

KOORDINÁTOR INKLUZE VE ŠKOLE

Zdeněk Svoboda,
Ladislav Zilcher a kol.

Autoři:

Mgr. Zdeněk Svoboda, Ph.D.

PhDr. Ladislav Zilcher, Ph.D.

PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

PhDr. Arnošt Smolík, Ph.D.

PhDr. Michal Vostrý, Ph.D.

Mgr. Barbora Lanková

Rozsah: 180 s.

Formát: A5

Vědecká redakce: prof. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D.

Odborní recenzenti: Doc. PhDr. Kateřina Hádková, Ph.D.

Mgr. Jaroslav Říčan, Ph.D.

Editace textu: Ing. Lukáš Příbyl

Grafická úprava a návrh obálky: Ing. Lukáš Příbyl

ISBN 978-80-7561-199-4 (vázaná/brožovaná publikace)

ISBN 978-80-7561-200-7 (CD/on-line publikace)

© Zdeněk Svoboda, Ladislav Zilcher, Zbyněk Němec, Lenka Felcmanová, Arnošt Smolík, Michal Vostrý, Barbora Lanková

Tato publikace vznikla v rámci projektu „Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků“, registrační číslo: CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000210, který byl spolufinancován Evropskou unií.



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


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

UNIVERZITA
J.E. PURKYNĚ
V ÚSTÍ NAD LABEM


OBSAH

<u>1. Inkluze ve vzdělávání</u>	<u>9</u>
1.1. Inkluzivní vzdělávání	9
1.1.1. Segregace	10
1.1.2. Integrace	11
1.1.3. Inkluze	13
1.1.4. Inkluze v praxi – edukační realita	15
1.2. Kompetence pedagoga v inkluzivním vzdělávacím prostředí	18
<u>2. Školní poradenské pracoviště, jeho aktéři a úkoly</u>	<u>27</u>
2.1. Výchovný poradce	27
2.2. Školní metodik prevence	28
2.3. Školní psycholog	29
2.4. Speciální pedagog	30
2.5. Pedagogicko – psychologická poradna	33
2.6. Speciálně pedagogické centrum	34
2.7. Středisko výchovné péče	35
2.8. Zdroje metodické podpory činnosti školského poradenského zařízení	36
<u>3. Podpora vytváření inkluzivního prostředí školy – tvorba strategického plánu</u>	<u>38</u>
3.1. Model rozvoje inkluzivní školy a jeho východiska	38
3.2. Koordinace tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy (zvýšení proinkluzivnosti školy)	41
3.2.1. Hodnocení výchozího stavu	41
3.2.2. Příprava pracovního týmu školy na plánování a vytváření inkluzivního prostředí	43
3.2.3. Školní akční tým	45
3.2.4. Koordinace formulování vize inkluzivní školy	46
3.2.5. Strukturovaná vize inkluzivní školy	46
3.2.6. Hodnocení podmínek pro naplnění vize	54
3.2.7. Hodnocení důležitých aktérů a partnerské sítě školy	56
3.2.8. Strategický plán vytváření inkluzivního prostředí školy	58

3.2.9. Hodnocení návrhu strategického plánu školní komunitou	67
3.2.10. Akční plán realizace strategického plánu	69

4. Možnosti koordinace podpory žáků s vybranými typy speciálních vzdělávacích potřeb a žáků nadaných **72**

4.1. Podpora žáků s tělesným postižením **72**

4.1.1. Činnost koordinátora inkluze ve vztahu k podpoře žáků s tělesným postižením	74
4.1.2. Podpůrná opatření pro žáky s tělesným postižením	75
4.1.3. Možnosti metodické podpory při práci se žáky s tělesným postižením	75

4.2. Podpora žáků s mentálním postižením **77**

4.2.1. Činnost koordinátora inkluze ve vztahu k podpoře žáků s mentálním postižením	79
4.2.2. Podpůrná opatření pro žáky s mentálním postižením	80
4.2.3. Možnosti metodické podpory při práci se žáky s mentálním postižením	81

4.3. Podpora žáků se sluchovým postižením **82**

4.3.1. Činnost koordinátora inkluze ve vztahu k podpoře žáků se sluchovým postižením	83
4.3.2. Podpůrná opatření pro žáky se sluchovým postižením	85
4.3.3. Možnosti metodické podpory při práci se žáky se sluchovým postižením	85

4.4. Podpora žáků se zrakovým postižením **87**

4.4.1. Žák se zrakovým postižením a koordinace jeho podpory	89
4.4.2. Koordinace poskytování podpůrných opatření pro žáky se zrakovým postižením	89

4.5. Podpora žáků s narušenou komunikační schopností **93**

4.5.1. Vybrané formy narušené komunikační schopnosti	94
4.5.2. Možné dopady narušené komunikační schopnosti na vzdělávání	96
4.5.3. Podpůrná opatření pro žáky se sluchovým postižením	97
4.5.4. Možnosti metodické podpory koordinátorů inkluze při práci se žáky s nks	98

4.6. Podpora žáků s poruchou autistického spektra **100**

4.6.1. Činnosti koordinátora inkluze ve vztahu k podpoře žáků s poruchou autistického spektra	101
4.6.2. Konkrétní příklad intervence pro vytváření nerestriktivního prostředí	102
4.6.3. Podpora v oblasti komunikace žáků s poruchou autistického spektra	105
4.6.4. Podpůrná opatření pro žáky s poruchou autistického spektra	105

4.7. Podpora žáků se sociálním znevýhodněním **107**

4.7.1. Možnosti metodické podpory koordinátorů inkluze při práci se žáky se sociálním znevýhodněním	110
4.7.2. Nastavování a poskytování individuální podpory žákům se sociálním znevýhodněním	112
4.8. Možnosti podpory nadaných žáků	113
4.8.1. Vzdělávání nadaných žáků	114
4.8.2. Metodická podpora práce s nadanými žáky	117
<u>5. Individualizace podpory prostřednictvím tvorby plpp a ivp</u>	<u>119</u>
5.1. Plán pedagogické podpory (plpp)	120
5.2. Individuální vzdělávací plán (ivp)	121
5.3. Možné zdroje metodické podpory při tvorbě plánů pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů	122
<u>6. Podpora prevence a řešení nekázně a rizikového chování</u>	<u>126</u>
6.1. Koordinátor inkluze a podpora práce se žáky s kázeňskými problémy	128
6.1.1. Obecné zásady přístupu k prevenci nekázně a k jejím projevům	128
6.1.2. Základní příčiny projevů nekázně a možné strategie jejich řešení	129
6.1.3. Projevy nekázně a možnosti intervence	131
6.1.4. Možnosti posuzování závažnosti projevu nekázně	135
6.2. Možnosti personální hierarchizace podpory řešení nekázně ve škole	136
6.3. Intervenční tým školy jako nástroj prevence a řešení nekázně a rizikového projevu v chování	138
6.3.1. Pasivní intervenční tým – PIT	139
6.3.2. Aktivní intervenční tým – AIT	140
<u>7. Podpora ovlivňování klimatu školy a školní třídy</u>	<u>144</u>
7.1. Vybrané sociometrické techniky a možnosti jejich využití	146
<u>8. Role koordinátora inkluze v práci s asistenty pedagoga</u>	<u>153</u>
8.1. Výběr vhodného asistenta pedagoga	154
8.2. Správné nastavení činnosti asistenta pedagoga	155
8.3. Správné rozdělení kompetencí mezi asistentem a učitelem	155
8.4. Zajištění metodického vedení asistentů pedagoga	157

8.5. Další vzdělávání asistentů pedagoga	157
8.6. Alternativy pozice asistenta pedagoga	158
<u>9. Podpora spolupráce s rodiči</u>	<u>160</u>
9.1. Možnosti metodické podpory koordinátorů inkluze při rozvoji spolupráce s rodiči	163
<u>10. Podpora rozvoje osobnostních a profesních kompetencí pedagogů</u>	<u>167</u>
10.1. Metodická opora v oblasti podpory profesního rozvoje pedagogů	167
<u>11. Použitá literatura a zdroje</u>	<u>171</u>

NA ÚVOD

Milé kolegyně a milí kolegové,

metodická publikace, kterou právě otevíráte, je jedním z výstupů projektu Škola pro všechny: Inkluze jako efektivní cesta ke vzdělávání všech žáků, konkrétně pak procesu pilotního ověřování pozice koordinátor inkluze v celkem 23 školách v rámci České republiky. Uvedený projekt byl řešen v letech 2017–2019 pracovníky pedagogických fakult Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Karlovy Univerzity v Praze a Masarykovy Univerzity v Brně, za podpory obecně prospěšné společnosti Člověk v tísni a rovněž mnoha odborníků působících v přímé praxi přímo na množství spolupracujících škol.

Při úvahách o pojetí této nové pozice v rámci struktury školního poradenského pracoviště jsme vycházeli z předpokladu, že koordinátor inkluze by neměl být pouze dalším pracovníkem, který může v případě potřeby „poradit“, ale stal se tím, kdo může v rámci školního prostředí přispět ke koordinaci významnějších změn, nastavování systému podpory práce svých kolegů – pedagogů a v konečném důsledku tak přispívat k rozvoji skutečně inkluzivního vzdělávacího prostředí. Koordinátor inkluze by tedy v našem pojetí měl být ve škole (společně s jejím vedením) klíčovou osobou koordinující aktivity na poli realizace inkluzivního vzdělávání. Jeho činnost by měla výrazně přispívat ke zvýšení proinkluzivnosti školy, zejména pak prostřednictvím podpory pedagogů při práci se všemi žáky, kteří čelí překážkám v zapojení a učení ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Struktura této publikace logicky vychází z reflexe výše zmíněného procesu pilotního ověřování pozice koordinátor inkluze a zejména pak ze skutečné náplně práce, kterou koordinátoři působící na školách v tomto procesu vykonávali. Činnost koordinátora inkluze směřovala nejen k přímé podpoře zapojení žáků prostřednictvím koordinace individuálních vzdělávacích plánů a plánů pedagogické podpory pro žáky s potřebou poskytování podpůrných opatření, pomoci při stanovování měřitelných a objektivních cílů pro jednotlivé žáky k jejich většímu rozvoji, poskytování podpory rodičům i pedagogům, podpory aplikace nových přístupů do vzdělávání, atd., ale také ke koordinaci tvorby a naplňování jasné strategie školy v oblasti vytváření inkluzivního prostředí (Strategického plánu školy pro vytváření inkluzivního prostředí), koordinace spolupráce školy a její partnerské sítě v oblasti podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zprostředkovávání vzdělávání pedagogů a realizaci aktivit rozvíjejících jejich proinkluzivní kompetence, případně také koordinaci a metodickému vedení asistentů pedagoga nebo školních asistentů. Uvedené působení tak dle našeho názoru také logicky směřovalo k naplnění podstaty inkluzivního přístupu tak, jak jej v souladu s moderními evropskými i světovými trendy, vnímáme, tedy zvýšení kvality vzdělávání pro všechny žáky, podpoře sociální koheze ve škole a budování přijímajícího, otevřeného, kooperativního a bezpečného vzdělávacího prostředí.

Před zahájením činnosti koordinátorů inkluze na školách jsme pro kolegy, kteří se připravovali na výkon této pozice, podobně jako již v průběhu výkonu této pozice, uspořádali řadu vzdělávacích aktivit, kde jim byly předávány informace, z nichž

významnou část naleznete také v této publikaci. Zařadili jsme především výběr toho, co bylo dle reflexe koordinátorů inkluze v praxi pro výkon jejich pozice opravdu důležité.

Jediný aspekt, který k naší lítosti nemůžeme do publikace zařadit, je možnost sdílení zkušeností a vzájemné kolegiální podpory, jež považujeme rovněž za nesmírně důležitou. Rádi bychom proto všem budoucím koordinátorům inkluze či dalším osobám, které se rozhodnou některé vybrané prvky činnosti této pozice tak, jak je v rámci této publikace prezentujeme využít, doporučili, aby se pokusili hledat kolegy vykonávající podobnou činnost, komunikovali s nimi, síťovali se a vyměňovali si zkušenosti. Právě otevřená kolegiální komunikace, sdílení a vzájemná podpora jsou dle našich poznatků pro úspěšnou práci a motivaci k jejímu výkonu, velmi důležité.

Všem kolegům, kteří se rozhodnou svou činností podpořit pedagogy v přímé práci na školách přejeme mnoho úspěchů a věříme, že tato metodická publikace jim bude dobrou oporou v začátcích i průběhu jejich nelehké práce.

Kolektiv autorů

1. INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Jak jsme již vytkli v úvodu, primární cíl této publikace je poskytnout koordinátorům inkluze metodickou podporu pro jejich činnost a nabídnout množství dalších zdrojů podobné podpory. Rádi bychom také poznamenali, že nepovažujeme za určující, zda budeme pro potřeby této publikace žáky členit spíše horizontální optikou, tedy dle typu postižení, nebo optikou vertikální, tedy podle úrovně potřeby poskytovaných podpůrných opatření.

Samozřejmě vnímáme, že v aktuální legislativě je patrna snaha o postupné prosazování vertikálního principu, avšak každodenní realita vzdělávacího systému stále spíše odpovídá členění horizontálnímu. Z uvedených důvodů jsme v této publikaci vymezili systém podpory a podpůrných opatření pro žáky s různými typy obtíží a různými typy „speciálních“ vzdělávacích potřeb.

