníku bychom měli nakoupit pomůcky i pro šestý ročník.

- chybí **povinnost označení na vysvědčení**, že se žák vzdělává podle IVP nebo ve třídě pro žáky se SVP

Příklad z praxe:

Žák se vzdělává ve třídě pro žáky se SVP, na vysvědčení není nikde toto uvedeno.

Žák má snížené výstupy v předmětu o jeden ročník, ale nikdo tuto skutečnost z vysvědčení nepozná.

Žák 9. ročníku se hlásil na střední školu s trojkou z matematiky, ale z vysvědčení nikde nevyplývá, že má trojku z matematiky sedmého ročníku, protože měl snížené výstupy.

Žák má podpůrná opatření třetího stupně, diagnostikovanou LMP, snížené výstupy v daném předmětu. Ukončí povinnou školní docházku v předmětu, ve kterém měl snížené výstupy podle ŠVP speciální školy, nikdo to opět nepozná.



Pokud zákonný zástupce nesouhlasí, není PO uvedeno ani v přihlášce na střední školu.

- **DVPP v inkluzi**

Příklad z praxe:

Pedagogové se pravidelně školí v inkluzi. Přicházejí ze školení rozladění, protože se téměř pokaždé stanou školiteli oni sami i s příklady z praxe a upozadí tím placeného školitele. Dostávají se se školiteli i do sporů kvůli jejich neodbornosti a absenci praxe v inkluzi.

Přínos inkluze pro naši školu:

- sjednocení výstupů z ŠPZ – jednotná forma a obsah
- zrušení žádostí o IVP – jsou součástí formuláře z ŠPZ
- uznání rodičů, když inkluze funguje
- intenzivnější péče o nadané žáky
- zabezpečení žáků pomůckami a softwarem
- finanční ohodnocení pro pedagogy
- rozhodnutí akreditovat semináře o inkluzi s následovými hodinami ve třídách pro žáky se SVP
- perfektní spolupráce s PPP Francouzská.

Co dodat závěrem?

Inkluze sama o sobě by byla prospěšná, pokud by měla jasně daná pravidla, efektivní financování a kvalitní podmínky pro realizaci. Možná by bylo dobré, kdyby tak důležitý a do životů českých žáků a jejich rodin zasahující experiment mohli příště spolupřevést pedagogičtí odborníci z té opravdu reálné praxe, kteří se s inkluzí setkávají každodenně tváří v tvář a kteří si inkluzi odžili. Pak by fungovala a všichni bychom mohli zažívat úspěch.



INKLUZE Z POHLEDU ŠKOLNÍ PSYCHOLOŽKY

Barbora Šmídová

Když jsem před necelými třemi roky nastupovala do školství, navíc pouze s úvazkem 0,2, netušila jsem o inkluzi vůbec nic. Ani o tom, co má vlastně dělat školní psycholog... Byla jsem první na této pozici, neměla jsem žádného uvádějícího staršího kolegu, školní psychologie měla malou historii a málokterá škola si mohla školního psychologa dovolit, protože na takové místo nebyly peníze.

Mé přijetí ještě přímo nesouviselo s inkluzí, šablonami apod. Má první škola patřila a patří mezi největší školy v Praze a pravděpodobně i v republice, tedy i množství žáků s různými speciálními potřebami bylo vysoké. Poslední kapkou vedoucí k rozhodnutí o zřízení nové pozice byly opakované stížnosti otce jednoho integrovaného žáka, které již neúnosně zaměstnávaly vedení a pedagogy. Potřeba další pracovní síly s odbornou kvalifikací převážila a finanční prostředky vedení vyčlenilo. Velmi rychle, v řádu měsíců, se z mého drobného úvazku stal poloviční a po půl roce plný. Přibrala jsem ještě malý úvazek na jiné malé škole a nabírala praxi. Šlo to i bez šablon...

Plošná inkluze jako taková měla být zahájena od následujícího školního roku a vlastně se o ní ještě ani moc nemluvalo. Bylo to spíš takové sci-fi... ovšem s poměrně blízkým termínem zahájení. Možná málokdo věřil tomu, že se to opravdu spustí. Obrysy měla tato změna pro nás velmi mlhavé, neprobíhala žádná masová kampaň, která by na poměrně zásadní změnu v systému školství připravovala, vysvětlovala proč, co a jak. A tak s blížícím se začátkem bylo stále více dotazů, otázek a strachu či dokonce bezmoci a vzteku mezi pedagogy.

Vědělo se, že to bude, nebude se to oddalovat, musí se to, de facto se zrušily praktické školy. Ale co bude s dětmi, které by dříve do praktické školy patřily nebo do ní dokonce už chodily, avšak bohužel (nebo bohudík?) se ocitly v hraničním pásmu své inteligence? Chtě nechtě nyní musí mezi „normální“ děti, kterým nikdy nebudou stačit, ale dostanou stejné šance a stejné vzdělání. Osobně se domnívám, že právě děti v hraničním pásmu rozumových schopností při povinném přeřazení do běžné základní školy a při nedostatečně ošetřených podmínkách trpí inkluzí nejvíce.

Vím, že rozhodnutí je na rodičích – ale jsou rodiče na přijetí takového rozhodnutí připravení? Jsou schopní o něčem takovém rozhodnout? Dostanou relevantní podklady a informace, které jim někdo vysvětlí tak, aby je zcela pochopili a možná dokázali v zájmu svého dítěte odolat, přijmout omezené možnosti svého dítěte a nechat ho v klidu naučit se něco dobře a ostatním



se nezatežovat, a tudíž nezakoušet denně srovnání se zdatnějšími spolužáky a vlastní selhávání?

Navíc i financování různých opatření bylo tehdy poněkud v mlze. První peníze měly dorazit až téměř rok po spuštění změny, takže ve světle těchto informací – neinformací – dezinformací a při všeobecné negativní náladě mezi učiteli jsem také nabyla přesvědčení, že to bude asi hrůza.

V té době jsem se dozvěděla o projektu *Odlíšnost inspiruje*, viděla jsem zajímavé přednášky mapující odlišnosti všeho druhu, informace a školení mi chyběly, potřebovala jsem se dozvědět a navíc zde byl velmi příjemný bonus – nemusela jsem svou ředitelku žádat o další finanční prostředky. Přednášky a semináře mě od první uchvátily: profesionálně připravené, strukturované, zajímavá teorie i vstupy odborníků z praxe. S úžasem jsem hleděla na obrovskou variabilitu, jak lze téma odlišnosti pojmout (genderová problematika, náboženské a kulturní odlišnosti, vzdělávání dětí s vysokou i nízkou inteligencí, autismem, ADHD, SPU, odlišným mateřským jazykem... mnohé termíny jsem slyšela poprvé, nebo se o nich tolik dozvěděla až zde.

Inkluze – stará myšlenka

Na jednom mimořádně zajímavém semináři doc. PhDr. Věry Vojtové, Ph.D., pořádaném tentokrát v rámci projektu KIPR³¹, jsem se dozvěděla zajímavou informaci, která můj pohled na myšlenku inkluze spolu s jinými již absolvovanými semináři radikálně změnila.

Vychází ze zjištění Margaret Thatcherové (1976), že je vlastně i pro stát dlouhodobě výhodné neizolovat jedince s různými speciálními potřebami a handicapem do speciálních zařízení – kromě nákladů, které nese toto speciální vzdělávání, jsou zde i náklady související s tím, že společnost musí podporovat tyto lidi po celý život, protože se neuplatní na trhu práce. Pokud ale dostanou možnost za upravených podmínek mít přístup ke stejnému vzdělávání jako všichni ostatní, mohou dosáhnout svého maxima a nebyť na společnosti doživotně závislí. A to se přece vyplatí!

Myšlenka skvělá, ale realizace rozhodně není jednoduchá: co to jsou ty **upravené podmínky**? Matematik by řekl: „Definuj!“ Máme odborníky, kteří to dokáží? PPP a SPC dítě vyšetří a vyhotoví doporučení, ze kterého je jasné, jaké úpravy podmínek vzdělávacího procesu žák potřebuje. Problém je, že již tak maximálně vytížené poradny registrují enormní nárůst žádostí o vyšetření, zákonné tři, později čtyři měsíce objednávací doby se se prodlužují a na opravdu kvalitní

³¹ Projekt KIPR (Kvalita-Inkluze-Poradensví-Rozvoj) řeší otázky spojené se zajištěním kvality, provázanosti, srovnatelnosti a efektivity poradenských služeb a snaží se vytvořit podmínky pro poskytování vhodných podpůrných opatření pro žáky, kterým je třeba vyrovnat podmínky pro jejich vzdělávání. Viz <http://www.nuv.cz/kipr>.



vyšetření není čas. Zprávy píší někteří poradenští pracovníci doma, protože v pracovní době na to nemají čas. Ani tak kratší objednávací dobu nemohou nabídnout, jsou přetížení, někteří rozvazují pracovní poměr, nastupují noví nezkušení kolegové.