Na druhou stranu však považujeme za důležité definovat speciálně pedagogický a didaktický rámec toho, jakým způsobem si představujeme ideální fungování inkluzivně orientované školy. Pokud si ji máme představit, nemůžeme se spokojit pouze s jednou definicí či strohým popisem naší edukační představy, ale musíme sklouznout k poněkud akademičtějšímu vyjádření celé problematiky inkluze ve vzdělávání. Inkluze totiž není jen o naplňování „speciálních“ potřeb žáků, je také o kvalitě práce učitele, o didaktice a individualizaci cílů, práci s jinakostí, didaktické transformaci učiva a o mnohých dalších metodách, formách a technikách, které lze v edukační realitě a praxi využívat. Pro učitele i koordinátory inkluze je důležité tyto pedagogické nástroje nejen velice dobře znát a umět je využívat, ale také vědět proč jsou tyto součásti tak extrémně důležité pro vytváření dobré školy.

První kapitolu naší publikace proto věnujeme vymezení konceptu inkluze ve vzdělávání tak, jak ji na podkladě nejnovějších výsledků vědeckého poznání chápeme. Zamýšlíme se nad tím, jak k jejímu rozvoji může přispět koordinátor inkluze, jaká je představa o inkluzivním učiteli a jeho kompetencích, a to zejména v kontextu moderních zahraničních didaktických koncepcí a dalších důležitých poznatků. Cílem této části textu je ukázat směr, kterým by se dle našeho názoru měla edukační realita posouvat kupředu. Směr, který staví na univerzálním modelu výuky a dle našeho názoru vede ke zvýšení kvality práce učitele a zvýšení kvality podpory pro všechny žáky.

1.1. Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání, sociální inkluze či inkluze obecně je globálně uznávána jako hlavní cíl pro vzdělávací systémy po celém světě. Inkluze může být rozdělena na dvě subčásti, které mají společný základ a cíl, avšak v samém důsledku nemůže být jedna bez druhé. Jedná se o „*akademickou inkluzi*“, která je definována jako plné a rovnocenné zapojení a interakce a žáků ve výukových aktivitách a kurikulu v běžné škole. Dále se jedná o sociální inkluzi, která může být definována jako příležitost k interakci v prostředí běžné třídy a školy pro všechny žáky, možností mít pocit, že někam patří a jsou přijímáni komunitou spolužáků. Sociální inkluze je životně důležité žákovské prostředí, protože sociální a emocionální pocit pohody/blahobytu (z *angl. well-being*) je přímo vázán na

resilienci, příslušnost k dané skupině a duševní zdraví žáků. Kromě jiného zvyšuje motivaci žáků, jejich aspirace a výsledky/úspěch (z *angl. achievement*). Inkluze však není jen o sociálním či emocionálním zdraví a pohodě či sociální spravedlnosti. Žáci a studenti chodí do školy se vzdělávat, všichni žáci, včetně těch se znevýhodněním. V inkluzivním vzdělávání musí být nastaven vysoký standard pro všechny žáky a podporováno dosahování těchto standardů u všech žáků. Inkluzi tak lze chápat jako „*nikdy nekončící*“ proces. Jedná se tak o několika úrovněvový model, který přechází od prosté fyzické přítomnosti žáka s postižením (*integrate*) po akceptaci jedinců s postižením až po hmatatelné učební výsledky všech žáků a to nejen těch s postižením. Inkluze ve vzdělávání je soudobě i u nás nejaktuálnější trend, který se prolíná prakticky celým vzdělávacím spektrem (*někdy i politickým*) a hýbe pomyslnými kameny edukační reality na všech úrovních vzdělávání (*postgraduální studium, preprimární vzdělávání atp.*). Tato metodika směřuje primárně na edukační realitu základního školství. Pokud v textu nebude uvedeno jinak, „*inkluzivní vzdělávání*“ pojmáme jako vzdělávání na základních školách, jež nese atributy inkluzivního vzdělávání. Existuje relativně velké množství různých vymezení toho, co inkluze znamená. Některá vymezení inkluze či inkluzivního vzdělávání jsou přesná více, některá méně. K některým se přikláníme, s jinými nesouhlasíme. Velká řada autorů vymezuje základní trichotomii pojetí inkluzivního vzdělávání. Trichotomie se tak objevuje v odborné literatuře poměrně dlouhou dobu a je neustále a opakovaně využívána:

- Integrate a inkluze jsou pojmy prakticky totožné;
- Inkluze je určitá vylepšená, lepší integrate;
- Inkluze je naprosto odlišný přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy. Jedná se o bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech žáků¹;

Pro lepší porozumění textu se pokusíme nejdříve vhodně vymezit integraci a integrativní vzdělávání, někdy také definované jako integrativní pedagogika, a jeho konexi s inkluzivním vzděláváním. V souvislosti s výše zmíněným se u současné laické i odborné veřejnosti objevuje několik výkladů, ačkoliv mohou být i mezi sebou i v rozporu.

1.1.1.1. Segregace

Před integrativními trendy ve vzdělávání bylo české (československé) školství nastaveno čistě segregativně. Pojmem segregace však nebylo míněno nic negativního, jak v současné době často slyšíme. Segregace nebyla brána jako vyloučení či separace jedinců s postižením od jedinců intaktních, ale jako předpoklad pozitivní korelace mezi homogeností vzdělávací skupiny a jejich výsledků. Pojetí speciální pedagogiky se zaměřovalo na maximální podporu žáků tím, že jim bylo vytvářeno prostředí, které bude ideální pro určitý typ žáků, kde se budou vzdělávat pouze žáci s obdobnými potřebami. Tito žáci budou vzdělávání speciálními metodami a formami a budou pospolu s vrstevníky se stejným typem postižení. Někteří autoři by dokonce české „*segregativní*“

¹ V posledním bodě se někteří z autorů poněkud liší, avšak v myšlence se vždy shodují, respektive v odklonu od integrace k vyššímu a kvalitnějšímu celku.

školství na počátku devadesátých let pojímali jako první stádium inkluze, kdy nikdo není vyčleněn ze vzdělávání². Proto je nutné nevymezovat jednotlivé termíny, které jsou spojené se vzděláváním a s její historií, jako čistě negativní. Segregace byla (v mnoha částech světa stále je) mezinárodně spojována i s dalšími součástmi sociálního života, nikoliv pouze se vzděláváním. Dokonce každý odklon od čistě segregativního pojetí často pobuřoval celou společnost.

Příklad z historie:

Připomeňme si rok 1963 v USA, kdy se zapsala první Afroameričanka do školy pro „bělochy“. Nejsou to celá staletí, ale několik dekád, kdy sám guvernér státu Alabama stál ve dveřích, aby zabránil vstupu Afroameričance na půdu „bělošské“ školy. Neodradilo ho ani to, že mladá Afroameričanka Vivian Maloneyová měla doprovod národní gardy a ministra spravedlnosti, neboť segregace byla již v roce 1954 označena americkým nejvyšším soudem za protiústavní. Tedy devět let po prokázání protiústavnosti segregace Afroameričanů ve vzdělání se přihlásili první dva do „bělošské“ školy a potřebovali národní gardu, neboť majoritní společnost byla silně prosegregačně orientována a nepřála si vzdělávat své majoritní potomky s „coloured“ spoluobčany. I v tomto kontextu mohl být prapůvod obav z desegregace v tom, že se přeci nemůže vzdělávat Afroameričan s bělochem, podobně tomu bylo o trochu dříve v Evropě, kdy by nebylo možné vzdělávat ve stejné skupině žida s představitelem majority, či dokonce dívky s chlapci.

Přes dlouhé období vývoje si však naše společnost nedokáže představit, kde by ten problém mohl být, byť před desítkami let se jednalo o velmi bouřlivá témata. Paralelu můžeme vidět u současných integrativních trendů, u integrace žáků s mentálními postiženími, s autismem, s tělesným či zrakovým postižením, či dokonce u dětí ohrožených sociálním znevýhodněním.

1.1.2. Integrace

Jak bylo již zmíněno, integrace ve vzdělání má i terminologicky několik odchylek. Řada českých a slovenských autorů hovoří dokonce o tzv. integrativní (speciální či školní) pedagogice. To může evokovat samostatnou vědní disciplínu. Obecně však známý pojem integrace znamená scelení, ucelení, sjednocení. Integrační vzdělávací systém lze také vymezit jako společnou školu pro všechny „běžné“ žáky a ty, kteří se významně diferencují, jsou separováni nebo za mimořádných podmínek mohou být do školy integrováni a učitel se nadále specializuje na výuku majoritní skupiny žáků. Žák se tedy musí přizpůsobit a speciálně-pedagogická podpora mu je zřízena mimo hlavní vzdělávací proud. Jedinec se tak může integrovat (přestoupit ze školy speciální) do hlavního vzdělávacího proudu, *„teprve pokud se odborníkům a rodičům zdá, že by dítě mohlo zvládnout i běžnou základní školu“*.

² Předpokládáme však dobu kolem roku 1992, kdy již nebyli žádní žáci tzv. „osvobozeni od vzdělávání“, ale všichni byli určitým způsobem vzdělávání, což vymezují citované zdroje jako 1. stádium inkluze.

Obecně si tedy můžeme pod termínem integrace představit zařazení jedince s postižením do běžné školy za předpokladu, že žák je brán jako „*prvek*“, který se musí přizpůsobit, aby byl adekvátně sjednocen s intaktními spolužáky v běžné škole, a jeho speciální potřeby jsou naplňovány mimo tento hlavní vzdělávací proud v individuálním vzdělávacím plánu, který vychází z obecně závazného vzdělávacího (rámcového a školního) programu daného typu a stupně školy. Další užší vymezení integrativního vzdělávání ve speciální pedagogice je „*termín integrované vzdělávání postižených a narušených jednotlivců, které znamená společnou výchovu, vzdělávání a vyučování jednotlivců s postižením či narušením s intaktními jednotlivci*“. Následně se ale také hovoří o tom, že integrace znamená sice společné vzdělávání jedinců s postižením a intaktních, avšak znamená také koncept, kdy se musí jednotlivec s postižením plně přizpůsobit do již existujícího prostředí, které je nastavené v běžné škole pro běžné žáky a nepředpokládá se žádná úprava prostředí. I v zahraničních zdrojích se setkáváme s určitou nejednotností vymezení pojmů integrace/inkluze, avšak i zde se (přes poněkud odlišné chápání procesuální stránky) shodují na tom, že žák s postižením se musí adaptovat školnímu prostředí, tedy neexistuje žádný předpoklad, aby se škola přizpůsobovala větší diverzitě žáků. Pro integraci se objevují dva termíny, které se často definují jako synonyma. Jedná se o *integration* a *mainstreaming*, kdy *mainstreaming* v přesném překladu může znamenat „*hlavní proud*“, z toho také český ekvivalent „*vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu*“. Integraci lze dále pojmut jako vhodnou alternativu, neboť je možnost vyčlenit ty žáky, kteří nejsou po kognitivní či sociální stránce schopni vhodně pracovat v běžné třídě a vrátit je do běžné školy tehdy, kdy připraveni jsou. Tato strategie má předcházet neúspěchu a nepřiměřenému tlaku na žáky s postižením a ulehčit práci učitelů. V tomto pojetí jsou tedy integrace a *mainstreaming* chápány spíše jako částečné začlenění žáka po určitou dobu či na určité předměty, aby mohl být v sociálním kontaktu s intaktními jedinci. Tento koncept je sice poněkud odlišný od našeho chápání, připomíná spíše finský model, kdy dochází k separaci žáka ze třídy a speciální pedagog se s daným jedincem vzdělává samostatně mimo intaktní třídu (z angl. *pull-out system*). Ten je obecně často využíván v severských zemích. Podobné strategie jsou však značně kritizovány pro svou nedokonalost v akcentování žáka s postižením jako trvalého činitele dané třídy, respektive, že daný žák v pravém smyslu do konkrétní třídy explicitně nepatří. Obecně lze shrnout, že integrativní vzdělávání se zaměřuje na možnosti a implementaci společného vzdělávání³ žáků s postižením a žáků intaktních v běžné škole.

Při integraci má žák možnost vzdělávat se s ostatními, avšak měl by plnit stejné vzdělávací i výchovné cíle s ostatními, za předpokladu adekvátní podpory v naplňování jeho speciálních vzdělávacích potřeb a jeho schopnosti přizpůsobit se vzdělávacímu prostředí školy. Za jiných podmínek stále existuje segment specializovaného vzdělávání pro žáky, kteří nemohou ani za dodatečné podpory plnit očekávání běžné školy.

³ Tento termín je aktuálně společensky chápán jako ekvivalent inkluzivně orientovaného vzdělávání, avšak dle současných expertů se pojem „společné vzdělávání“ vztahuje pouze k jednomu, externímu, znaku inkluzivního vzdělávání. Samotná prezence žáků s postižením v edukačním procesu automaticky neznamená inkluzivní nastavení, naopak i třída bez žáka s jakýmkoli postižením může být inkluzivní

1.1.3. Inkluze

Inkluze a inkluzivní vzdělávání nelze jednoduše definovat pouhým opisem jedné myšlenky jediného autora. Řada autorů z různých částí světa často definuje koncept inkluze ve vzdělání značně odlišně. V americké literatuře se lze dokonce setkat s pojmem „*plná inkluze*“ (z angl. *full inclusion*) a již zmiňovaný pull out model, kdy se plnou inkluzí představuje model, kde žáci s postižením jsou přítomni při výuce po celou vyučovací dobu a při pull-out modelu jsou separováni na různé předměty dle potřeby vyučujícího či žáků. Jedná se o koncept, který má dle řady autorů rozdílné pochopení nejen v každém státě, ale často v každé škole či školském obvodu. Někteří autoři zvažují nikoliv pouze rozdílnost vymezení či definic inkluzivního vzdělávání, avšak i legislativní a prakticistní implementaci inkluzivních strategií, které se liší také mezi státy, ale i mezi jednotlivými školami v jednom městě. Pokud se na tento problém zaměříme, zjistíme, že proklamování inkluzivního vzdělávání a vytváření proinkluzivního prostředí ve školách má, mimo jiné, zásadní limity v terminologickém uchopení dané problematiky jednotlivými aktéry. Kromě terminologie jde také o vizi jednotlivých aktérů vzdělávání. Konkrétně Ainscow (2006, s. 16) na toto vhodně reagoval tím, že „*rozvoj ideálního inkluzivního školního prostředí podle jednoho člověka může být pro druhého představa vzdělávacího pekla*“. Definice inkluzivního vzdělávání mohou být obecně dva typy, *deskriptivní* (popisné) a *preskriptivní* (ustanovující). Deskriptivní definice popisují různé konkrétní příklady z inkluzivní praxe, prakticistní uchopení konceptu, oproti tomu preskriptivní definování je zacíleno na indikování předpokladu, který hodláme využívat a chtěli bychom, aby byl stejně užíván ostatními. Obě dvě varianty definování konceptu inkluze jsou pro nás důležité. Na základě řady výzkumů byla vytvořena typologie uchopení inkluzivního vzdělávání různými aktéry, která obsahuje šest typů odlišných smýšlení nad inkluzí ve vzdělávání:

- Inkluze jako koncept, kde jsou jedinci s postižením a ostatní kategorizováni jako „*mají speciální vzdělávací potřeby*“;
- Inkluze jako reakce na segregaci dětí s poruchami chování;
- Inkluze jako koncept o všech, kteří jsou ohroženi exkluzí;
- Inkluze jako podpora vytváření školy pro všechny;
- Inkluze jako „vzdělávání pro všechny“;
- Inkluze jako základní přístup ke vzdělávání a ke společnosti.

V rámci této kategorizace se do značné míry projevuje anglický model vzdělávání, kde se například žáci s poruchami chování mohou dočasně či dlouhodobě vzdělávat ve specializovaném segmentu vzdělávání pro děti s poruchami chování, což bylo ustanoveno zákonem z roku 1986. Již v prvním bodě lze vidět jednu ze základních, v řadě států obdobnou, miskoncepci inkluzivního vzdělávání. Inkluze je zde pojímána jako „*začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*“, což je z podstaty základem spíše integrativního přístupu, avšak legislativní kroky k tomu často směřují. Jako jeden příklad za všechny lze uvést prohlášení Department of Education⁴ „*chceme vidět více dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SEN) v klasických základních školách*“.

⁴ Obdoba českého MŠMT v Anglii.

Podporujeme UNESCO, Prohlášení ze Salamanky z roku 1994. To vyvíjí tlak na vlády zapojených zemí, aby zajistila vzdělávání těchto dětí v běžných školách, pokud není závažný důvod k opaku“. Oproti tomu se ukazuje jako produktivnější řešit překážky v učení a zapojování žáků, které vznikají v rámci interakce žáků z různých tříd, etnických skupin nebo mezi chlapci a dívkami, nežli je kategorizovat a zkoumat jejich speciální vzdělávací potřeby⁵. Dále známe pojetí inkluze jako budování „škol pro všechny“, „vzdělávání pro všechny“ a „nového přístupu ke vzdělávání a ke společnosti“. Budování „škol pro všechny“ je jedním ze základních úsluví velkého množství odborníků prakticky po celém světě. S největší pravděpodobností je to způsobeno prací právě Booth a Ainscowa (2002) a dopadem jejich publikace *Index for inclusion*⁶, kde právě budování „škol pro všechny“ je věnována prakticky šestina celého nástroje, neboť je to název pro relativně obsáhlý modul obsahující řadu prvků, které by měly reflektovat proinkluzivní školy ve své politice.

Model školy pro všechny, v Anglii tzv. „*comprehensive school*“, se experimentálně objevuje již od 40. let 20. století, avšak ve větší míře se začaly zřizovat až v 60. letech. V současnosti je většina škol ve Velké Británii zřízena jako „*comprehensive*“. Tento typ škol můžeme přirovnat k našemu 2. stupni základní školy, jen s tím rozdílem, že v Anglii se jedná o žáky od 11. let. I v Anglii však byly silné segregační tendence a to obzvláště v 70. a 80. letech, kdy vznikaly školy, které si mohly vybrat 15 % žáků dle svého speciálního výběru. Také se umožnilo rodičům si vybírat školu, do které své děti zapíší. Obdobně jako u nás nyní, se rozmohlo stěhování rodin kvůli blízkosti vybrané školy. Přestup ke *comprehensive schools* v Anglii je obdobným krokem jako tradiční „*folkeskole*“ v Dánsku, tradice „*common school*“ v USA nebo obdobné „*comprehensive school*“ ve Finsku⁷. Těmito kroky se předpokládá, že je obecně vhodné vytvářet „škol pro všechny“, které vytvářejí adekvátní prostředí pro sociálně diverzifikovanou komunitu v okolí školy. Pro nás je pojem *škola pro všechny* hlavně o udržení vztahu mezi školou a komunitou, která uznává a oceňuje diverzitu, jinakost. Další typ smýšlení nad pojmem inkluze je z poněkud širšího a obecnějšího pohledu, které také může být interpretováno z řady různých úhlů, konkrétně jde o pojetí inkluze jako „*vzdělání pro všechny*“⁸. Jedná se o pohled na inkluzi dle hnutí EFA⁹ (Education for All – Vzdělání pro všechny), které vzniklo v 90. letech a je řízeno hlavně ze strany UNESCO. Toto hnutí se zaměřuje na participaci a přístup ke vzdělání ve světě, primárně v zemích třetího světa. Hlavním cílem je zajistit přístup ke vzdělávání všem dětem ve všech koutech světa. Primárně se jedná o dívky, chudé děti a děti s postižením, kterým je dlouhodobě odíráno právo

⁵ Podobný princip lze nalézt v české paralele proinkluzivních „férových“ škol, kde jeden ze standardů tvoří stejná myšlenka „škola má zažité mechanismy, které pomáhají individualizovat přístup k jednotlivým žákům. Pokud žák v edukačním procesu selhává, škola se nejprve snaží zařadit různá podpůrná opatření. Škola si většinou vystačí s vlastní, implicitní diagnostikou, kterou přirozeně tvoří učitel, tým učitelů, případně další odborníci školy a jejímž výsledkem je zejména detekce možných podpůrných opatření, nikoliv diagnostika stavu žáka. S explicitní diagnostikou se „šetří“, škola ji využívá až jako jedno z posledních opatření a to pouze v krajních případech.“

⁶ Případně jeho inovované verze

⁷ již od 70. let, počátkem 6. ročníku, tedy opět obdoba českého 2. stupně ZŠ

⁸ A také se tak děje, například Čína, Indie, Indonésie apod. (Sunardi, Maryadi & Sugini, 2014(Indonésie); Khamis, 2011; Gafoor & Asaraf, 2009(indie); Deng & Poon-McBrayer, 2012(Čína) Šiška & Habib, 2012(Bangladéš))

⁹ Hlavním impulzem ke vzniku hnutí byly dvě hlavní mezinárodní konference, a to v roce 1990 v Jomtienu a v roce 2000 v Dakaru (UNESCO 2000)

na vzdělávání v řadě zemí, a v průběhu několika dekád nebyly naplněny cíle světové politiky. Toto poněkud vágní a široké vymezení však vyústilo v diskrepance v pojetích v různých státech, např. Alur (1999) popisuje, že genezí politických, proinkluzivních změn v Indii byli naprosto vynecháni žáci s postižením, kteří byli nadále vylučováni ze vzdělávání, což však bylo v kontradikci s tzv. Salamanca Statement¹⁰. Šestý a poslední typ smýšlení o inkluzivních principech reflektuje myšlenku, že inkluze by měla být brána jako základní přístup ke vzdělávání a ke společnosti. Na druhou stranu, pokud bychom si explicitně nevymezili, co inkluze ve vzdělávání přesně znamená, nemohli bychom ji následně podpořit. Nemohli bychom rozhodnout, kdy naše snaha inkluzi podporuje či naopak. Pro tyto, a i jiné potřeby, přebíráme poněkud širší vymezení dle Ainscowa et al. (2006, s. 25): „inkluzi se zaměřuje na všechny žáky a mladé lidi ve školách, zaměřuje se na maximální docházku žáků, jejich participaci a na jejich maximální výsledky; inkluze a exkluze jde ruku v ruce v neustálém boji proinkluzivních tendencí s tendencemi „exkludovat“, proto je inkluze nikdy nekončící proces. Tedy inkluzivní škola je spíše ta ve stálém, nikdy nekončícím pohybu nežli ta, která již jednou dosáhla perfektního stavu“

Také se hovoří o inkluzi jako o uvádění inkluzivních hodnot do praxe. Právě uvádění inkluzivní hodnot (jako jsou rovnost, soudružnost, komunita, respektování jinakosti, udržitelnost, sociální participace¹¹ apod.) do praxe jsou tím nikdy nekončícím koloběhem, na který neexistuje jeden konkrétní návod. Každá škola i každý konkrétní pedagog bude mít poněkud odlišný vhled a pochopení inkluzivních hodnot, bude mít jiné zkušenosti a jiné schopnosti, které bude v těchto intencích využívat. Nic z toho není špatné, pouze to samo o sobě potvrzuje variabilitu cest, jak dosáhnout proinkluzivního prostředí. Pro zjednodušené definování inkluze můžeme říci, že se jedná o vytváření takových podmínek ve vzdělávání, které vytvářejí co nejméně restriktivní prostředí, aby se v něm mohli úspěšně vzdělávat všichni žáci bez rozdílu a aby z daného stavu těžili všichni žáci, rodiče, učitelé i celá komunita v okolí školy.

1.1.4. Inkluze v praxi – edukační realita

V předchozích kapitolách jsme představovali koncept inkluze v pedagogických vědách, konkrétněji ve speciální pedagogice. Dále jsme představovali inkluzi ve vzdělávání dle zahraničních teorií a odborníků. Jednou z nejčastějších otázek i přesto bývá: *To je sice hezké, ale co tedy ta inkluze je? Jak jí mám dělat?* V následující části textu se pokusíme odpovědět na první otázku, tedy co to ta inkluze je, jak si ji máme představit, jak ji poznáme. Dále v praktičtější orientované části se pokusíme poukázat na to, jak lze inkluzi na škole realizovat a jaké známé metody k tomu lze využít. Ihned pro začátek je důležité říci, že inkluze není nic hmatatelného, nic hotového. Inkluzi nelze udělat změnou zákona, příkazem z ministerstva, ani rozhodnutím ředitele školy, že všichni žáci od teď budou chodit do spádové školy, a to bez ohledu na míru jejich postižení. Právě v tomto je nejvíce dezinterpretací vůbec.

¹⁰ Odkazy na mezinárodní úmluvy, jako Salamanca Statement (1994) budou blíže popsány v následujících kapitolách.

¹¹ Pojem sociální participace se využívá i v zahraniční literatuře, konkrétní znění je širší, primárně znamená: interakci mezi vrstevníky, akceptaci vrstevníky, přátelství a správné sebezpečí ve skupině

Možná nejvíce obecně negativních názorů vůči konceptu inkluze ve vzdělávání bývá způsobeno právě nesprávným pojetím terminologie a nepochopení celého kontextu. Diskuse, které na toto téma bývají v médiích, jsou často vyostřené na obě dvě strany. Nejčastěji rovinou tzv. „protiinkluzivistů“ a „proinkluzivistů“, kteří jsou často v ostré diskusi, ale pravděpodobně si ideální školu představují dokonce velmi podobně. Terminologicky jsme ve velmi složité situaci, kdy často hovoříme o tzv. společném vzdělávání, které je častou rétorikou ze strany MŠMT (Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy), kdy pravděpodobně mělo jít o určitý eufemismus pro politicky ožehavý termín samotné inkluze. Dokonce lze slyšet, že inkluze na školách je již mnoho let a není se čeho bát. Objevují se také přesně opačné příběhy o takzvaných neúspěšných integracích (či inkluzi), aby bylo patrné, jak je tento koncept nefunkční a jak trpí žáci, učitelé, rodiče, ba celá společnost. Z toho pro nás vyvstávají minimálně tři důležité termíny, kterým se v následující části textu nebudeme věnovat akademicky, ale budeme je interpretovat na základě výše zmíněných teorií a našich zkušeností s tvorbou proinkluzivnějšího prostředí na školách, místních plánů inkluze a z mnoha zahraničních stáží. Tyto termíny, které jsou nejčastěji cíleně desinterpretovány či nepochopeny jsou: společné vzdělávání, integrace a inkluze. **Společné vzdělávání** chápeme jako velice problematický termín, který není nikde odborně podchycen a lze jej tedy interpretovat velice různorodě. Jak již bylo zmíněno, tak se jedná o určitý eufemismus k inkluzivnímu vzdělávání. Legislativní úpravy vymezují více financí pro společné vzdělávání, kdy se jedná o financování žáků s postižením (či potřebou podpůrných opatření), kteří jsou (či nastupují) do běžné základní školy. Legislativní úpravy z roku 2015 a 2016 mají zjednodušit příliv peněz do škol na tyto žáky, což je naprosto v pořádku a minimálně se jedná o chvalyhodnou změnu. Problém však nastává v tom, že zvýšení finanční podpory, zjednodušení přijímání žáků s postižením do běžných škol, ani znesnadnění vylučování žáků s postižením do specializovaného segmentu vzdělávání nevytváří proinkluzivní tendence, tedy nelze mluvit o inkluzi jako takové. Co se odehrává v rámci společného vzdělávání, je pouze zpřístupnění zdrojů pro žáky, kteří většinou již byli a jsou individuálně integrováni v běžných školách a potřebovali určitou formu podpory, na kterou měli nárok, ale škola na daná podpůrná opatření neměla dostatek financí. Co se stane, pokud si pojem společné vzdělávání spleteme s inkluzivním vzděláváním? V tomto případě by se pojem inkluze redukoval pouze na samotnou přítomnost žáků s postižením či potřebou podpůrných opatření ve školách a jejich větší finanční podporu. Tato redukce pojmu inkluze v pravém slova smyslu má s inkluzí, jak je celosvětově chápána, společného pramálo. I přes možnou interpretaci, že společné vzdělávání je takový model, kdy se společně vzdělávají jak žáci s postižením, tak žáci intaktní, tak se učí učitel s nimi pracovat.