Každý potřebuje ke svému rozvoji něco jiného. Kde vzít najednou kvalifikované pedagogy, kteří umí pracovat se všemi specifiky a dokáží skloubit dohromady individuální potřeby méně či nadměrně nadaných žáků, žáků se specifickými potřebami, žáků tělesně, smyslově, psychicky a jinak postižených. A jak přitom nezapomenout na ty „normální“, běžné, průměrné děti, které nás ale pravděpodobně v největší míře jednou budou živit. Jedna učitelka musí zvládnout perfektně pečovat o děti s nadprůměrným nadáním, průměrným intelektem, se všemi formami postižení, SPU, ADHD, PAS, tělesnými handicapy.

Pedagogů je málo. A kolik je těch kvalitních? Alespoň v Praze si běžná škola nemůže příliš vybírat, je ráda, když na uvolněná místa (po odchodech na mateřskou dovolenou, do důchodu či do jiné školy) sežene alespoň nějakou náhradu. K optimálnímu rozvoji mixu všech dětí inkludovaných ve školách bychom ale potřebovali vysoce kvalifikované a proškolené odborníky nejen na daný obor, který vyučují, ale také na výše popsaná specifika a jejich propojení.

Jsou vůbec vysoké školy, které mají takto nastavené vzdělávání a dokáží vyprodukovat dostatečný počet na inkluzi připravených učitelů? A jak proškolit ty stávající? Co s dosluhujícími či přesluhujícími učiteli – důchodci, kteří jsou ovšem pro chod škol často nepostradatelní? Někteří individuální a vstřícný přístup praktikují, bohužel je ale častější model učitele zaměřeného na výkon a „spravedlivý“ přístup ke všem dětem bez ohledu na individuální potřeby. Tito lidé těžko mění své zavedené (z jejich pohledu) funkční systémy.

Jak se pak mohou integrované děti rozvíjet a jak se asi cítí bez šance na sebemenší úspěch? Logicky ztrácejí motivaci a nerozvinou se ani na úroveň, kterou by jim nabídla speciální škola, kde rozdíly nejsou tak markantní a nároky nejsou tak nedosažitelné. Samotné hodnocení výsledků práce zavedeným způsobem, tedy pětistupňovým známkováním a srovnáváním s průměrem třídy, je velký problém a do inkluze by podle mého názoru vůbec nemělo patřit. Chybí systém kritérií a jim odpovídající známkování a hodnocení.

Funkční systém hodnocení vytvořila níže zmiňovaná paní ředitelka jedné pražské školy a je dokonce ochotna se o něj podělit. Jednotný státem doporučený systém ovšem neexistuje. Někdo si na žádost rodičů může vypomoci slovním hodnocením – to je ale pro učitele velmi pracné, často je tvořit neumí, rodiče a děti mu většinou nerozumí, je dlouhé – neznám moc rodičů, včetně sebe, kteří by měli trpělivost je celé pozorně přečíst. Objevuje se propagace formativního hodnocení, jako konkurence zavedeného sumativního hodnocení, to je jistě dobrá cesta, ale zatím nepříliš známá a málo používaná.



Problém s asistenty pedagoga

Samostatnou kapitolou jsou asistenti pedagoga. Finanční ohodnocení této profese je pod úrovní nekvalifikovaného personálu, ale nároky jsou často na úrovni vysokoškolsky vzdělaného speciálního pedagoga. Hovořím samozřejmě o ideálním případě, většinou je to alespoň maturita a specializační kurz, ale kdo se nám na takové místo s takto vylučujícími se podmínkami bude hrnout?

Bohužel výsledek je často takový, že je opět škola ráda, že potřebná místa asistentů obsadí – a i to se ne vždy podaří. Kvalifikaci si tito lidé doplňují během praxe, ti lepší bývají motivováni jinak (matky na mateřské dovolené, které si tímto způsobem přivydělávají, nebo maminky inkludovaných dětí, které jsou na mateřské se sourozencem, případně babičky a dědečkové v důchodu, kteří chtějí pomoci svému vnoučeti). Nedávno si jeden pan ředitel posteskl: „*Kéž by byl asistent alespoň tak inteligentní, jako dítě, ke kterému je napsán.*“

Dalším problémem je přítomnost druhé (nebo až čtyři) osob ve třídě – sladění učitele a asistenta – **jeho** asistenta, nikoli asistenta dítěte (často se plete role asistenta pedagoga a osobního asistenta, kterého financují rodiče s případnou podporou zdravotnické, sociální nebo dobročinné organizace a jehož úlohou je pomoc např. při oblékání, asistenci na toaletě, doprovodu na oběd, ze školy domů apod.).

Osobnostní nastavení učitele často neumožňuje toleranci neustále přítomných dalších očí (tady je třeba ustát pocit ohrožení a kontroly). Problémem je vymezení rolí, úkolů, jasné stanovení, kdo je tu vlastně šéf. A přijetí této pozice ze strany asistenta. Právě těmto problémům by zřejmě mělo specializační studium předcházet – jenže když asistenti studují až během praxe, musí pravidla nastavit někdo jiný a ne každý učitel je zároveň manažer schopný říci, co potřebuje, ustát svou roli a případně odkázat asistenta do patřičných mezí (a nepřehnat to). Podobně problematická může být reakce asistenta, v ideálním případě odborného pedagoga s hlubokými speciálně pedagogickými znalostmi problematiky postižení žáka, na tuto podřízenou, někdy až služebnou roli.

Jak už jsem se zmínila – ani peníze na pomůcky, asistenty a další podpůrná opatření nebyly předem připraveny, financování bylo prováděno zpožděním a nejistotou. Nakonec během prvního roku opravdu žádané nároky byly financovány, přesto dostala poradenská zařízení nařazení s některými podporami šetřit? Dítě, které potřebuje asistenta, ale má smůlu, že je vyšetřeno až nyní, ho nedostane a jeho potřeba se přehodnotí?

Inkluzivní školy existují léta



Ano – opravdu! Mluvím o konkrétní pražské škole, jejíž řekla bych až vizionářská, každopádně nesmírně odvážná paní ředitelka sama vypracovala systém výuky, výchovy a hodnocení a zavedla jej nekompromisně do praxe. Tento systém funguje již čtrnáct let. Musela velmi věřit v naději na úspěch a správnost svých myšlenek, odhodit obavy, že nebude mít učitele, že se jí budou bouřit rodiče, že pedagogy ochotné pracovat jiným a velmi náročným způsobem nezaplatí. Přesto se podařilo, ale samozřejmě to chtělo čas a poučení z prvotních nezdarů, korekci původních předpokladů atd. Takže opět – pokud je myšlenka dobrá, pak je nutná vize a odvaha. Také plošná inkluze v současném podání byla zavedena s velkou mírou odvahy, ale řekla bych, že zde poněkud vážla příprava a hlavně zde byla plošná povinnost a velmi malá podpora po všech již popisovaných stránkách.

Jsou učitelky, které vlastně integrovaly vždycky, jen při tom nevěděly, že už dělají inkluzi. Jsou ale také učitelky, které i když vědí, co by měly dělat, to nikdy nebudou ochotné dělat a nikdy dobrovolně ani z donucení nepřistoupí k hodnocení dle schopností, neboť to přece není spravedlivé, to není stejná jednička, když píše poloviční diktát a nemám mu počítat nějaké chyby...

Častá a velmi pochopitelná reakce vyučujících je, že když mají ve třídě deset integrovaných dětí, nemohou se věnovat nadaným. Vždyť naučit se způsobu distribuce pozornosti na každou odlišnost žáků zvlášť a zároveň na zbytek nepostižených žáků je velmi náročné, vysoká škola na takovou práci nepřipraví a je otázka, zda je to při průměrně 25 dětech na třídu vůbec možné. Příkladem může být názor jednoho z učitelů, který inkluzi vnímá jednoznačně negativně.

Podle něj existuje fakticky již mnoho let, začala těsně po změně režimu v roce 1989, kdy se začaly děti ze zvláštních škol integrovat do běžných základních škol. Jeho tezi lze formulovat přibližně takto: učitel by se měl věnovat těm nejlepším, kteří se mohou výrazně posunout. Nyní je ve třídě několik (tři až pět) chytrých dětí se zájmem, kterým látku stačí vyložit jednou. Patnáct průměrných, které si z látky odnesou jen něco, a deset dětí, kvůli nimž musí postupovat velmi pomalu a s nimiž stejně jen ztrácí čas. Těchto deset slabých zdržuje ty ostatní, stejně se nic nenaučí a navíc nemají o nic zájem.

Tento reálný příklad ukazuje na fatální nedostatek komunikace a nepochopení inkluze. Mnoho učitelů vůbec nezná principy a cíle inkluze, a tudíž tito lidé nemohou ani vnímat její pozitivita. Je nutné stále vysvětlovat, že základní škola není výběrová instituce. Že učitel nedělá kariéru trenéra národního výběru, ale vlastně sociální službu. Každé povolání by mělo být chápáno jako služba. Poslání učitele může připomínat pracovníka sociálních služeb, rozhodně vychovatele a v neposlední řadě vzor a také kamaráda.

S tím souvisí další diskutované téma: inovace povinného obsahu vzdělávání. Zda se má učit tak, aby to bylo přínosné i v budoucnosti – vždyť vůbec nemáme představu, které profese budou za nějakých 20 let potřeba a které zaniknou. Jaké encyklopedické znalosti jsou potřebné



k samostatnému uvažování, rozvoji logiky, osvojování si principů a dovedností, když mnoho informací bude dostupných online a mnoho činností bude vykonávat umělá inteligence.

Škola má vzdělávat i vychovávat

Rodiče nemají čas. Fakticky se dětem nevěnují nebo se jim věnují omezeně. Důležité jsou kroužky, kde se může učitel dále věnovat dětem se zájmem o daný obor. Sportovní kluby jsou většinou zaměřené na vrcholový výkon, podle umístění klubu v různých žebříčcích roste jeho prestiž. Pokud chceme, aby trenér dítě zařazoval v zápasech, dítě nesmí chybět, a tak se nemůže věnovat jinému zájmu, třeba jen pro vlastní relaxaci (hudba, jiný sport).

Kluby nutí dítě i rodiče věnovat veškerý volný čas včetně víkendů pouze danému sportu, přestože většina dětí skončí s vrcholovou sportovní kariérou v juniorském věku. Dítě obětuje mládí jednomu oboru, kterému se nebude nakonec vůbec věnovat, protože jen zlomek dětí najde uplatnění v profesionálním sportu. To, co dítěti po sportu zbude a co potřebuje, je skupina kamarádů, se kterými bude v dospělosti jednou týdně hrát volejbal nebo fotbal a potom s nimi půjde na pivo. Školní kroužky by měly nabízet sportovní aktivity, vytvářet kamarádství a umožňovat všestranný rozvoj.

Zvláštní výchovný význam mají skautské oddíly, které se za minulého režimu skrývaly pod názvem Turistický oddíl mládeže. Pro mnohé děti nebyly populární jako třeba sport, pro rodiče je těžké přemluvit děti, aby jezdily na tábory, ale oddíly jsou dobré zejména dnes. Skautský vedoucí může být vzorem, starším kamarádem, někdy více než rodiče a jejich generace. Ve skautu nejde primárně o umění přežít v přírodě bez vany s teplou vodou, bez mobilu a internetu. Program (hry, sport, výlety, schůzky) je pouze prostředkem k realizaci výchovného záměru. Skaut může výchovně působit spolu s rodinou a školou. Navíc děti, které jsem vedla já, se budou později starat o moje děti atd. Kamarádství ze skautského oddílu bývají skutečně na celý život.

Dostávám se k otázce, co je podstatné. Paradoxně to nejsou peníze. Žijeme v bohaté době v bohaté zemi a peníze jsou prostředkem, ale nemají být cílem. Často se rodiče obávají: co bude dítě dělat, když se nedostane na dobré gymnázium, když nebude mít vysokou školu? Když bude spokojený jako truhlář, bude mít úspěch a bude šťastný, nepotřebuje vysokou školu. Když bude mít vysokou školu, ale nenaučí se žít a chovat, rozpadne se mu rodina, nebude šťastný. Proto se jeví jako podstatné vychovat dobrého, samostatného a sebevědomého člověka, který dobře vychová své děti a v jehož okolí se budou druzí cítit dobře.

Nakonec se vše tak nějak usadilo, s menším či větším odporem byla inkluze přijata, byť s nadšením jsem se nesetkala. Určitě bych ale nerada, aby má úvaha působila pesimisticky a beznadějně. Takto to nevnímám, jen je škoda, že takto dobrá myšlenka musí projít zbytečně



bolestivým a dlouhým zrodem, když by se tomu dalo předejít. Slovo prevence slyšíme na každém kroku, ale zde se na to jaksi pozapomnělo. Nevadí, přežili jsme různé změny a vždy jsme našli způsob, jak to zvládnout. Věřím, že i tento problém čeští učitelé a učitelky nakonec zvládnou, tedy pokud zase někoho nahoře nenapadne „bezva“ myšlenka, že se inkluze zruší. Známkou moudrosti není staré zavrhnout a nahodit nové, jiné, známkou moudrosti je zvážit, co je na stávajícím špatné, co dobré a co jen dočasně použitelné.

Příklady z mé praxe:

Chlapec z posledního ročníku, který byl ke mně poslán na doporučení učitele tělesné výchovy s tím, že schválně nenosí převlečení, je drzý, snaží se všemi prostředky vyhnout aktivní účasti na tělocviku. Za své chování je často hodnocen pětkou a poznámkou. Chlapec ke mně pravidelně docházel. Při řeči výrazně zadržával, byl uzavřený, bez zájmu o okolí, z několika předmětů jen těsně nepropadal (možná proto, že se ho už učitelé chtěli zbavit). Pátřím jsem zjistila, že koktavost se objevila náhle po traumatickém zážitku v dětství. Na prvním stupni díky vstřícnému přístupu paní učitelky dobře prospíval.

Problémy s chováním a prudký pokles školního výkonu nastal přechodem na druhý stupeň – střídání učitelů, kteří už nebyli tak vstřícní, metody vyučování zcela proti principům respektování jeho handicapu. Ústní zkoušení – chlapec se po prvním slově zakoktal, a i když možná věděl, vzdával a nechával si dávat nedostatečné. Postupně ztrácel zájem, dostavily se poruchy chování a nezájem, a s tím i odmítavý postoj učitelů. V testech jsem zjistila, že má chlapec nadprůměrné nadání a až fenomenální paměť – nechala jsem ho ovšem vše psát, nikoli říkat. Měl dostatek času, klid, podporu – ne shazování a ztrapňování dospívajícího před vrstevníky i učiteli. Dosáhl vynikajících výsledků, přesto půjde na učební obor bez maturity. Třeba jednou své nadání rozvine a snad to udělá společensky přínosným směrem.

Dívka po nástupu do první třídy od počátku zaostává za ostatními spolužáky. Rodiče, oba vysokoškoláci, informace od paní učitelky nepřijímají, později souhlasí s vyšetřením v PPP a dívku objednájí. Její výkonnost se oproti ostatním výrazně opoždí. Díky vstřícnosti vedení školy přichází do třídy uvolněná asistentka pedagoga a věnuje se výhradně dívence. Ta působí mile, spokojeně, stále se usmívá, po čase však asistentka zjistí, že se řeže do zápěstí ořezávkem. Své problémy si dívka uvědomuje, kolektiv ji i přes péči učitelky a asistentky nepřijímá, holčička je osamělá, vyčleněná. Rodiče při rozhovoru stále nepřipouštějí odlišnost své dcery, posléze ale přijímají nabídku alternativy a dívka přechází do waldorfské školy.

Chlapec v osmém ročníku přivádí matka pro potíže se soustředěním, kontinuálně se zhoršující školní výsledky, stížnosti učitelů na jeho nezájem a netečnost. Maminka řeší budoucí střední



Školu, zda chlapec má či nemá na obor s maturitou. Je objednan na testování profesní orientace do pedagogické poradny, domluvíme se na testování kognitivních schopností a několika setkáních. Při individuálním přístupu a povzbuzování je schopen pracovat velmi úspěšně, v některých subtestech (např. testu prostorové orientace) dosahuje výrazně nadprůměrných výsledků. V současné době je ve škole hodnocen z matematiky, českého a anglického jazyka čtyřkou. Učitelka matematiky je po pohovoru ochotná svůj přístup individualizovat, výsledky se lepší. Při pozorování ve třídě je chlapec často otočený, příliš nevyrušuje, ale učitel jej často napomíná, aby dával pozor.

Domácí příprava je dvě hodiny – neefektivní. Zkracujeme na dvakrát dvacet, maximálně třicet minut, s učiteli domlouváme úpravu podmínek a toleranci, chlapec získává ztracenou motivaci, čas na domácí přípravu efektivně využívá. Lepší se výsledky i přístup učitelů k němu. Výsledky vyšetření v poradně potvrzují specifické poruchy učení, poruchu pozornosti a v některých oblastech nadprůměrnou inteligenci. Chlapci je vypracován individuální vzdělávací plán. Během první poloviny devátého ročníku jeho výkon opět kolísá, matka se obává, zda uspěje u jednotných zkoušek na střední školy. Vybíráme takové školy, kde uplatní své nadprůměrné schopnosti a které ho dle jeho názoru budou bavit (protože zájem a motivace je u něho zásadní), a navíc mají i učební obory pro případ neúspěchu na maturitním oboru. Právě jsem dostala od maminky zprávu, že byl na obě střední školy přijat.