V této interpretaci něco málo společného s inkluzí můžeme nalézt, ale stále se jedná o zásadní zúžení konceptu na pouze jednu, a zrovna jedinou měřitelnou – explicitní – součást inkluze a to diverzitu. V inkluzi se s diverzitou počítá, avšak nejedná se o znak, který by stačil k definování školy jako inkluzivní, v některých případech to může být dokonce naopak. Např. NUV (Národní ústav pro vzdělávání) hovoří o společném vzdělávání, avšak na stejné stránce v anglickém jazyce je pouze „*inclusive education*“, tedy termín je přeložen jako inkluzivní vzdělávání, NIDV (Národní institut dalšího vzdělávání) rovnou hovoří o ekvivalentu „*společné (inkluzivní) vzdělávání vychází z novely školského zákona č. 82/2015 Sb., která zavádí pojem tzv. podpůrných opatření pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami*“. Jedná se tedy o jasnou

deklaraci národního zaměňování těchto termínů, kdy podpora různorodosti a podpůrná opatření mají být inkluze, společné vzdělávání.

Integrace: o integraci ve vzdělávání bylo řečeno mnoho a ještě v dalších částech textu se k tomuto termínu vrátíme. Nyní však nám nejde o charakteristiku pojetí různých odborníků, ale o prakticistní představu konceptu ve vztahu k inkluzi ve vzdělávání. Individuální integrace představuje pro žáka s potřebou podpůrných opatření možnost vzdělávat se v běžné základní škole s intaktními dětmi. Předpokládá se, že v této třídě dostane adekvátní podporu, díky které se dokáže přizpůsobit a plnit stejné vzdělávací cíle, jako zbytek třídy. S inkluzí tedy tento pojem úzce souvisí, avšak stále je spíše vyvíjen tlak na žáka, aby se přizpůsobil, byť dostane adekvátní podpůrná opatření, nejedná se ale o přizpůsobení prostředí, metod a forem výuky, ani mnohého dalšího. Samozřejmě, že existují individuální příklady, kdy se s tím počítá, dokonce je mnoho učitelů, kteří i individuální integraci zvládají velmi proinkluzivně, avšak převažující přístupový koncept školy jako celku to být vůbec nemusí¹².

Inkluze: abychom skutečně mohli mluvit o inkluzi ve vzdělávání, bylo nutné nejdříve vymezit termíny, postoje a jevy, za něž se celý koncept mylně zaměňuje. Tak, jak kritici inkluzivního vzdělávání často ostře hovoří o nemožnosti vzdělávat ve třídách žáky a studenty s různými (často i hrůznými) XY diagnózami, obzvláště ne ve třídě, kde je dalších pět žáků s ADHD, sociálním znevýhodněním a řada dalších žáků s obtížemi či nadáními, tak je nutné říci, že ani to nemusí být s inkluzivním vzděláváním příliš spjato. Bez spolupráce celé školy, celé vzdělávací instituce, pedagogických, nepedagogických pracovníků a rodičů, nelze dělat mnoho. Pokud bude učitel realizovat konstruktivisticky orientovanou výuku, která bude záživná a bude skutečně maximalizovat potenciál všech žáků, tak co může říci nadšený žák doma na otázku „*Co jste dělali ve škole?*“ Žák odpoví „*hráli jsme si*“.

Pro dobrého pedagoga by měla tato reakce žáka být pohlazením na svém pedagogickém srdci, avšak pro rodiče, kteří škole nedůvěřují, nevěří v kompetentnost a vhodné praktiky daných učitelů to může znamenat, že se jejich potomek nenaučí zhora nic. Nenaučí se nic, protože učitelé s nimi dělají nějaké hry, namísto dřiny a „kvalitního“ učení v lavici. Z těchto a mnohých jiných příčin i zahraničních zkušeností jsme vytvořili definici inkluzivního vzdělávání, která by měla komplexně pojímat celou podstatu kvalitního proinkluzivního přístupu. Definice nemůže stát samostatně, avšak musí být vždy v souvislosti s třemi základními složkami inkluze: didaktika (praxe), kultura a politika. Inkluzivní vzdělávání ve škole podporuje mimo jiné vzdělávání různých žáků společně, respektive žáků rozdílného náboženství, původu, sociálního statutu, pohlaví, schopností, stejně tak žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí, což je pro vzdělávací systémy relativně závažná výzva. Vývoj vyučovacích metod, které budou efektivní pro nabývání akademických dovedností žáků a budou zároveň vhodně podporovat proces sociální integrace všech žáků ve třídě, je hlavní úloha pro skutečně inkluzivního učitele. Sociální integrace signifikantně podporuje změnu postojů k jinakosti a zároveň snižuje riziko následné diskriminace a šikany ve třídách. Zrealizované výzkumy dokazují, že pro úspěšné inkluzivní vzdělávání, obzvláště pokud školu navštěvují žáci s potřebou podpůrných opatření, je více než důležité, pokud se průběžně kultivují postoje

¹² Avšak samozřejmě existují i situace, kdy integrace jako taková výtečně fungovala – zde právě může být kámen úrazu v častých diskusích, kdy „inkluzi už tady je celá desetiletí“. (pozn. autora)

k inkluzivnímu vzdělávání a jinakosti všem pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům školy, a to včetně ředitele. To je důležité nejen k tomu, aby byli žáci s postižením pouze přítomni v běžné škole, ale také, aby byli maximálně zapojeni ve všech třídních aktivitách, neboť postoje člověka mohou být základním předpokladem ke vhodnému uchopení situace a ke správným reakcím, což souvisí s teorií plánovaného chování.

Teorie plánovaného chování vychází z předpokladu, že veškeré invence člověka, jakožto předpoklady k samotnému jednání, jsou ovlivněny postoji a aktuálními sociálními normami a mají vliv na následné očekávání úspěšnosti. Zjednodušeně tedy můžeme říci, že pozitivní postoje učitelů vůči inkluzi mohou vést k větší ochotě k práci s jedinci s potřebou podpůrných opatření v běžné škole a k jejich efektivnější podpoře. Výzkumy také potvrzují, že postoj učitelů je pozitivně ovlivněn jejich „*self-efficacy*“¹³ ve vztahu k jejich schopnostem být dobrým a zkušeným učitelem. Ke zmíněnému lze použít citát O'Briena (2001, s. 42), že „*hlavní klíč k inkluzi je uvnitř hlavy každého učitele, protože startovní čára pro vzdělávání v inkluzivním prostředí je, právě když učitel přemýšlí o tom, jak vytvářet edukační realitu*“.

1.2. Kompetence pedagoga v inkluzivním vzdělávacím prostředí

Ke kvalitnímu vzdělávání v inkluzivních třídách však nestačí jen pozitivní postoje vůči inkluzi či žákům s postižením. Neméně důležité jsou schopnosti pedagoga pracovat s rozmanitou skupinou žáků. Tyto kompetence můžeme nazvat jako *inkluzivně-didaktické kompetence* učitele (případně také koordinátora inkluze). Profesní kompetence lze definovat jako soubor obecných předpokladů pedagoga. Tento soubor se skládá ze znalostí, zkušeností, dovedností a také postojů, které jsou nezbytné pro úspěšný výkon pedagogické profese. Od učitelů se v inkluzivním nastavení škol očekává, že budou schopni vytvářet tzv. *universální design pro učení* (z angl. Universal Design for Learning - UDL), což znamená, že se jedná o schopnost učitele adekvátně reagovat na různorodé potřeby všech žáků ve vzdělávací skupině. Tyto kompetence se očekávají od „inkluzivního“ učitele. Při zjišťování, co konkrétně by mělo spadat do těchto specifických didaktických kompetencí, jsme se inspirovali profilem inkluzivních učitelů¹⁴, který vznikl jako výstup spolupráce 25 evropských zemí¹⁵. Odborníci z těchto zemí byli vybráni jak z decizní sféry, kteří zodpovídají za vzdělávání učitelů, tak experti z řad akademiků a zkušených učitelů. Autoři se v textu shodují, že vzdělání a vzdělávání učitelů je klíčový bod k širší systematické podpoře a k potřebným širším změnám v oblasti inkluzivního vzdělávání. Vzdělávání obecně, ale i vzdělávání učitelů, se také odehrává v širším společenském kontextu.

¹³ Pojem self-efficacy je složitě přeložitelný, avšak má silnou psychodidaktickou základnu. Self-Efficacy je obecně přesvědčení o vlastní zdatnosti, což vede k tomu, že jedinec úspěch/neúspěch připisuje spíše své námaze a strategiím, namísto ospravedlňování své neúspěšnosti vnějšími vlivy – například hledání chyby v žákovi. V pedagogické rovině tomu říkáme žádaná vnitřní kauzální atribuce

¹⁴ V originále Profile of Inclusive Teachers.

¹⁵ Kypr, Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Německo, Maďarsko, Island, Irsko, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Malta, Holandsko, Norsko, Polsko, Portugalsko, Slovinsko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko a Anglie.

Někteří autoři naznačují, že škola i vzdělávání učitelů funguje na bázi moderní společnosti, avšak sami žáci jsou již produktem společnosti postmoderní, tedy škola může jen těžce saturovat jejich potřeby v budoucí, postmoderní společnosti, čímž se opět dostáváme k antinomiím E. Finka, respektive k otázce, jak může učitel efektivně připravovat žáky na budoucnost, pokud samy nevíme, co budou naši žáci potřebovat znát či umět? Odpověď se zdá relativně jasná, neboť i aktuální didaktické směry (konstruktivismus, heuristické vyučování, problémové vyučování, badatelsky orientované vyučování, alternativní pedagogické směry RWCT apod.) jsou prioritně nastaveny na rozvíjení klíčové kompetence k řešení problémů. Obdobné tendence můžeme také definovat jako součást inkluzivních strategií. V profilu inkluzivních učitelů se objevují 4 základní dimenze (core-values/základní hodnoty), ke kterým jsou vázány vždy dvě oblasti kompetencí (viz tabulka č. 1).

Tabulka č. 1 - Popis dimenzí a kompetencí dle Profile of Inclusive Teachers (European Agency for Development in Special Needs Education)

Profil inkluzivního učitele – Profile of Inclusive Teachers	
Dimenze	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Oceňování jinakosti žáků</i> - odlišnosti žáků ve vzdělávání jsou uchopeny jako jejich přednost a zdroj pro další učení.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Má aktivní znalost koncepce inkluzivního vzdělávání; • Učitel přijímá odlišnosti žáků
Dimenze	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Podpora všech žáků</i> – Učitelé mají vysoké očekávání úspěchu u všech svých žáků
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Podněcuje akademické, praktické, sociální a emocionální učení u všech žáků; • Vyučuje efektivně i v heterogenních kolektivech
Dimenze	<ul style="list-style-type: none"> • Spolupracuje – Týmová práce a kooperace jsou nezbytné kroky pro všechny učitele
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Pracuje s rodiči a rodinami; • Pracuje s širokým spektrem dalších pedagogických pracovníků
Dimenze	<ul style="list-style-type: none"> • Osobní profesní rozvoj – Učení je o znalostech a zkušenostech, přičemž učitelé nesou zodpovědnost za jejich celoživotní profesní rozvoj.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> • Učitelé jsou schopni reflektovat aktuální stav poznání; • Učitelé jsou schopni si aktualizovat svůj stav poznání nad rámec dovedností a znalostí, které byly získány v pregraduální přípravě.

Byly také popsány další varianty rozdělení charakteristik inkluzivních kompetencí. V rámci výzkumné studie vytvořili její autoři rámec inkluzivních kompetencí učitele, které byly rozděleny do tří základních kategorií: *provozní, motivačně-orientační a vědomostní*.

Mezi vědomostní kompetence byly zařazeny:

- Teoretické znalosti: Učitelé znají legislativní předpisy, psychologická a vývojová specifika žáků;
- Metodické znalosti: Učitelé znají metody a formy vzdělávání, podmínky efektivního vzdělávání v inkluzivním nastavení;
- Aplikační dovednosti: Učitelé vědí, jak nastavit inkluzivní prostředí, umějí předvídat a vědí, jak dosáhnout vysoké efektivity.