JAK PŘI INKLUZI (NE)MYSLÍME NA NADANÉ DĚTI

Miriam Janyšková

*Hledáte inspiraci a kontinuální podporu ve vzdělávání intelektově nadaných žáků?
Získali byste rádi zkušenosti v odborné pedagogické identifikaci intelektového nadání?
Máte dostatek obohacujících materiálů a konkrétních ukázek či nápadů pro výuku?
A co vaši učitelé – znají relevantní metody a formy výuky takových žáků, umí s nimi
komunikovat, chápou jejich potřeby a osobnostní projevy, dokáží je rozvíjet jak po stránce
kognitivních vědomostí, tak sociálně-emočních dovedností?*

S novelou školského zákona a zavedením inkluzivního (společného) vzdělávání by pedagogové měli na všechny tyto otázky s přehledem odpovědět: ANO! Bohužel tomu tak ve skutečnosti není, a to i přesto, že cílem inkluze je rozvoj potenciálu každého žáka na jeho osobní maximum.

Pedagogicko-psychologické poradny se vším tím „inkluzivně-administrativním“ náparem totiž nestíhají včasnou diagnostiku (mnohdy od objednání po závěrečnou zprávu uběhne jeden školní rok!), natož přímou péči v třídním kolektivu. Poradny mají možnosti podpory vzdělávání nadaných žáků v současnosti opět omezené – mohou „předepsat“ jen obohacující didaktické pomůcky. Ovšem který pedagog se může v až třicetičlenné třídě věnovat každému dítěti a s poskytnutými pomůckami s ním individuálně pracovat?

K podpoře nadaných byly původně dle příslušného stupně podpůrného opatření k dispozici hodiny pedagogické intervence a speciálně pedagogické péče, ovšem od září 2017 mají poradny již neoficiální „stop-stav“ v jejich poskytování. Nárok na ně zůstává jen nadaným s tzv. dvojí výjimečností (tj. kombinace vysokého IQ a nějaké formy handicapu – PAS, Aspergerův syndrom, dysporuchy, ADHD atd.). „Jen“ nadprůměrně a mimořádně nadaní přicházejí zkrátka.

Takže po dvou letech inkluze jsme v podpoře intelektově nadaných žáků, mozkových kapacit naší země, opět na začátku. A nejen to, mnoho učitelů, natož úředníků na příslušných školských institucích, totiž netuší, jakou kapacitu a potenciál má mozeček dítěte s IQ vyšším než 120 a co vůbec v procesu učení potřebuje.



„Jmenuji se Qiido. Většina lidí si myslí, že se mám skvěle. O světě kolem sebe toho vím opravdu hodně a učení nových věcí mi nedělá problémy. Když mě něco baví, výsledek stojí opravdu za to a ostatní žasnou. Jenže... Škola je nuda. Často ve vyučování vyrušuji, dostávám poznámky. Rád na sebe strhávám pozornost, vyvádím blbosti, chci vyniknout. Učení zvládám dobře. Stačí mi, když učitel vysvětlí látku jednou, už ji umím. Nebaví mě dokola opakovat stále stejné úkoly, kterým již rozumím... chci dále pokračovat, objevovat nové a nové zajímavosti, které mě ženou kupředu. Respektuji přirozené autority a uznávám vztahy na principu přátelství. Nerad pracuji v týmu, se svými vrstevníky si často nerozumím, nemám moc kamarádů. Většinu času jsem sám nebo se spíše bavím s dospělými... Jsem divný?“

Takto nějak se cítí, chovají a projevují děti s mimořádným IQ. Čistě statisticky je v naší populaci okolo 210 tisíc dětí a teenagerů ve věku od pěti do 18 let s IQ vyšším než 115. U zhruba 42 tisíc dětí pak IQ dokonce převyšuje hodnotu 130. Oficiálně rozpoznáno je však jen 1 700 z nich, tedy necelé jedno procento. Není to žalostně málo? Kde všechny ty mimořádně rozumově nadané děti jsou? Může stávající školský systém nadání takových dětí rozvíjet, když je nejsme schopni ani rozpoznat? A jak správně podporovat plný rozvoj jejich potenciálu?

V rozpoznání MiND, tedy nadprůměrně a mimořádně intelektově nadaných dětí, máme v Česku velké rezervy. Když se náš nadační fond před třemi lety ve spolupráci s výzkumnou agenturou PPM Factum dotazoval široké veřejnosti, jak vnímá děti s výjimečným rozumovým nadáním, potvrdili jsme si, že drtivá většina před sebou vidí příčinlivého žáčka, který zapáleně pracuje, ve škole dosahuje vynikajících výsledků, všechno se mu daří, je úspěšný, vítězů v soutěžích, zkrátka takový premiant.

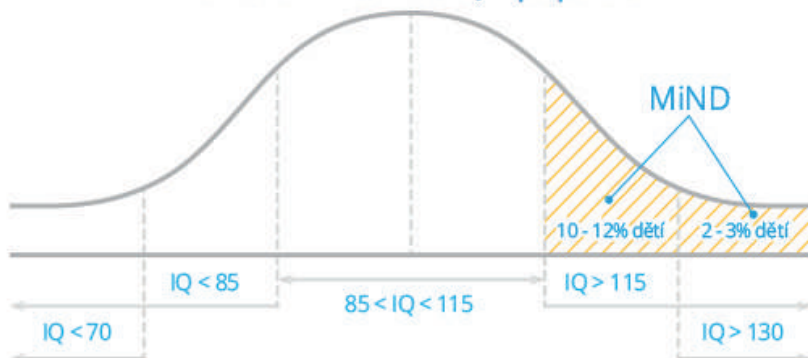


Skupina dětí s výjimečnými rozumovými schopnostmi je ale mnohem rozmanitější, a proto identifikace mimořádného nadání vůbec není tak snadná, jak by se na první pohled mohlo zdát. Zatímco některé děti se velmi snadno přizpůsobí vzdělávacímu a sociálnímu prostředí a



jsou právě těmi úspěšnými premianty, jiné se s pravidly a nastaveným systémem vzdělávání sžívají jen velmi těžko a nadání je u nich často velmi dobře skryto.

Rozložení hodnot IQ v populaci



Mimořádné intelektové nadání tak může mít paradoxně i dítě jako je právě Qiido, které se ve vyučování často nudí, nedává pozor, vyrušuje, přestože mu to pálí, ve škole příliš neprospívá a učitelům se jeví jako zlobivé, problémové či nepřizpůsobivé. K tomuto poznání mne přivedla nejen osobní zkušenost, ale i příběhy dalších desítek dětí, s nimiž jsem se za posledních několik let setkala prostřednictvím nadačního fondu Qiido, který se podpoře právě takových dětí věnuje a pomáhá rodičům i pedagogům naplňovat jejich specifické vzdělávací potřeby. Aby byl výčet úplný, je potřeba doplnit, že výjimečný potenciál může být maskován také sociálním prostředím, ze kterého dítě pochází a ve kterém vysokou inteligenci společnost běžně neočekává, tzn. u dětí z problematických rodin, dětí z dětských domovů, romských dětí, dětí matek drogově či alkoholově závislých apod. V neposlední řadě nemusí být mimořádné nadání u dítěte rozpoznatelné také kvůli fyzickému či mentálnímu postižení nebo poruše učení. S ohledem na tuto rozmanitost je nasnadě, že řada nadaných zůstává doma i ve škole často neodhalena a nevyužitý tak bohužel zůstává i potenciál většiny z nich.

MiND myslí jinak!

V čem jsou tyto děti jiné? A co jejich nadání ve skutečnosti obnáší? Zjednodušeně řečeno takový MiND má v hlavě prostě „frmol“. Téměř neustále je zahlcen přílivem vjemů, informací, myšlenek a emocí. Přenosová rychlost nervové soustavy se pohybuje okolo 2 m/s. U MiND



probíhá přenos vzruchů o 0,05 m/s rychleji na jeden bod inteligenční škály. To znamená, že dítěti s IQ 140 běží sensorické, mentální a emoční procesy až dvakrát rychleji, než dítěti s IQ 100. Není tedy divu, že je takové dítě přecitlivělé, neklidné, hyperaktivní nebo naopak apatické. Jeho bouřlivé reakce jsou nepřiměřené jen zdánlivě – dokud si neuvědomíme, co se těmto dětem děje v hlavě.

Navenek se tento vnitřní "kalup" projevuje tak, že:

- MiND často mívá rozdíl v letech (tzv. asynchronní vývoj) – fyzicky je mu 10 let, intelektově je však ve věku 13 let a sociálně/emočně teprve ve věku 7 let. Důsledkem tohoto nerovnoměrného vývoje často strádá v sociálně emoční oblasti, nerozumí si se svými vrstevníky a těžko navazuje vztahy a přátelství
- MiND je zvědavý a rád experimentuje, jeho oblíbenými otázkami jsou: jak? proč?
- MiND je vysoce kreativní – má neustálou potřebu vytvářet něco nového, navrhopvat odlišné postupy a originální řešení
- MiND má vysokou míru energie, vnitřní motivace, zapálení do tématu, které ho zajímá a baví, ostatním (tedy pro něj nezajímavým) nerad věnuje svou pozornost
- MiND bývá přecitlivělý (hypersensitivní) k určitým typům vjemů a k emocím (např. zvuky či vůně či doteky vnímá o mnoho intenzivněji než běžní lidé)
- MiND často reaguje nepředvídatě, vzrušivě, výbušně, předrážděně, prudce (tzv. hyperexcitabilita) v situacích, které jsou pro běžného člověka „normální“, hypersensitivita obvykle spouští hyperexcitabilitu
- myšlení je divergentní a jednání MiND dost nekonformní. Myšlenky se mu rozbíhají do asociací a mnoha paralelních směrů, své jasné, vyhraněné postoje si však dokáže bravurně obhájit
- MiND má vysoké morální standardy, touží po smyslu, pravdě a spravedlnosti, cítí spoluzodpovědnost za problémy světa, rád „filosofuje“
- MiND si na sebe klade často vysoké, až nereálné nároky a perfekcionisticky jich chce dosahovat.

Když se pozorněji zaměříme na sociálně emoční projevy nadaných, dostaneme se k několika konkrétním osobnostním profilům:



ÚSPĚŠNÍ



AUTONOMNÍ



SKRÝVAČI SVÝCH
SCHOPNOSTÍ



KREATIVNÍ
REBELOVÉ



DEFENZIVNÍ
ODPADLÍCI



S DVOJÍ
VÝJIMEČNOSTÍ

1. ÚSPĚŠNÍ – vědí, co funguje doma i ve škole a chovají se tak, jak okolí žádá, dobře se učí a jsou schopni dosahovat výborných výsledků u zkoušek a v testech inteligence. Jejich okolí si myslí, že vše zvládnou sami a nic nepotřebují. Nedostávají nové podněty, a proto se často začnou ve škole nudit. V důsledku se naučí využívat systém tak, aby jím prošli s co nejmenším úsilím, a nakonec nemusejí být vůbec úspěšní na vysoké škole ani později v dospělosti.

2. AUTONOMNÍ – na rozdíl od úspěšných, kteří se snaží o co nejmenší úsilí, autonomní mají vnitřní osobní sílu a motivaci. Jsou nezávislí a uvědomují si, že mohou vytvářet změnu ve svém vlastním životě a nečekat na ostatní, aby ji udělali za ně nebo jim jakkoliv museli asistovat.

3. SKRÝVAČI SVÝCH SCHOPNOSTÍ – obecně platí, že se jedná spíše o dívky. V době, kdy procházejí pubertou, začínají popírat svůj talent, aby více zapadly mezi vrstevníky. Často mají pocit nejistoty a úzkosti. Rodiče i učitelé mají tendenci tlačit tyto děti stále kupředu bez ohledu na to, jak se cítí. Výsledkem je však ještě větší vzdor a odmítání. Největším přínosem pro skrývače schopností je přijmout je takové, jací jsou.

4. KREATIVNÍ REBELOVÉ – obvykle vykazují vysoký stupeň kreativity, ale jeví se jako tvrdohlaví, netaktní nebo sarkastičtí a často zpochybňují autority. Jejich interakce ve škole a doma často způsobují konflikt. Proto dostávají málo uznání a minimum odměn. Tito žáci se pak cítí frustrovaně, protože školní systém nepotvrdil jejich talent a schopnosti. Potýkají se s nedostatkem sebeúcty. Nedostane-li se jim žádoucí pozornosti a podpory, mohou se lehce stát defenzivními odpadlíky.



5. DEFENZIVNÍ ODPADLÍCI – jsou našťvaní, zatrpklí a vztekli na dospělé i na sebe, protože systém dlouhodobě nenaplnjuje jejich očekávání a oni se cítí odmítnuti. Svůj vztek projevují depresivním chováním, uzavřením do sebe nebo navenek reagují defenzivně. Škola se jim zdá irelevantní a možná i pro ně nepřátelská. Často jsou to mimořádně nadaní žáci, kteří byli velmi pozdě identifikováni.

6. S DVOJÍ VÝJIMEČNOSTÍ – dvojí výjimečnost se vztahuje na mimořádně nadané děti, které mají jakýkoliv fyzický, sociální či emocionální handicap či poruchu v učení. Nechovají se tak, jak by se očekávalo od mimořádně nadaných dětí a často vypadají zmateně ve své neschopnosti dosáhnout školou požadovaných výsledků. Tradičně jsou ignorovány nebo zařazeny do doučovacích programů. Školy i rodiny mají tendenci soustředit se na jejich slabiny a nedaří se jim posilovat jejich silné stránky nebo talent.³²

Prvňákem ve čtyřech letech?

Nynější páták ze západních Čech, kterému můžeme říkat třeba Honzík, byl už od narození hodně napřed před svými vrstevníky. Ještě mu nebyly čtyři roky a už uměl číst, poznal dopravní značky i značky aut. Stejně staré děti ze školky pro něj nebyli parťáci, vůbec si s nimi nerozuměl. Psychologická vyšetření u něj potvrdila mimořádné nadání a současně i sociální zralost, a tak jeho rodiče dostali z poradny doporučení, aby nastoupil předčasně do školy. Přijmout dítě v necelých 5 letech do školy, protože nějaká vyšetření ukazují, že jeho mentální úroveň odpovídá 8letému dítěti? Pro ředitelku základní školy, na kterou se Honzíkovi rodiče obrátili, to byla poněkud překvapivá situace, ale protože škola už měla s nadanými dětmi nějaké zkušenosti, rozhodla se vyjít rodičům Honzíka vstříc. Legislativa s takovým případem také nepočítala, ale po kolotoči jednání na straně rodičů, školy a díky podpoře tehdejšího ministra školství nakonec Honzík opravdu do školy předčasně nastoupil jako tzv. „host“. Ve škole, kde Honzík aktuálně navštěvuje 5. ročník, je dnes téměř 50 mimořádně nadaných dětí. Věnují se jejich rozvoji zejména v oblastech, ve kterých tyto děti vynikají, děti zde mohou postupovat osnovami rychleji, přeskočit jeden nebo více ročníků.

Rozum + cit aneb Jak je identifikovat?

Nadání je sice dar, ale jak naznačují už výše uvedené charakteristiky výjimečných „mozků“, někdy to může být dar danajský. Cesta životem je nesnadná pro tyto děti samotné i jejich

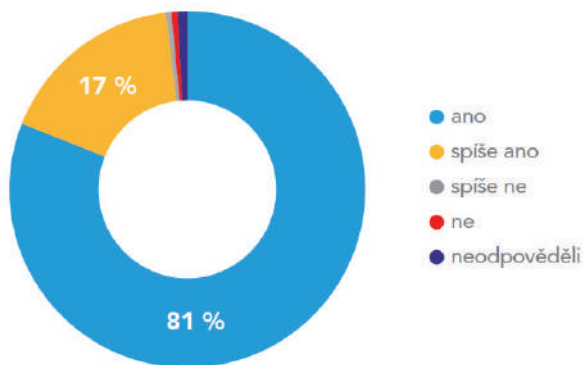
³² Detaily každého osobnostního typu jsou ke stažení zde: http://www.qiido.cz/kdo_je_mind/.



nejbližší okolí, které často neví, jak na ně. Malí „géniové“ nepasují do žádné škatulky a nedělají prakticky nic tak, jak se od nich očekává. Jiné myšlení, chování a nerovnoměrný vývoj jim způsobují neustálé potíže zejména v sociálně emoční oblasti, ve spolupráci s jejich vrstevníky i ve vztahu s rodiči a učiteli. Aby dokázali tyto potíže překlenout, potřebují podporu stejně jako děti z opačného konce Gaussovy křivky. V případě nadaných jde zejména o naplnění jejich specifických vzdělávacích potřeb tak, aby se rozvinul jejich rozumový potenciál.

Ucelený systém podpory nadaných u nás zatím sice nefunguje, o nutnosti podpory nadání však dnes již minimálně odborníci ve školství nepochybují. Když jsme se před nedávnem na problematiku nadaných dětí a jejich rozvoje dotazovali ředitelů základních škol, panovala téměř stoprocentní shoda v tom, že v rámci společného vzdělávání je důležité přistupovat individuálně i k nadaným dětem a že právě ony potřebují na základní škole podporu.³³ Pro přenesení do praxe je ale klíčové umět tyto děti včasné a správně identifikovat v mnohem vyšší míře, než se to dosud daří.

Považujete za důležité, aby základní školy v rámci inkluzivního vzdělávání přistupovaly individuálně také k mimořádně intelektově nadaným žákům?