Mezi motivačně orientační kompetence patří:

- Mají pozitivní motivaci pro implementaci inkluzivního vzdělávání;
- Mají souhrn pozitivních personálních předpokladů a inkluzivních hodnot učitele;
- Mají příznačné osobnostní inkluzivní rysy: tolerance, absence předsudků, dostatečné komunikační schopnosti;
- Jsou schopni profesní seberealizace formou rozvoje teorie a technik inkluzivního vzdělávání.

Mezi provozní kompetence jsou řazeny:

- Projektové schopnosti: jsou schopni nastavit a vytvářet kooperativní výuku, ze které budou těžit i žáci s potřebou podpůrných opatření, stejně tak intaktní žáci;
- Komunikační dovednosti: Mají dovednost vytvářet různé metody pedagogické interakce mezi všemi subjekty pedagogického procesu, ze kterých budou opět prosperovat všichni;
- Tvořivost: Jsou schopni vytvářet dostatečně nerestriktivní prostředí, které bude saturovat potřeby všech žáků, včetně žáků s potřebou podpůrných opatření a budou schopni využívat všechny možné zdroje ke zlepšení podpory žákům.

Ve světě vzniklo do roku 2012 minimálně 13 různých programů pro rozvoj učitelů v oblasti inkluzivního vzdělávání. Všechny tyto programy byly obsahově analyzovány. Na podkladě jejich analýzy se ukázalo, že v sedmi programech je prioritní zaměření na práci s žáky s konkrétním typem postižení, oproti tomu 6 programů se zaměřovalo na práci s žáky s různými typy postižení. Žádný z analyzovaných vzdělávacích programů však nebyl zaměřen na pedagogickou perspektivu učitelů v rámci tvorby vyučovacích hodin, které by byly efektivní pro žáky s různými potřebami v jedné třídě. Na jednu stranu jsou tedy inkluzivní kompetence slibně definovány jako schopnost práce pedagoga s žáky s rozdílnými potřebami, na druhou se však ve světě vzdělávací programy pro učitele zaměřují jiným směrem, což dané kompetence evidentně nepodporuje. Pokud na zmíněné aspekty kvality inkluzivního učitele nahlédneme kritickou optikou, nevyjde nám zcela konkrétní vzorec „*inkluzivních kompetencí*“, které bychom mohli shrnout do jedné klasifikace. Pro kritické zhodnocení představujeme kanadský model obecných profesních kompetencí pedagoga (nikoliv „*inkluzivního*“ pedagoga; koordinátora inkluze). Dané kompetence jsou vymezovány sice obecně, ale pro cíle této metodiky jsou více nežli výmluvné.

Patří mezi ně:

- opírá svou přípravu na hodiny o východiska soudobé pedagogiky;
- vybírá oborové znalosti vzhledem k cílům vzdělávání, rozvíjením kompetencí žáků i vzhledem k dalším součástem obsahu vzdělávacího programu;
- plánuje výukové jednotky a hodnocení tak, aby respektovaly logiku obsahů a pokrok žáků v učení;
- do přípravy výukových situací začleňuje prekoncepty, sociální odlišnosti mezi žáky (pohlaví, etnický původ, socioekonomické a kulturní odlišnosti) a specifické potřeby a zájmy jednotlivých žáků;
- vybírá různé didaktické postupy a přizpůsobuje je rozvoji kompetencí žáků, obsažených ve vzdělávacím programu;
- předchází překážkám v učení obsahů, které předkládá žákům ke zvládnutí;
- předvídá výukové situace, které umožní Integraci kompetencí žáků v různých kontextech.

Takřka všechny stupně vzdělávání, i přes stále se rozšiřující možnosti elektroniky a online prostředí, stále nelze kvalitně realizovat bez učitelů, kteří za pomoci didaktických forem, metod, didaktických prostředků, didaktické transformace učiva a aktuálních poznatků z mnoha vědních disciplín, vzdělávají své děti, žáky, studenty či jiné účastníky vzdělávání (centra celoživotního vzdělávání, univerzity třetího věku či další vzdělávání v rámci andragogiky). Bez ohledu na stupeň vzdělávání je nutné poukázat na to, že i úspěch edukačních změn či reforem není závislý toliko na decizní sféře a legislativních změnách, avšak právě na učitelích a jejich kompetencích a schopnostech. Totéž je možné zmínit v kontextu inkluzivního vzdělávání, neboť právě učitelé jsou v tomto ohledu vždy hybatelé změny. Jedna z nejpregnantnějších definic inkluzivního vzdělávání, která zachycuje nutnost kvalitních učitelů, je: *„inkluzie je z pohledu didaktického vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky takové prostředí, které respektuje jakákoliv individuální specifika a podporuje rovnost všech, a to ve všech možných situacích“* (Zilcher a Svoboda, 2015).

Ze zmíněné definice jasně vyplývá potřeba velmi kvalitních učitelů, kteří jsou schopni daná kritéria efektivně naplňovat. Bez ohledu na téma inkluze ve vzdělávání je nutno souhlasit s Helusem (2015), který uvádí, že učitel má dvě hlavní role ve výuce, a to eliminovat či kompenzovat bariéry ve vzdělávání a potencovat silné stránky všech žáků. Právě eliminace bariér je jedna ze základních premis pro vytváření nerestriktivního prostředí a maximalizace potenciálu každého žáka je nutností v oblasti inkluzivní didaktiky, či pro-inkluzivně orientovaných metod, aby vůbec výuka mohla být inkluzivní. K pojetí inkluzivní výuky lze uvést, že se jedná o výsledky všech žáků, kdy se přikláníme (obdobně jako Štech, 2018) k Farrellovi (2002), kdy nestačí pouhá přítomnost žáků, avšak je důležitá jak akceptace (postojový rámec), tak i výsledky (z angl. achievement).

Štech (2018) také uvádí, že diverzifikovaný soubor žáků učitelům znemožňuje aplikovat uniformní vyučovací postupy a staví je do *„souboru tlaků“*, kdy učitelé jsou nuceni inovovat své metody, zároveň udržet didaktické zásady u inovativních metod hlavně vědeckosti - doplnit a využívat aktuální sociologické a psychologické poznatky. I přes průkazná zjištění metaanalytických studií v horizontu posledních tří dekád, že inkluzivně orientované třídy a výuka má pozitivní vliv na výsledky žáků ve čtenářské a matematické

gramotnosti a dalších je nutné zmínit, že implementace inkluze do vzdělávání měla vždy i své stinné stránky a to nejen v České republice, avšak i v řadě jiných států (Kanada, USA). V českém prostředí se uvádí, že bariéry k přijímání inkluze pedagogy jsou spojovány se stigmatizací lidí s postižením a úrovní přístupů veřejnosti k lidem s postižením. V Kanadě či USA se častěji hovoří o syndromu vyhoření u učitelů z důvodu pocitů neschopnosti a beznaděje saturovat potřeby žáků a plnit s nimi didaktické cíle a kurikulum, což způsobilo, že učitelé v Kanadě ve 47 % ukončili svou pedagogickou dráhu¹⁶ a nastal závažný úbytek učitelů ve školství, což je obdobný problém, se kterým se současně setkáváme v naší zemi. V České republice je však i tento trend poměrně jasně znatelný, neboť poslední výzkumy ukazují, že je vyhořelých na 20 % učitelů a 60 % má pocity silného stresu. V rámci šetření TALIS se ukazuje, že učitelé mají nejmenší míru *self-efficacy* ve schopnosti motivovat žáky s malým zájmem o učení. Upozorňováno je na podobné problémy jako ve zmiňované Kanadě, kdy *„kombinace většího tlaku na vynikající výsledky žáků a další požadavky spolu s nedostatečnou podporou (ať už skutečnou nebo pocítovanou) vede k vysoké pracovní nespokojenosti a nárůstu stresu. Společným učitelí udávaným faktorem je příliš vysoká pracovní zátěž (workload)“*. Právě těmito závažnými důvody se postupně proměňuje role vedoucích pracovníků ve školství. Poukazuje se tak na problém, že inkluze ve vzdělávání může být chápána rozdílně v různých místech a různými lidmi, proto je důležité, aby se ředitelé stali hlavními členy vzdělávací soustavy v řízení škol směrem k proinkluzivnímu nastavení a vizím. Právě ředitelé, kteří jsou úspěšní ve vytváření proinkluzivních změn v jejich školách tak činí za pomoci silného vedení a následně přenášení zodpovědnosti za vize a procesy na všechny členy týmu a využívají následně uvolněnějšího typu vedení a to velice podobně jako již bylo v České republice realizováno formou strategického plánování pro rozvoj inkluzivní školy. Nastalá složitá situace nemá, ani nemůže mít jednoduché řešení. Pro efektivní a skutečně inkluzivní didaktické přístupny neexistuje jeden, obecně uznávaný model, který by bylo možné aplikovat, avšak každá škola či učitel musí pracovat ve smyslu maximalizace potenciálu všech žáků a to jak těch podprůměrných, průměrných, nadaných, či žáků s postižením.

V českém prostředí se často hovoří o diverzifikaci cílů, konstruktivismu, psychodidaktice, metakognitivně orientované výuce, projektovém či mezipředmětovém přístupu a mnohém dalším. Všechny tyto koncepce se ve větší či menší míře prolínají, jejich cílem je však vždy odstup od běžných metod a forem výuky, respektive odklon od transmisivně instruktivních metod k více pedocentrickému přístupu, kdy středem učení je žák, nikoliv učitel. Vymezena je dále jedna ze základních překážek v inkluzivním vzdělávání a to *„převažující způsob předávání poznatků/hodnot/postojů ve škole. V ní svádí souboj tzv. seriální (oborový/vědní) kód s kódem integrovaným (například průřezová témata projektové výuky blíže k životu). Učivo a vyučovací metody postavené na kódu oborovém, vnitřně přísně uspořádaném, vedou u dětí s poruchami učení k orientaci jen na povrchové příznaky a struktury v učivu. Vytvářejí tak u nich pocit nesrozumitelnosti běžného školního prostředí jako něčeho cizího. Aktivní participace na učení by vyžadovala mobilizovat takzvané hluboké struktury“*. Jako možná odpověď na výše zmíněné se v posledních dvou desetiletích stále častěji objevuje proinkluzivní didaktický model, který v českém jazyce stále nemá ustálený překlad. Jedná se o volně přeložený termín

¹⁶ Analýza nepočítala učitele, kterým se navršil věk, a odešli do starobního důchodu, tedy šlo čistě o učitele, kteří dobrovolně opustili školství.

univerzální model pro učení (z angl. Universal Design for Learning - UDL). V českém odborném prostředí je téma UDL stále velmi nedostatečně výzkumně uchopené, o čemž svědčí rešerše relevantních informačních zdrojů v databázích EBSCO Discovery, ERIH, SCOPUS, či Google Scholar, kdy zde není zaznamenána jediná česká publikace, která by daný model obsahovala, stejně tak při využití standardního vyhledávače Google jsme nenalezli jediný relevantní odkaz v ČR¹⁷. Databáze EBSCO Discovery nalezla 74 záznamů, avšak po důkladné analýze se nejednalo o jediný relevantní zdroj, při obdobné analýze v mezinárodních zdrojích bylo v EBSCO Discovery nalezeno 778 záznamů, přičemž většinové zastoupení měly právě publikace věnované UDL. Pro vyhledávání bylo využito jak vyhledávání v názvech, klíčových slovech, tak fulltextu a to jak u zkratky UDL, tak klíčových slov Universal Design for Learning. Vznik celého konceptu v USA a Kanadě byl podnícen mnoha proměnnými, avšak předními z nich jsou snahy odborníků o změnu přístupu k lidem s postižením ve společnosti, ale i ve vzdělávání. V dokumentu *Rethinking Special Education for a New Century*¹⁸ autoři stroze uvádějí, že „*Speciální vzdělávání je zbytečné pro příliš mnoho dětí*“. Autoři uvádějí, že jedinci s postižením by měli enormní výsledky, kdyby bylo více věnováno prevenci a předcházení problémům ve vzdělávání, namísto neustálého spoléhání se na kompenzační a nápravné metody.

V obdobných intencích je vymezena potřeba vzniku univerzální politiky pro jedince s postižením, a to včetně jejich vzdělávání, přizpůsobení sociálního a architektonického prostředí, což se postupně stalo novým paradigmatem, kdy hlavní otázkou bylo, jak může být přizpůsobení prostředí a metod vhodné pro širší spektrum lidí, nežli pouze pro menšinu lidí s postižením. Odpovědí je takzvaný *Univerzal Design*, který byl vytvořen architektem Ronaldem Mace, který byl zároveň upoután na invalidní vozík a vytvořil architektonický směr, dle kterého měly být budovy, jejich vybavení a vnější prostředí vytvářeno tak, aby vyhovovalo různorodosti všem lidem. Termín Universal Design razil myšlenku inkluzivního designu pro minimální nutnost případného přizpůsobování potřebám lidí s postižením, tedy aby veškeré prostředí bylo architektonicky co nejméně restriktivní. Autoři argumentují tím, že již existovalo mnoho univerzálních věcí, které jsou běžné v našem životě, titulky v televizi pro lidi se sluchovým postižením, které jsou vhodné i do hlučného prostředí pro lepší porozumění na letištích či v restauracích, snížené obrubníky pro lidi na invalidním vozíku, avšak také pro skateboardisty či rodiče s dětmi v kočárku, univerzální symboly toalet, které pomáhají lidem, kteří mají obtíže ve čtení, avšak také těm, kteří nerozumí danému jazyku. Po postupném přijetí paradigmatu Universal Design se začala objevovat potřeba pro využití proinkluzivně orientovaného přístupu taktéž ve vzdělávacím prostředí, které by podporovalo taktéž všechny žáky, přičemž by bylo přístupné i pro žáky s postižením. Tyto potřeby experti v oblasti vzdělávání začali využívat pro provokativní paralelu modelu UD (Universal Design) v oblasti vzdělávání, která paradoxně vyústila v celou škálu projektů, konceptů a vznik výzkumných center. Původní *Universal Design for Learning* vznikl jako adaptace UD pro inkluzivní prostředí škol, které bylo následně vytvořené neziskovou organizací CAST (Center for Applied Special Technology¹⁹). Smyslem původního UDL bylo vytvořit přístup k plánování a vytváření kurikula, které podporuje úspěch, participaci a progres v hlavním

¹⁷ Daná rešerše informačních zdrojů probíhala od 3.4 do 20. 7. 2019

¹⁸ Přehodnocení speciálního vzdělávání pro nové tisíciletí

¹⁹ Centrum pro aplikovanou speciální technologii

vzdělávacím proudy pro všechny žáky a studenty. UDL mělo v původní podobě tři základní kameny spojené s kurikulem:

- kurikulum poskytuje více prostředků pro jeho výklad;
- kurikulum poskytuje více možností prezentace znalostí žáků;
- kurikulum poskytuje více možností zapojení – stimuluje zájem a motivaci ke studiu.