Primární nominaci k identifikaci intelektového nadání mohou provést rodiče či jiní rodinní příslušníci, učitelé/ky v mateřské/základní škole či jiní pedagogičtí pracovníci (např. vychovatelky v družině), lektori v kroužcích, klubech, trenéři ve sportech nebo i přátelé rodiny. Nástrojem, který může posloužit učitelům, ale i rodičům, kteří si nejsou úplně jisti, jak moc vážně mají signály o nadání svého dítěte brát, je tzv. nominační dotazník. Jedná se o

³³ Kompletní závěrečná zpráva z průzkumu Nadačního fondu Qiido a komunikační agentury Donath-Business-Media z června 2016 je ke stažení na www.qiido.cz/o_nas/ v záložce Průzkum.



jednoduchý dotazník s 25 otázkami, který umožňuje srovnat projevy dítěte s typickými charakteristikami MiND a ověřit tak jeho možné intelektové nadání.³⁴

Podrobné testování dítěte v jednotlivých oblastech intelektu standardně na základě podnětu rodičů nebo školy realizují pedagogicko-psychologické poradny (PPP) či speciální pedagogická centra (SPC), nebo je možné vyhledat i soukromé psychologické praxe včetně Qiido Poradny našeho nadačního fondu³⁵.

Tradičním přístupem pro rozpoznání nadání je měření IQ, není ovšem jedinou a ani tou nejlepší cestou. Protože MiND myslí jinak, pro ostatní mnohdy nepochopitelně a divně, jeho nadání můžeme snadno přehlédnout, podcenit nebo zaměnit s neposlušností či nevychovaností. Tak si ostatně okolí běžně vysvětluje specifické chování nadaných dětí, jejich neotřelé nápady či věku neúměrné argumentační schopnosti. Právě proto je potřeba zabývat se nejenom samotným IQ, ale i sociálně emočními projevy (EQ) těchto dětí, tedy rozumem i citem.



Odpověď na to, zda je dítě MiND a jakému osobnostnímu profilu odpovídá, může spolehlivě poskytnout komplexní diagnostika, tzv. multifokus přístup. Ten zohledňuje atypický vývoj nadaných a jde nad rámec tradičních psychometricky založených diagnostik, které nevěnují pozornost emočním ani vzdělávacím potřebám těchto dětí. Včasné rozpoznání, a tím je myšlena nejpozději doba před nástupem do školy, je naprosto klíčové pro budoucí rozvoj a využití jejich rozumového potenciálu. Jinak je totiž velmi pravděpodobným scénářem neefektivní rozvoj dítěte, frustrace a ruku v ruce s tím i nevhodné chování, které může vykrytalizovat i opačným, ne zrovna příznivým, směrem.

Co dělat pro podporu vzdělávání a rozvoje MiND přímo ve škole?

³⁴ Pro získání dotazníku se zaměřením na předškoláky nebo první stupeň základní školy stačí zaslat e-mail s tímto požadavkem na email poradna@qiido.cz.

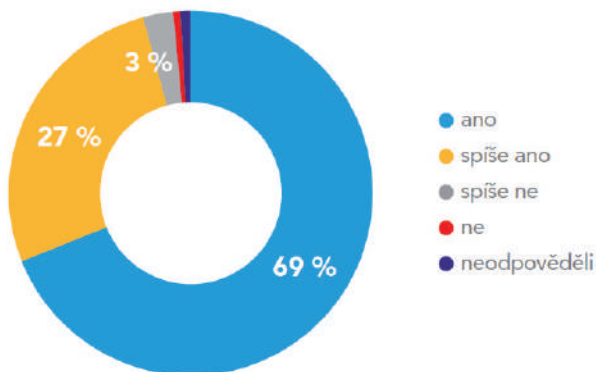
³⁵ Qiido Poradna nadačního fondu – www.qiido.cz/poradna.



Vzdělávání nadaných dětí rámcově upravila novela školského zákona z roku 2016, která oficiálně přiznala specifické vzdělávací potřeby i nadaným dětem. Ve školách má podpora rozvoje nadání různé formy v závislosti na jejich zřizovateli (státní nebo soukromá škola), velikosti, počtu diagnostikovaných nadaných žáků a v neposlední řadě také na přístupu ředitelů a pedagogů, bez jejichž vůle a nadšení by nebyla vůbec možná.

Standardem je tzv. integrovaný přístup, tedy výuka nadaných žáků s využitím IVP v běžných třídách, většinou organizovaná formou doplňování, rozšiřování a prohlubování učiva nebo zadávání specifických úkolů. Některé školy nabízejí odpolední kroužky nebo centra pro nadané. Pomalu, ale jistě narůstá počet škol, které jdou ještě dál a umožňují například skupinovou výuku vybraných předmětů napříč ročníkem či více ročníky, účast ve výuce některých předmětů se staršími žáky, přeřazení do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku nebo zavedení tříd pro výuku nadaných s rozšířenou výukou vybraných předmětů.

Domníváte se, že mimořádně intelektově nadaný žák potřebuje při svém vzdělávání v rámci ZŠ podporu?



„S nadanými žáky pracujeme již několik let. S nástupem Qiida však získáváme pocit, že naše několikaleté snažení má konečně dostatečný smysl. Obrovskou cenu pro nás má setkávání s kolegy z partnerských škol. Dozvídáme se o jejich úspěších i starostech, posloucháme rady a necháváme se inspirovat zkušenostmi stejně naladěných kolegů. Propojování a sdílení je pro nás velkým přínosem! Qiido nám pomáhá v identifikaci nadaných žáků před nástupem do 1. třídy, komunikuje s rodiči těchto dětí a nabízí i další podporu při práci. Byť náš pedagogický



sbor již dříve prošel několika školeními na dané téma, teprve nyní se zdá, že se naše práce stane dostatečně systematickou, bude mít konkrétní cíl a jasná pravidla.“

Petr Lehký, ředitel ZŠ Úprkova, Hradec Králové

„Program pro žáky s mimořádným intelektovým nadáním jsme otevřeli před čtyřmi lety. Ve spolupráci s nadačním fondem Qiido jsme začali školením našich pedagogů, čerpáním zkušeností a náhledy v partnerských školách. V letošním školním roce zajišťujeme pro mimořádně nadané děti výuku matematiky v první, druhé a ve třetí třídě. Byly vytvořeny dvě specializované skupiny. Do projektu je letos zařazeno celkem 36 žáků. Skupiny MiND jsou otevřené i dalším nadaným žákům, kteří mohou do projektu přistoupit i během školního roku.

Ludmila Zhouřová, ředitelka ZŠ Černošice

„Intelektově nadaným dětem se naše škola věnuje již několik let. Doposud to bylo formou kroužku zábavné logiky, který se postupně stal Centrem pro nadané v rámci odpoledního školního klubu. V loňském školním roce jsme zavedli v souvislosti se společným vzděláváním program pro nadané také do výuky. Pilotní projekt pro žáky třetího ročníku jsme spustili díky spolupráci s Qiidem, velikému úsilí naší učitelky Gabriely Jedličkové a finanční podpoře firmy BOS Automotive. Letos díky nim pokračujeme v systematické koncepci vzdělávání MiND.

Petr Opava, ředitel ZŠ v Krátké ulici v Klášterci nad Ohří

„Žákům s mimořádným rozumovým nadáním se naše škola věnuje od roku 2005. Na prvním stupni máme v letošním školním roce téměř 50 takových dětí. Zaměřujeme se zejména na jejich rozvoj v oblastech, ve kterých vynikají. Mimořádně nadaný žák postupuje školními osnovami rychleji než ostatní děti, může dokonce přeskóčit některý nebo některé ročníky, případně zahájit docházku dříve než jeho vrstevníci. Ve spolupráci s nadačním fondem Qiido zajišťujeme také odbornou identifikaci nadaných, rozšiřující vzdělávání pedagogů v této oblasti, sdílení zkušeností s partnerskými školami Qiida, a mnoho dalšího.

Pavla Jedličková, ředitelka 28. základní školy v Rodinné ulici v Plzni

„Žákům s intelektovým nadáním se věnujeme již od roku 2006, kdy jsme pro tyto děti otevřeli první samostatnou třídu. Dnes máme vyškolené pedagogy, pořádáme semináře a workshopy pro pedagogy ze škol celého kraje, pro rodiče dny otevřených dveří s možností zúčastnit se výuky.“

Mgr. Božena Vítková, ředitelka Fakultní ZŠ na Hálkově ulici v Olomouci



„Naše škola se zaměřuje na práci s intelektově nadanými dětmi od roku 2013, kdy jsme kromě běžných tříd poprvé otevřeli třídu také pro nadané prvňáky. Výuka probíhá zejména formou obohacování učiva, akcelerace dílčích poznatků a rozšiřování témat. Nadané děti se snažíme včas podchytit spoluprací s mateřskými školami, pro rodiče našich žáků pořádáme pravidelné semináře.“

Mgr. Libuše Příkrylová, ředitelka ZŠ v Provaznické ulici v Ostravě-Hrabůvce

„Nadaným dětem se v naší škole věnujeme víc než deset let. Práce s nimi je v mnoha ohledech velmi specifická, a proto kromě podpory nadání v běžné kmenové třídě nabízíme těmto dětem skupinovou výuku v matematice a v tzv. blocích pro nadané. Děti si v těchto hodinách prohlubují znalosti a vědomosti v oblastech, ve kterých vynikají, řeší a vytvářejí rébusy či hlavolamy, pomocí speciálních úkolů a pomůcek trénují paměť, koncentraci i orientaci v prostoru a při řešení problémových úkolů podporují svou představivost a sebedůvěru.“

Jarmila Bavlnková, ředitelka ZŠ na Křídlovické ulici v Brně

Nadační fond Qiido – pro školy i rodiče MiND

Cílem Qiida je podporovat rozvoj intelektového potenciálu a sociálně emoční inteligence nadaných dětí. Kromě přímé intervence u konkrétních nadaných dětí se zaměřujeme na vyučující a rodiče, protože ti mají významný vliv na kvalitu života MiND – na jejich spokojenost a úspěch.

Společným kontaktním místem je škola, a proto právě se školami Qiido spolupracuje na třech různých úrovních. Nabízíme komplexní vzdělávací program pro učitele a ředitele škol, který je zaměřen na osobnostní rozvoj, metodickou i legislativní podporu při práci s nadanými dětmi s názvem Qiido Akademie. V pořadí už třetí cyklus mohou pedagogové v rámci DVPP a v souladu s podmínkami šablon v oblasti inkluze využít opět od října do prosince 2018³⁶. Pomáháme v oblasti screeningů a identifikace intelektového nadání, s depistážemi k nominaci MiND, obojí přímo v prostorách školy, s psychologickou diagnostikou IQ a EQ, poskytujeme metodickou podporu.

Propojujeme školy, pro sdílení a výměnu zkušeností a kontaktů pořádáme každoroční setkání škol³⁷ a v neposlední řadě pro školy v partnerském programu vyhledáváme finanční či

³⁶ Podrobnosti na www.qiido.cz/akademie.

³⁷ Více na www.qiido.cz/setkaniskol.



materiální zajištění zvýšených nároků na výuku MiND. V současnosti spolupracujeme s téměř dvaceti školami v rámci celé ČR.

Rodičům poskytujeme komplexní psychologickou diagnostiku v oblasti IQ (IDS, Woodcock – Johnson) i EQ (Six Seconds), navazující podporu a poradenství v komunikaci i v přístupu k MiND dětem, tematické workshopy a vzájemná setkávání za účelem sdílení.

Práce s intelektově nadanými dětmi není snadná pro rodiče ani pedagogy. Jak ale potvrzují sami učitelé, výuka MiND je nesmírně nabíjí, inspiruje a posouvá hranice jejich pedagogických, ale i osobních zkušeností. Odměnou jsou jim spokojené děti, které vyučování baví, protože se učí pro ně zajímavé a smysluplné věci. A to za to určitě stojí!

Tipy pro práci s MiND

Pracovní listy Qiido – soubor padesáti pracovních listů pro MiND na 1. stupni ZŠ poskytujeme pedagogům na vyžádání.

Weby:

<http://nadani.zshalkova.cz>

matika.in

khanovaskola.cz

nadanijetrebarozvijet.cz

<https://fred.fraus.cz>

<http://matematika.hrou.cz>

Publikace

Koumák pro druháky/třetáky/čtvrtáky (Didaktis)

Koncentrace pozornosti (Pedagogicko-psychologická poradna Praha 4)

Rozvoj inteligence (Pedagogicko-psychologická poradna Praha 4)

Rébusy pro rozvoj

Od blechy po slona

Nebojím se matiky

Veselá matematika

Matematika pro bystré a nadané žáky

Enigmatické hádanky (Mensa e-shop)

Zábavná matematika pod polštář I. a II.



Lexikon inteligence

Čtenářské, matematické a přírodovědné úlohy (viz příloha)

Komisař Vrtápka

Moje kniha pokusů - barva, voda, světlo

Zebry, zebry, zebříčky

DESKOVÉ HRY

Fantastické karty (Imaglee)

Příběhy kostek (Story Cubes - několik variant)

Bláznivá křížovatka

Noemova archa

Myší království

IQ Twist (Mindok)

IQ Puzzle (Mindok)

Logik

Metro (Mindok)

Vodní svět

Brouci v akci

Dixit



O AUTORSKÉM KOLEKTIVU

Ing. MIRIAM JANYŠKOVÁ, MBA

Zakladatelka a ředitelka nadačního fondu Qiido, patronka intelektově nadaných dětí (tzv. MiND). Vystudovala ekonomii a management, dříve se věnovala budování značek v marketingových odděleních mezinárodních korporací. K podpoře vzdělávání a rozvoje nadaných dětí založila a v současnosti také vede nadační fond Qiido, který rozvíjí rozumový potenciál (IQ) o sociálně emoční inteligenci (EQ). Qiido pomáhá školám nastavit a implementovat relevantní vzdělávací koncepci těchto žáků, systematicky a kontinuálně vzdělává vyučující i ředitele/ky škol, uskutečňuje konference pro odbornou i laickou veřejnost a poskytuje poradenství rodičům včetně včasné identifikace IQ a EQ.

124

MGR. MARCELA JAROLÍMOVÁ

Speciální pedagožka Speciálně pedagogického centra při Národním ústavu pro autismus v Praze. Vystudovala učitelství pro školy se žáky vyžadujícími zvláštní péči na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Už 25 let pracuje s klienty s těžkým kombinovaným postižením. Je certifikovanou Bobath logopedkou a lektorkou kurzů s tematikou alternativní komunikace či terapie krmení.

DR. MICHAL KOLÁŘ



Etoped a psychoterapeut, největší český odborník na šikanu ve školním prostředí. Absolvent speciální pedagogiky – etopedie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a výcviku ve skupinové psychoterapii. Etoped v dětském diagnostickém ústavu, pedagogicko-psychologické poradně, předseda Společenství proti šikaně. Řešením školního násilí a šikanování se zabývá třicet let. Vytvořil původní teorii, diagnostiku a léčbu školního šikanování. Je autorem řady knih k této problematice: *Skrytý svět šikanování* (1997, 2000), *Bolest šikanování* (2001, 2005), *Násilí a šikanování* (2005), *Nová cesta k léčbě šikany* (2011), *Výcvik odborníků v léčbě šikany* (2013) ad. Realizoval první celonárodní výzkum výskytu šikanování na základních školách v ČR (2001). Vytvořil a ověřil Český školní program proti šikanování (2003).

MGR. ZUZANA LABUDOVÁ, PH.D.

Ředitelka obecně prospěšné společnosti Osvětová beseda. Vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Hradec Králové a genderová studia na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy. Doktorát získala v oboru aplikované etiky na Univerzitě Karlově v Praze. Dvacet let tvoří osvětové programy pro mládež a vyučující, je aktivní lektorkou kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a pracovníků, specializuje se zejména na oblast rovných příležitostí. Snaží se přistupovat ke kontroverzním tématům s rozumem a bez hyperkorektního přístupu, který považuje za kontraproduktivní – zastává názor, že čím víc otevřeně diskuse, tím lépe.

125

MGR. LUDMILA MAŠKOVÁ

Ředitelka Mateřské školy se speciálními třídami DUHA v Praze 5 – Košířích. Vystudovala předškolní pedagogiku na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Ve školství pracuje 35 let, nejprve jako učitelka, od roku 1992 jako ředitelka. Od roku 1994 zastává funkci ředitelky ve výše uvedené mateřské škole, kde se začala věnovat integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Podílela se na zavádění inkluzivního vzdělávání v Moldávii. Je zastánkyní léty ověřených přístupů k výchově dětí bez předsudků.

ING. PETRA MENDLOVÁ

Matka chlapce s poruchou autistického spektra. Vystudovala Vysokou školu báňskou v Ostravě a posléze patnáct let pracovala v bankovníctví. Po narození syna Marka a stanovení jeho diagnózy se věnuje převážně jemu a rodině. Absolvovala několik kurzů pořádaných

Projekt Odlíšnost inspiruje – podpora vyučujících v aktivním přístupu k inkluzi, registrační číslo CZ.07.4.68/0.0/0.0/15_005/0000019, je spolufinancován Evropskou unií.



neziskovou organizací APLA (nyní Nautis) a organizací iSEN. V tomto roce ukončila celoživotní vzdělávání v oboru speciální pedagogiky v procesu výchovy a vzdělávání dětí, žáků a dospělých osob s poruchami autistického spektra na Univerzitě Karlově. Posledních šest let pracuje pro neziskové organizace zabývající se terapiemi a vzděláváním dětí s PAS jako terapeutka a snaží se pomáhat rodičům dětí s PAS a šířit osvětu týkající se vzdělávání dětí s PAS. Řídí se heslem: *co tě nezabije, to tě posílí*.