Universal design for learning vychází ze základních didaktických konceptů, jako je konstruktivismus, diverzifikace cílů, psychodidaktické koncepce, metakognitivních zásad a mnohých jiných. Stejně jako zmíněné koncepty vychází primárně z vlastní iniciativy žáků. V obdobném směřování byly realizovány výzkumy na Center on Postsecondary Education and Disability (CPED) na univerzitě v Connecticutu, které byly zaměřeny na tzv. *Universal Desing for Instruction*, který byl vyloženě didaktického charakteru²⁰. Cílem výzkumů bylo vytvořit proaktivní model, který bude využívat inkluzivně didaktické strategie, ze kterých bude mít prospěch široká škála žáků a studentů, včetně těch s postižením, či v našem případě žáků s potřebou podpůrných opatření. Daný didaktický model byl tedy zaměřen primárně na didaktické metody a formy, které by byly schopné využít potencialit všech žáků a naplnily tak kritéria UD (univerzálního modelu) v architektuře i v rámci vzdělávacího procesu. Universal model for Instruction byl primárně určen studentům terciárního vzdělávání, obdobně jako kanadský Universal Instrucional Design (Universal Design for Instruction - UID) se řídil devíti základními zásadami (viz tabulka č. 2).

Tabulka č. 2 - Principy UID (Scott, McGuire, Shaw, 2001)

Zásada		Definice
1.	Spravedlivé využití	Výuka je nastavena tak, aby byla vhodná a přístupná pro žáky a studenty s různými schopnostmi. Poskytuje stejné možnosti pro všechny žáky a studenty, respektive výuka podporuje identicky všechny ve všech možných případech.
2.	Flexibilní využití	Výuka je nastavena tak, aby bylo možné ji přizpůsobit širokému spektru individuálních schopností žáků. Poskytuje jim možnost volby metod dosahování cílů.
3.	Jednoduchost a intuitivnost	Výuka by měla být nastavena předvídatelným způsobem, bez ohledu na zkušenosti, znalosti, jazykové schopnosti, nebo aktuální koncentraci žáků a studentů. Vyučující by se měl snažit eliminovat možné složitosti výkladu a metod, podporovat intuitivnost učení.
4.	Jasnost informací	Výuka musí být nastavená tak, aby důležité informace byly žákům předávány pochopitelně a efektivně, bez ohledu na okolní podmínky nebo schopnosti vnímání žáků.

²⁰ Universal Desing for Instruction lze přeložit jako Univerzální didaktický model neboť learning instruction je ekvivalentem českého pojetí didaktiky

5.	Tolerance chyb	Při výuce se předpokládá individuální tempo všech žáků a diversity jejich dovedností, což znamená nutnost vnímání chyb jako součást učení.
6.	Nízké fyzické úsilí	Výuka je nastavená tak, aby minimalizovala zbytečné fyzické úsilí, což zvyšuje pozornost na učení. Netýká se však předmětů, kde fyzické úsilí je součástí samotné výuky, například tělesná výchova apod.
7.	Vhodnost prostor	Výuka je nastavena pro odpovídající velikost prostor pro přístup, dosahování výsledků, a využití pro všechny žáky, bez ohledu na velikost žáků a studentů či jejich schopnost lokomoce, aktuální zdravotní stav či komunikační potřeby.
8.	Komunita žáků	Prostředí výuky podporuje kooperaci, interakci a komunikaci mezi žáky a studenty.
9.	Klima třídy	Výuka podporuje přijímací a inkluzivní prostředí. Samozřejmostí jsou vysoká očekávání na všechny žáky.

Ze všech výše zmíněných i dalších (UD; UDL; UID; UDI; UDE) modelů je současně nejakcentovanější právě UDL, tedy Universal Design for Learning, který se však od původního modelu z roku 1996 prošel kompletní změnou pojetí, a to od pouhého kurikula k celistvému učení a vyučování. Novodobý UDL byl vytvářen a ověřován širokou škálou výzkumů, stejně tak metaanalytických studií. Aktuální UDL je založen na neurodidaktických výzkumech, které zkoumaly využití UD při učení a vyučování. UDL se zaměřuje na diferenciaci výuky pro širokou škálu diversity žáků a studentů poskytuje více způsobů:

- výkladu (representation) – Výklad obsahu různými způsoby;
- činností a vyjádření (action and expression) – možnosti prezentace svých výsledků a znalostí žáky a studenty;
- zapojení (engagement) - Široké využití metod pro zvýšení motivace žáků a studentů.

Daný vzorec UDL lze přirovnat ve vzdělávání k možnosti využití dobře připraveného architektonického plánu, kdy dle něj každý může stavět. Stejně tak učitelé mohou na základě těchto principů budovat úspěch svých studentů. Vytvářejí se tak struktury a prostředí pro učení a pro podporování úspěchu všech svých žáků či studentů. UDL model byl následně rozšířen a konkretizován pomocí *The Three Block Model of UDL*²¹. Daný trojdimenzionální model je jistá konkretizace UDL pro praxi učitele, který provádí učitele metodami pro vytváření inkluzivní prostředí ve školách a pro zvyšování zapojení žáků. Celý koncept UDL se signifikantně odlišuje od konceptu Booth a Ainscowa (2002; 2006) a jejich trojúhelníku kultura, praxe a politika školy, avšak dílčím rozdělováním UDL do segmentů se jistým způsobem nápadně připodobňuje.

²¹ Volně přeloženo jako Tříblokový model Univerzálního modelu vzdělávání

The Three Block Model Katz (2012, 2013) dělí na:

- systém a strukturu na škole;
- inkluzivně didaktickou praxi;
- sociální a emocionální učení – vytváření přijímací třídní komunity.

Samotné UDL je zaměřeno primárně na tři didaktické atributy učení a vyučování, které vycházejí z méně či více známých didaktických koncepcí, které se snaží maximalizovat žákovy zapojení do vyučovacího procesu. Oproti tomu aplikovaný The Three Block Model poukazuje na širší spektrum vzdělávacího procesu, nikoliv pouze na didaktické elementy. Systém a strukturu na škole popisuje jako součást inkluzivní politiky, práci se školním managementem, s personálními i finančními zdroji, profesní rozvoj pedagogických i nepedagogických pracovníků, což je více než podobné pojetí inkluzivní politiky v Index for Inclusion. Autoři v „*Indexu*“ popisují tvorbu a vytváření školní politiky tak, že všechny zdroje a plány jsou zpracovávány v duchu podněcování a zapojení studentů a učitelů od chvíle, kdy překročí práh školy. Jsou v něm akcentována klíčová měřítka, kde prakticky totožně řeší zaměstnance školy, kariérový postup, koordinaci podpory žáků, rozdělování žáků a další body k vytváření rovných příležitostí, k těm se připojují další autoři i v českém prostředí. V druhé části je nastíněno plánování výuky a vzdělávací rámec. Základem je vytvoření takového vzdělávacího prostředí, ve kterém mají všichni žáci přístup k různým metodám nabývání dovedností a k různorodým učebním situacím a příležitostem, které budou naplňovat jejich různorodé vzdělávací potřeby.

Dále je v části popsáno, jakým způsobem se pracuje s učiteli, aby dokázali plánovat rok i jednotlivé vyučovací jednotky tak, aby využívali didaktické koncepty respektující „*evidence based practices*“ jako je „*Understanding by Design*“, „*Differentiated Instruction*“, „*Integrované kurikulum*“ a případně další, které maximalizují zapojení žáků. Pokud nahlédneme do některých ze zmíněných didaktických modelů, nalezneme celou řadu podobností s celkovým rámcem UDL, jedná se tedy spíše o předpoklady ke správnému uchopení konceptu. Například stejně jako UDL je Differentiated Instruction orientováno na přizpůsobování výuky různorodým potřebám žáků, byť často bývá tento model využíván s nedostatečnou intenzitou, či celkově chybně. V současném proinkluzivní nastavení ve světě se Differentiated Instruction uvádí dokonce jako neefektivnější didaktický směr. Po důkladném prostudování však můžeme říci, že se nejedná od konceptu příliš vzdálenému například konstruktivisticky či metakognitivně orientované výuce, avšak to nic nemění na skutečnosti, že souhlasíme s tím, že zmiňované didaktické modely zdokonalují učení a výsledky žáků jak v běžných třídách, tak i ve třídách s větší rozdílností žáků. Např. Kuhn (2008) při přípravě učitelů využíval standardní Bloomovu taxonomii, která reflektuje různé úrovně porozumění a myšlenkových operací, aby dokázali maximalizovat zapojení žáků do výuky, což zlepšuje jejich výsledky, sociální zapojení a napomáhá vytvářet zdravé vzdělávací prostředí.

2. ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVÍŠTĚ, JEHO AKTÉŘI A ÚKOLY

Pozice koordinátora inkluze ve škole je fakticky postavena na personálním posílení takzvaných školních poradenských pracovišť. Jejich vznik byl iniciován v souvislosti s nárůstem počtu žáků, kteří vyžadují v souvislosti se speciálními vzdělávacími potřebami odbornou péči a pomoc ze strany speciálních pedagogů, školních psychologů a dalších v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Využívání poradenské podpory ve školách se stává stále nezbytnější součástí vzdělávacího procesu. Standardně poradenskou činnost na základních školách poskytuje školní metodik prevence a výchovný poradce. Na škole může být však zřízeno i školské poradenské pracoviště (dále jen ŠPP), jehož základem je kooperující tým pracovníků složený ze školního metodika prevence, výchovného poradce a případně školního psychologa či speciálního pedagoga. Služby poskytované školním poradenským pracovištěm jsou bezplatné a za jejich realizaci zodpovídá ředitel školy, nebo jím pověřený pracovník (Knotová, 2014). Některé školy dokonce nabízejí současně i podporu logopeda, sociálního pracovníka či etopeda. Koordinátor inkluze se tak díky procesu pilotního ověřování stává dalším možným členem rozšířeného týmu školního poradenského pracoviště.

Obecně je školní poradenství jako podpůrný systém zařazen do školské soustavy a jeho hlavním cílem je optimalizace procesu výchovy a vzdělávání nejen ve škole, ale i v rodině.

Novosad (2009, s. 195) uvádí, že se poradenství poskytované ve školách zaměřuje především na tyto sféry:

- poskytování odborné pomoci v otázce osobního rozvoje dětí, žáků a studentů v procesu vzdělávání a profesní přípravy,
- podněcování rozvoje nadaných žáků
- poskytnutí podpory žáků se vzdělávacími obtížemi různého původu, odborná pomoc při prevenci, zjišťování a řešení daných obtíží žáků projevujících se v procesu vzdělávání,
- odborná pomoc při hledání dalšího vzdělávání, studijní a profesní orientace,
- spolupráce při prevenci zaměřující se na sociálně-patologické jevy.

2.1. Výchovný poradce

Funkce výchovného poradce je základním pilířem školního poradenského pracoviště a zastává ji z pravidla jeden z učitelů. Kvalifikaci na výchovného poradce získá učitel postgraduálním studiem v rozsahu 250 hodin. Nejdůležitějším úkolem výchovného poradce je koordinace činností souvisejících se vzděláváním žáků s potřebou podpůrných opatření, nejsou-li v rámci daného školního poradenského zařízení rozděleny činnosti jiným způsobem, pak například tato agenda může být hlavní náplní práce školního speciálního pedagoga.

Mezi standardní činnost výchovného poradce patří:

- Pomoc při řešení výukových a výchovných problémů,
- Spolupráce s rodiči, zákonnými zástupci, pedagogicko-psychologickými poradnami a dalšími speciálními institucemi,
- Dlouhodobě sleduje a hodnotí výkony žáka
- Poskytování konzultací žákům, rodičům i učitelům (Vališková a Kasíková, 2011, s. 112)

Mezi úkoly výchovného poradce ale nepatří například sestavování individuálního vzdělávacího plánu (IVP), ten sestavuje učitel. Zodpovědnost za výkon pozice výchovného poradce nese ředitel školy.