MGR. EVA SMAŽÍKOVÁ

Ředitelka Základní a mateřské školy v Ohradní ulici v Praze 4. Vystudovala Pedagogickou fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Od roku 2000 působila na Základní škole Ohradní jako pedagožka, od roku 2007 jako zástupkyně ředitelky a v roce 2015 se zde stala ředitelkou. Dlouhodobě podporuje nejen žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i jejich rodiče a především speciální pedagogy v ZŠ Ohradní. Jejím pracovním heslem je „vřelá náročnost“, která přináší škole výsledky nejen v oblasti inkluzivního vzdělávání. Je velmi hrdá na svou úspěšnou školu, kde platí: spokojený pedagog = spokojený žák = spokojený rodič.

126

MGR. BARBORA ŠMÍDOVÁ

Školní psychologka tří pražských základních škol (ZŠ Ke Kateřinkám, ZŠ Školní a ZŠ Donovalská). Vystudovala jednooborovou psychologii na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy, prošla výcvikem PCA a Nedirektivní psychoterapie hrou, věnuje se především dětským klientům. Ve školství pracuje třetím rokem. Ve své praxi spojuje poradenství s prvky nedirektivní psychoterapie, pracuje individuálně i skupinově. Ve školním prostředí se snaží o propagaci toho, co je na inkluzi dobré a správné.

SLUŽBY

INTERKULTURNÍCH PRACOVNÍKŮ

Integrační centrum Praha o.p.s. v rámci své činnosti nabízí cizincům a pracovníkům veřejných institucí **bezplatné tlumočnické a asistenční služby interkulturních pracovníků**. Cílem daných služeb je překonání jazykové a sociokulturní bariéry při komunikaci mezi cizinci a veřejnými institucemi.

V JAKÝCH SITUACÍCH MŮŽETE INTERKULTURNÍ PRACOVNÍKY VYUŽÍT?

- Zprostředkování setkání mezi cizinci a pracovníky institucí.
- Tlumočení při osobních setkáních cizinců a pracovníků institucí.
- Pomoc cizincům při orientaci v českém prostředí, poskytnutí základního poradenství a vysvětlení odlišnosti ve fungování státního aparátu.
- Zprostředkování kontaktu na právníka nebo sociálního pracovníka Integračního centra Praha.

VÍCE INFORMACÍ A KONTAKTY:

KOORDINÁTOVKY INTERKULTURNÍCH PRACOVNÍKŮ:

· **Miroslava Danyljuk**

+420 777 026 460, m.danylyuk@icpraha.com

· **Oksana Belkova**

+420 775 735 324, o.belkova@icpraha.com

· **Ruština | Русский**

+ 420 775 553 730, +420 774 711 845

· **Ukrajínština | Українська**

+420 775 751 748, +420 774 711 845

· **Vietnamština | Tiếng Việt**

+420 774 017 042, +420 774 445 478, +420 777 022 924

· **Mongolština | Монгол**

+420 774 404 715

· **Arabština | العربية**

+420 777 962 248, +420 773 185 398

· **Čínština | 汉语**

+420 774 017 019

**ASISTENČNÍ SLUŽBY JSOU URČENY PRO CIZINCE
ZE ZEMÍ MIMO EU A PRACOVNÍKY VEŘEJNÝCH INSTITUCÍ.**



FINANCOVÁNO
EVROPSKOU UNÍÍ
AZYLOVÉ, MIGRAČNÍ
A INTEGRAČNÍ FOND



Služby jsou realizovány za podpory národního programu AMIF, MVČR a MHMP.

SLUŽBY INTERKULTURNÍCH PRACOVNÍKŮ

Integrační centrum Praha o.p.s. v rámci své činnosti nabízí cizincům a pracovníkům veřejných institucí **bezplatné tlumočnické a asistenční služby interkulturních pracovníků**.

Cílem daných služeb je překonání jazykové a sociokulturní bariéry při komunikaci mezi cizinci a veřejnými institucemi.

V JAKÝCH SITUACÍCH MŮŽETE INTERKULTURNÍ PRACOVNÍKY VYUŽÍT?

- Zprostředkování setkání mezi cizinci a pracovníky institucí
- Tlumočení při osobních setkáních cizinců a pracovníků institucí
- Pomoc cizincům při orientaci v českém prostředí, poskytnutí základního poradenství a vysvětlení odlišnosti ve fungování státního aparátu
- Zprostředkování kontaktu na právníka nebo sociálního pracovníka Integračního centra Praha

PRO VÍCE INFORMACÍ A OBJEDNÁNÍ KONTAKTUJTE KOORDINÁTORKU:

Myroslava Danylyuk +420 777 026 460, m.danylyuk@icpraha.com

Arabština | العربية : +420 777 962 248

Čínština | 汉语 : +420 774 017 019

Mongolština | Монгол : +420 774 404 715

Ruština | Русский : +420 774 017 107

Vietnamština | Tiếng Việt : +420 774 017 042; +420 774 124 094

ASISTENČNÍ SLUŽBY JSOU URČENY PRO CIZINCE ZE ZEMÍ MIMO EU
A PRACOVNÍKY VEŘEJNÝCH INSTITUCÍ



MINISTERSTVO VNITRA
ČESKÉ REPUBLIKY



Služby jsou realizovány za podpory
OAMP MV ČR a MHMP.

www.icpraha.com



LOGICKÁ
OLYMPIÁDA

Odvaž se používat vlastní rozum!

Soutěž pro všechny ve věku
3 až 20 let s vlastní hlavou!

ZAREGISTRUJ se

od 1. 8. do 30. 9. na
www.logickaolympiada.cz

Dokážeš řešit tyto úlohy?
Tak kromě registrace rozhodně zkus
i naši korespondenční soutěž na
www.logickaolympiada.cz
a vyhráj zajímavé ceny.

1. Které číslo doplníš místo otazníku?
3 5 8 12 ?

2. Nahraď vždy jedno písmeno
a získej tak postupně slovní řetěz
mezi oběma zadanými slovy.

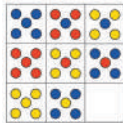
KOPA

...
...
...

MAST

Vyber správnou možnost:

3.



Dokaž ostatním, že Ti to myslí, a vyhráj
notebook anebo další skvělé ceny!

Logická olympiáda je soutěž pro žáky
mateřských a základních škol i studenty škol
středních založená na logických úlohách,
jejichž řešení vyžaduje samostatný a kreativní
přístup. Nerozhodují zde naučené znalosti,
ale schopnost samostatného uvažování
a pohotového rozhodování. Logická olympiáda
je svým pojetím unikátní soutěží, protože
se nejedná o znalostní soutěž, ale o soutěž
rozvíjející především schopnost samostatného
logického uvažování.

Kategorie MŠ: mateřské školy
Kategorie A, A1: žáci prvního stupně ZŠ
Kategorie B: žáci druhého stupně ZŠ
a odpovídající ročníky víceletých gymnázií
Kategorie C: studenti SŠ

Nejlepší soutěžící v kategoriích A, B a C postupují do krajského
kola a dále do finále na Pražském hradě.

Informace o okresních kolech pro MŠ najdeš na webu soutěže.

On-line základní kolo

Děkujeme partnerům:

Generální partneři:



The Kellner
Family
Foundation



Open
Gate
School

Ostatní partneři:



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Karlovarský kraj, Jihočeský kraj, Moravskoslezský kraj,
Pardubický kraj, Královéhradecký kraj, Plzeňský kraj,
Ústecký kraj, Liberecký kraj, Kraj Vysočina a města
Karlovy Vary, Ostrava, Pardubice, Hradec Králové,
Ústí nad Labem, Olomouc, Brno, Havlíčkův Brod,
Prostějov, Horní Slavkov, Zlínský kraj a Sokolov

Soutěž Logická olympiáda pořádá Mensa ČR (www.mensa.cz), kontakt: info@logickaolympiada.cz



www.praguer.icpraha.com

Mobilní aplikace pro cizince žijící v Praze

- 📄 důležité informace
- 📞 užitečné kontakty
- 📍 přehledná mapa

Mobile application for foreigners living in Prague

- 📄 important information
- 📞 useful contacts
- 📍 overview map

Мобильное приложение для иностранцев, живущих в Праге

- 📄 важная информация
- 📞 полезные контакты
- 📍 удобная карта

Ứng dụng di động dành cho người nước ngoài sống tại Praha

- 📄 những thông tin quan trọng
- 📞 những liên lạc cần thiết
- 📍 bản đồ khái quát



Aplikace vznikla v rámci projektu na integraci cizinců „Praha metropole všech II“, který je financován Ministerstvem vnitra a spolufinancován Hlavním městem Praha.





ISBN 978-80-270-4006-3