2.2. Školní metodik prevence

Školní metodik má na starost metodickou a koordinační činnost v oblasti prevence rizikového chování, mezi které patří například šikana, užívání návykových a psychotropních látek, záškoláctví, agresivita, rizikové sexuální chování atd. (Geisslerová, 2012). Svou činnost vykonává při plném pedagogickém úvazku a jeho hlavní činností je příprava podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako standardní činnost metodika prevence uvádí (Mertin a Krejčová, 2013, s. 27) následující:

1. Metodická a koordinační činnost

- Realizace preventivního programu školy, koordinace jeho tvorby a kontrola následné realizace,
- preventivní činnost školy (prevence závislostí, záškoláctví aj.), jejich koordinace a účast na nich
- Zajištění metodického vedení pedagogických pracovníků v oblasti sociálně patologických jevů (vyhledávání problémových projevů chování, preventivní práce s třídními kolektivy apod.),
- Integrace žáků cizinců – příprava kolektivu, prevence proti xenofobii a rasismu
- zaštiťuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy a odbornými pracovišti, fungujícími v oblasti prevence sociálně patologických jevů,
- zaznamenávání odborných zpráv a informací o žácích, kteří jsou v péči poradenského zařízení v rámci prevence sociálně patologických jevů, a jejich vedení v souladu s právními předpisy o ochraně osobních údajů,
- vedení a ukládání zaznamenané pracovní činnosti a zaznamenávání rozsahu vlastní činnosti vykonávané ve funkci školního metodika prevence.

2. Informační činnosti:

- předávání odborných pedagogickým pracovníkům školy (o metodách a formách prevence, nabídkách na danou oblast zaměřených programů a projektů apod.),
- získávání nových odborných informací a zkušeností, vedení evidence (potenciálních) spolupracovníků školy (orgány státní správy a samosprávy,

poradny, zdravotnická zařízení, orgány sociální péče, Policie ČR, nestátní neziskové organizace a jiné).

3. Poradenské činnosti:

- vyhledávání žáků s rizikem či projevy sociálně patologického chování, poskytování či zajišťování péče těmto žákům a jejich zákonným zástupcům,
- spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje sociálně patologických jevů u jednotlivých žáků a tříd,
- příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům (Knotová, 2014).

2.3. Školní psycholog

Funkce školního psychologa není základní součástí školních poradenských pracovišť. Klíčovou náplní jeho činnosti je včasná identifikace žáků vyžadujících podpůrná opatření a zároveň nastavení a realizace strategií a postupů směřujících k odstranění či zmírnění problémů, které má žák ve vzdělávacím procesu. Současně se zabývá poskytováním krizové intervence. Školní psycholog není kompetentní k uskutečňování psychologické diagnostiky za účelem vystavení doporučení k integraci žáka spojené s podpůrnou finanční částkou.

Mezi činnosti vykonávané školními psychology patří zejména (Vyhláška č. 116/2011 Sb., ve znění pozdějších předpisů):

1. Diagnostika a depistáž

- spolupráce při zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání,
- depistáž specifických poruch učení v základních a středních školách,
- diagnostika při výukových a výchovných problémech žáků,
- depistáž a diagnostika nadaných dětí,
- zjišťování sociálního klimatu ve třídě,
- screening, ankety a dotazníky ve škole.

2. Konzultační poradenské a intervenční práce

- péče o integrované žáky (pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu, vedení), - individuální případová práce se žáky v osobních problémech (konzultace, vedení),
- krizová intervence a zpracování krize pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce, prevence školního neúspěchu žáků (náprava, vedení atd.),
- kariérové poradenství u žáků,
- technika a hygiena učení (pro žáky),
- skupinová a komunitní práce s žáky,
- koordinace preventivní práce ve třídě, programů pro třídy atd.,
- podpora spolupráce třídy a třídního učitele,
- individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání,

- konzultace se zákonnými zástupci při výukových a výchovných problémech dětí,
 - pomoc při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí.
3. Metodická práce a vzdělávací činnost:
- participace na přípravě programu zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání,
 - metodická pomoc třídním učitelům,
 - pracovní semináře pro pedagogické pracovníky (konzultace a metodické vedení),
 - účast na pracovních poradách školy,
 - koordinace poradenských služeb poskytovaných ve škole (výchovný poradce, školní metodik prevence, třídní učitelé),
 - koordinace poradenských služeb mimo školu a spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, zdravotnickými a dalšími zařízeními,
 - metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele, včetně podpory při tvorbě školního vzdělávacího programu,
 - besedy a osvěta (zákonným zástupcům),
 - prezentační a informační činnost,
 - participace na přípravě přijímacího řízení ke vzdělávání ve střední škole.

2.4. Speciální pedagog

Pozornost speciálního pedagoga se upíná především na děti, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, na jejich rodiče a na pedagogy, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu uvedené cílové skupiny žáků. Zaměřuje se na krizové intervence s žáky a pracuje s nimi v individuálních hodinách, při kterých se snaží napomáhat ke zlepšení jejich chování anebo prospěchu. Stejně jako školní psycholog nemůže na rozdíl od speciálního pedagoga poskytovat speciálně-pedagogickou diagnostiku s cílem navržení doporučení k integraci žáků spojené s finanční oporou. Do základního okruhu jeho činností patří:

1. Depistážní činnost
 - Vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
 - Účast na zápisu do 1. ročníků (pozornost především na žáky s odložením povinné školní docházky, navrhování doporučení rodičům na spolupráci se ŠPP)
 - Prostudování materiálů žáků se SPP, příprava podkladů a možné podpory pro učitele
2. Diagnostická činnost
 - Diagnostika speciální vzdělávací potřeby (v případě, že speciální pedagog usoudí nutnost potřeby podpůrných opatření pro daného žáka, doporučí rodičům, aby se obrátili na SPC)
 - Identifikuje hlavní problém žáka a stanovuje individuální plán podpory v rámci školy i mimo ni.

3. Intervenční činnost:

- provádění, event. zajištění krátkodobé i dlouhodobé individuální práce se žákem
- provádění, event. zajištění speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činnosti reedukačních, kompenzačních či stimulačních se skupinou žáků
- participace na vytvoření plánu pedagogické podpory nebo individuálního vzdělávacího plánu průběžné vyhodnocení účinnosti navržených opatření, dle potřeby navržení a realizace úprav
- úpravy školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů
- průběžná komunikace se zákonnými zástupci žáka
- speciálně pedagogické poradenské intervence a služby pro žáky, zákonné zástupce, pedagogy
- konzultace s pracovníky specializovaných poradenských a dalších pracovišť

4. Metodická a koordinační činnost:

- koordinace speciálně pedagogických poradenských služeb ve škole (příprava a průběžná úprava podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami)
- spolupráce s pedagogickými pracovníky školy a s vedením školy, poradenské služby
- spolupráce se školskými poradenskými zařízeními
- participace na vytváření vzdělávacích plánů a programů školy (zkvalitnění péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami)
- metodické činnosti pro pedagogy školy a koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole
- dokumentace všech případů a její zajištění v souladu s předpisy, administrativa

Všichni uvedení pracovníci (včetně koordinátora inkluze) se během praxe setkávají s nejrůznějšími (a někdy velice citlivými) tématy a případy dětí či žáků. Je proto velice důležité, aby při své práci dodržovali také pravidla související s citlivým přístupem a etickým výkonem této profese. Tato pravidla jsou deklarována v etických kodexech.

Tip pro koordinátory inkluze:

S jednotlivými kodexy se můžete seznámit na níže uvedených odkazech.

Etický kodex výchovného poradce

Odkaz na kodex: <http://www.asociacevp.cz/o-asociaci/eticky-kodex-vychovnych-poradcu/>

Etický kodex pracovníků primární prevence

Odkaz na kodex: <http://leccos.cz/wp-content/uploads/2013/11/Etick%C3%BD-kodex-pracovn%C3%ADk%C5%AF-program%C5%AF-prim%C3%A1rn%C3%AD-prevence.pdf>

Etický kodex speciálního pedagoga

Odkaz na kodex: <http://www.msmt.cz/file/38995/download/>

Etický kodex školního psychologa

Odkaz na kodex: <http://www.nuv.cz/file/3654?lang=1.>

Pro úspěšné vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je nezbytná kooperace všech aktérů poradenského systému a koordinace jejich činnosti. Koordinátor inkluze tak může organizačně připravit například pravidelné porady školního poradenského pracoviště. Může také zároveň fungovat jako prostředník mezi školním poradenským pracovištěm, pedagogickým sborem a dalšími subjekty (zejména pak školskými poradenskými zařízeními). Úkolem koordinátora inkluze může být provádět pravidelnou depistáž potřeb pedagogických pracovníků a informace předávat jednotlivým členům školního poradenského pracoviště. V případě, že potřeba podpory přesahuje možnosti ŠPP, může koordinátor inkluze koordinovat kontakt mezi rodiči a školskými poradenskými zařízeními. Právě školská poradenská zařízení jsou přirozenými a klíčovými partnery škol. Nabízíme proto koordinátorům inkluze základní přehled jejich činnosti.

Mezi školská poradenská zařízení (dále též ŠPZ) řadíme pedagogicko-psychologické poradny (dále též PPP) a speciálně - pedagogická centra (dále též SPC). Další spolupracující institucí, která rovněž poskytuje poradenství v oblasti preventivní výchovné péče je středisko výchovné péče (dále též SVP).

Rámec jejich činnosti určuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, která podrobně rozpracovává ustanovení § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Základem spolupráce mezi koordinátorem inkluze (školou) a školskými poradenskými zařízeními by vždy měl být kontakt s rodiči. Legislativní rámec činnosti ŠPZ totiž určuje, že poradenská pomoc bude žákovi poskytnuta na základě žádosti jeho vlastní, zákonného zástupce, či na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci podle jiného právního předpisu.

Tedy, škola nebo školské zařízení, které usoudí, že žák vyžaduje pomoc ze strany ŠPZ, doporučí tuto skutečnost zákonnému zástupci. Ještě předtím, než jsou nastavena možná podpůrná opatření, je nezbytná spolupráce se školským poradenským zařízením, se zřizovatelem, lékařem a orgánem sociálně-právní ochrany dětí.

Doporučení pro poskytování podpůrných opatření vychází z vyšetření. Volba možných kombinací podpůrných opatření, pravidel a způsobů jejich využití při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou výsledkem diagnostické a zároveň poradenské činnosti ŠPZ a jsou uvedeny ve výsledné zprávě.

Koordinátor inkluze by měl mít také na paměti, že zprávu a doporučení poskytuje ŠPZ pouze zákonnému zástupci nebo zletilému žákovi (ve specifických případech jsou školskému zařízení, ve kterém se žák vzdělává, popřípadě orgánu veřejnému, který zákonně uložil vyhledání odborné pomoci poskytována pouze doporučení). I to podtrhuje důležitost spolupráce s rodiči a důležitost jejich zapojení do procesu vzdělávání (této problematice věnujeme samostatnou kapitolu).

Koordinátor inkluze může být rovněž tím, kdo v případné kooperaci s dalšími kolegy, rodičům vysvětlí, jakým způsobem budou podpůrná opatření poskytována. Může se rovněž stát případným prostředníkem při nedorozuměních nebo nesouhlasu ze strany rodičů. Připomínáme, že pokud si zákonný zástupce (nebo zletilý žák), myslí, že není

v daném školském zařízení dostatečně a správně zacházeno s doporučeními při vzdělávání daného žáka, může řediteli školy nebo školského zařízení navrhnout, aby s ním případ projednal za účasti pověřeného zaměstnance příslušného školského poradenského zařízení, a ředitel je povinen jednání bez zbytečného odkladu svolat. Využití pozice koordinátora inkluze jako mediátora takového setkání je nasnadě.

2.5. Pedagogicko – psychologická poradna

Poradna dle znění Vyhlášky 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů poskytuje služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Její činnost se uskutečňuje ambulantně na pracovišti poradny a návštěvami zaměstnanců právnické osoby vykonávající činnost poradny ve školách a školských zařízeních. Koordinátor inkluze se tedy může v případě potřeby pokusit se souhlasem zákonných zástupců zkoordinovat například vyšetření žáka přímo ve škole, pokud je to s ohledem na rodinnou situaci žáka příznivější varianta.

Obecně poradna především (Vyhláška 72/2005 Sb., §5):

- zjišťuje pedagogicko-psychologickou připravenost žáků na povinnou školní docházku a vydává o ní zprávu a doporučení,
- zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků škol a na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření pro žáka,
- vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu za účelem stanovení podpůrných opatření na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo mimořádného nadání žáka,
- vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu k zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nebo zařazení nebo převedení do vzdělávacího programu odpovídajícího vzdělávacím potřebám žáka,
- provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadané,
- poskytuje žákům přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci,
- poskytuje poradenské služby žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji; jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky poskytuje poradenské služby zaměřené na vyjasňování osobních perspektiv žáků,
- poskytuje poradenské služby žákům z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,
- poskytuje metodickou podporu škole a školskému zařízení při poskytování poradenských služeb a podpůrných opatření,
- poskytuje žákům kariérové poradenství,
- poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáka,
- prostřednictvím metodika prevence zajišťuje prevenci rizikového chování, realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence.

2.6. Speciálně pedagogické centrum

Centrum dle znění téže vyhlášky poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Jedno centrum poskytuje poradenské služby v rozsahu odpovídajícím jednomu nebo více druhům znevýhodnění. Žákům škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona a školských zařízení jsou poradenské služby centra poskytovány pouze v rámci diagnostické péče. Centrum poskytuje těmto žákům přímé speciálně pedagogické a psychologické intervence, nemůže-li tyto služby zajistit škola nebo školské zařízení, kde je žák zařazen. Důležité je, že kromě toho, že se činnost centra uskutečňuje ambulantně na pracovišti centra a návštěvami pedagogických pracovníků centra ve školách a školských zařízeních, může se uskutečňovat také přímo v rodinách.

V souladu s § 6 vyhlášky 72/2005 sb. centrum především:

- zjišťuje připravenost žáků uvedených v odstavci 1 na povinnou školní docházku,
- zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků uvedených v odstavci 1 a přihlíží přitom k lékařskému posouzení zdravotního stavu nebo posouzení jiným odborníkem, zpracovává odborné podklady pro nastavení podpůrných opatření pro tyto žáky a pro jejich zařazení nebo přeřazení do škol a školských zařízení a pro další vzdělávací opatření, vypracovává zprávy z vyšetření a doporučení ke vzdělávání žáků,
- zajišťuje speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky uvedené v odstavci 1, kteří jsou vzděláváni ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 školského zákona, nebo kterým je stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky,
- vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu za účelem stanovení podpůrných opatření na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- vydává zprávu a doporučení podle jiného právního předpisu pro zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona nebo zařazení nebo převedení do vzdělávacího programu odpovídajícího vzdělávacím potřebám žáka,
- poskytuje kariérové poradenství žákům s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem,
- vykonává speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku a poskytuje poradenské služby se zaměřením na pomoc při řešení problémů ve vzdělávání, v psychickém a sociálním vývoji žáků uvedených výše, na zjištění individuálních předpokladů a vytváření podmínek pro uplatňování a rozvíjení schopností, nadání a na začleňování do společnosti,
- poskytuje pedagogickým pracovníkům a zákonným zástupcům poradenství v oblasti vzdělávání žáků uvedených výše,
- poskytuje metodickou podporu škole,
- poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáků.

2.7. Středisko výchovné péče

Podle § 16 zákona č. 109/2002 Sb. ve znění pozdějších předpisů středisko poskytuje služby klientům, jimiž jsou:

- děti s rizikem poruch chování či s již rozvinutými projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, případně zletilým osobám do ukončení přípravy na budoucí povolání, nejdéle však do věku 26 let,
- osoby odpovědné za výchovu a pedagogičtí pracovníci,
- děti, u nichž rozhodl o zařazení do střediska soud nebo o výchovném opatření podle zvláštního právního předpisu.

Středisko podle výše uvedeného právního předpisu poskytuje zejména následující služby:

- poradenské, spočívající v konzultacích a poskytování odborných informací a pomoci klientům, orgánům sociálně-právní ochrany dětí, jiným orgánům a organizacím podílejícím se na práci s dítětem a rodinou, zejména školám a školským zařízením,
- terapeutické, za účelem urychlení integrace původní rodiny,
- diagnostické, spočívající ve vyšetření úrovně klienta formou pedagogických a psychologických činností, na základě nichž vydává doporučení školám a školským zařízením,
- vzdělávací, v jejichž rámci se zjišťuje úroveň dosažených znalostí a dovedností, posuzují se specifické vzdělávací potřeby v zájmu rozvoje osobnosti klienta přiměřeně jeho věku, individuálním předpokladům a možnostem,
- speciálně pedagogické a psychologické, směřující k nápravě poruch v sociálních vztazích a v chování a směřující k integraci osobnosti klienta a rodiny,
- výchovné a sociální, vztahující se k osobnosti klienta, k jeho rodinné situaci a nezbytné sociálně-právní ochraně dětí,
- informační, spočívající ve zprostředkování kontaktů klientovi s jinými orgány a subjekty, které se podílejí na realizaci opatření sociálně-právní ochrany dítěte, nebo za účelem zajištění dalších poradenských nebo terapeutických služeb v zájmu klienta.

Pro koordinátory inkluze doplníme také, že výše uvedené služby středisko může poskytovat v několika základních formách, a to ambulantní, celodenní, internátní (a to nejdéle po dobu 8 týdnů) nebo také (což považujeme za velmi důležité) ve formě terénní (zejména v rodinném nebo školním prostředí klienta). Znalost forem lze využít při společném plánování intervence.

Středisko také spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami, v případě klientů se zdravotním postižením i se speciálně pedagogickými centry, a v případě klientů s již rozvinutými poruchami chování s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány, které se podílejí na prevenci sociálně patologických jevů a drogových závislostí.

2.8. Zdroje metodické podpory činnosti školského poradenského zařízení

Níže doporučujeme koordinátorům inkluze k prostudování a možné inspiraci v oblasti podpory či možného rozvoje činnosti školního poradenského pracoviště několik metodických materiálů.

Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti

Tématem této publikace jsou odborné okruhy, které jsou v působnosti školního speciálního pedagoga. Autoři se zabývají především definováním standardních postupů v obvyklých poradenských situacích tohoto školního specialisty při řešení vzdělávacích i výchovných obtíží žáků základních, středních i speciálních. Dále poukazují na standardní postupy ve prospěch žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků s rizikem jejich vzniku. Uvádí současně legislativní východiska, formuláře speciálního pedagoga a práce s nimi.

Tip pro koordinátory inkluze:

KUCHARSKÁ, Anna, ed. a kol. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. 322 stran. Metodická zpráva; č. 1. ISBN 978-80-7481-035-0.

Odkaz na metodiku: <http://www.msmt.cz/file/38995/download/>

Manuál pro školní metodiky prevence

Předložený text se zaměřuje na základní a podstatné informace, které se vztahují k praxi školního metodika prevence. Především se jedná o vhodnou volbu programů primární prevence a zajištění jejich efektivity. Dostatečná pozornost je současně věnována i řešení u vybraných rizikových situací, které se ve školách vyskytují. Manuál byl autorkami vytvořen s využitím odborných zdrojů, ale také v souvislosti se zkušenostmi s dlouholetou praxí v primární prevenci.

Tip pro koordinátory inkluze:

KLEMENTOVÁ, Jana a Markéta SYCHROVÁ. *Manuál pro školní metodiky prevence*. Ústí nad Orlicí, 2017.

Odkaz na manuál: <https://www.pppuo.cz/>

Speciálně pedagogická činnost na základní škole se sociálně znevýhodněnými žáky

Cílem této metodiky je nahlédnout do práce, činností, pracovních podmínek a výsledků práce školního speciálního pedagoga působícího na škole s vysokým podílem žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Uvedené informace vznikly jako výstup projektu „ŽŠ Boženy Němcové – centrum podpory žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí“.

Tip pro koordinátory inkluze:

VALENTOVÁ, Bronislava. Speciálně pedagogická činnost na základní škole se sociálně znevýhodněnými žáky. Přerov, 2012.

Odkaz na metodiku:

<https://portal.csicr.cz/userdata/Metodika%20%20Speci%C3%A1ln%C4%9B%20pedagogick%C3%A1%20%C4%8Dinnost.pdf>

Sborník dobré praxe

Tento sborník vznikl jako výběr výstupů účastníků e-learningových kurzů. Jednalo se například o návrh a realizace individuálního vzdělávacího plánu pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, vedení poradenského rozhovoru, diagnostiku atd. Jelikož jsou všechna témata podpořena ukázkami realizace na základě praxe, je tento materiál vhodný pro pracovníky SPP, kteří nastupují do praxe, studují, či se chtějí v této oblasti rozvíjet a nalézt další možné praktické informace.

Tip pro koordinátory inkluze:

VALENTOVÁ, Hana, ed. *Sborník dobré praxe*. Praha: PedF UK, 2014. ISBN 978-80-7290-803-5.

Odkaz na sborník: http://vpsmp.cz/downloads/Sbornik_dobre_praxe.pdf

Tip pro koordinátory inkluze:

Níže uvádíme odkaz na internetové zdroje, na kterých je možné najít další užitečné materiály pro podporu pracovníků ŠPP.

Webové stránky Asociace výchovných poradců: <http://www.asociacevp.cz/>

Webové stránky České asociace školních metodiků prevence: <http://www.casmp.cz/>

Webové stránky Asociace školní psychologie: <http://www.skolnipsychologie.cz/>

3. PODPORA VYTVÁŘENÍ INKLUZIVNÍHO PROSTŘEDÍ ŠKOLY – TVORBA STRATEGICKÉHO PLÁNU

Jak jsme již uvedli, činnost koordinátora inkluze ve škole vnímáme nejenom jako možnost, jak koordinovat dílčí činnosti, které směřují k podpoře pedagogů v každodenní práci, ale také jako příležitost, jak zahájit a také realizovat proces postupného, dlouhodobého a komplexního vytváření inkluzivního prostředí školy. Proces, v němž je pozice koordinátora inkluze významným prvkem a pomyslným spojujícím článkem všech aktivit, které se v jeho rámci odehrávají.

3.1. Model rozvoje inkluzivní školy a jeho východiska

V rámci projektu Škola pro všechny byl pro práci koordinátorů inkluze využitý postup vypracovaný a ověřený Zdeňkem Svobodou, Ladislavem Zilcherem, Petrou Morvayovou a Jaroslavem Říčanem. Předností tohoto postupu je dle našeho názoru skutečnost, na rozdíl od jiných zahraničních modelů významněji reflektuje specifika českého vzdělávacího systému. Ten je zejména v posledních letech rozkolísán množstvím požadavků na změny. Ty ne vždy bývají adekvátně a s dostatečným předstihem komunikovány a vysvětlovány, případně se dle názoru širší pedagogické veřejnosti dějí takzvaně „za pochodu“ a ne vždy zcela konzistentně. Uvědomujeme si, že v takové situaci není jednoduché ani lidsky a profesně „fungovat“, natož se ještě orientovat na zvládání změn, kreativitu, vize, a zároveň se učit novým znalostem a dovednostem, které by mohly pomoci problémy, obtíže, požadavky či ony nutné změny efektivně zvládat.

Již Tonny Booth a Mel Ainscow (2002) upozorňovali na to, že nezbytnou podmínkou pro úspěšnou implementaci základních myšlenek inkluzivního vzdělávání je neustálý důraz na kvalitu vzdělávání pro všechny zúčastněné a tedy i na z ní plynoucí prospěch pro všechny účastníky vzdělávání postaveného na tomto modelu. Tento předpoklad považujeme za nezbytnou podmínku pro praktickou implementaci inkluzivního paradigmatu také v rámci našeho vzdělávacího systému. Velmi dobře si uvědomujeme, jak náročným úkolem je naplnění takového předpokladu. Chápeme, že jakákoliv snaha o jeho realizaci v každodenní pedagogické realitě musí být postavena na existenci odpovídajících podmínek. Vedení škol, učitelé, poradenští pracovníci ve školách, asistenti, rodiče i případní další spolupracující odborníci musí mít k dispozici dostatečné zdroje, informace a zázemí. Plně si také uvědomujeme, že snaha o naplnění vzdělávacího potenciálu všech žáků a snaha o maximálně individualizovaný přístup k naplňování potřeb každého žáka klade na pedagogy velmi vysoké nároky. Podobně jsou samozřejmě vyšší nároky kladeny také na školy, které cíleně směřují k vytváření otevřeného a inkluzivního vzdělávacího prostředí, a to jak v oblasti materiální, tak v oblasti personální či didakticko-metodické.

Naši snahou proto bylo pokusit se školám pomoci a vytvořit model managementu změny, který vychází ze znalosti specifik českého prostředí, plně respektuje individuální podmínky jednotlivých škol a jejich různou startovací pozici na cestě k vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí.

Tento model managementu změny vytvořený Zdeňkem Svobodou, Ladislavem Zilcherem, Petrou Morvayovou a Jaroslavem Říčanem byl pilotně ověřen na šesti základních školách v rámci projektu s názvem Cesta k inkluzi a následně využit také v rámci projektu Škola pro všechny (jehož výstupem je rovněž tato publikace) na celkem 23 základních školách v České republice²². Postup jeho využití byl publikován v rámci materiálu nazvaného Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy (Svoboda, Říčan, Morvayová, Zilcher, 2015) a kromě inspirace pracemi Tonyho Bootha a Mela Ainscowa (zejména pak jejich velmi známé práce Index for Inclusion publikované v roce 2002) vychází rovněž z obecnějšího modelu managementu změny v organizacích s názvem The GROW, jehož přehlednou základní charakteristiku uvádíme v následující tabulce (Tabulka č. 1).

Tabulka č. 3 - Charakteristika modelu The GROW (Svoboda, Říčan, Morvayová a Zilcher, 2015, s. 7)

Model The GROW je akronymem anglických slov, které popisují schéma vhodného postupu managementu změn (růstu) v organizacích	
T – Theme, Topic	Téma, jeho vymezení a mapování.
G – Goal setting	Nastavení cílů.
R – Reality	Mapování reality, prověření skutečného stavu organizace v rámci vymezeného tématu.
O – Options	Možnosti, podmínky, alternativní strategie nebo postup činnosti nutný k dosažení cíle.
W – Will	Mapování a podpora vůle k dosažení cíle.

Jak jsme již uvedli výše, postup plánování a realizace postupné proměny školního prostředí byl vytvořený tak, aby respektoval specifika české educační reality a především, aby umožňoval školám vycházet z jejich konkrétních individuálních podmínek a možností. Předkládaný postup zároveň není nutné ve všech ohledech dodržet. Pomyslně si jej můžeme představit spíše jako mapu, která nabízí směr a základní trasu nebo varianty trasy vedoucí k cíli, který si škola zvolí, protože jej považuje za smysluplný a hodný naplnění. Plánování této cesty umožňuje zapojit všechny její motivované pracovníky a otevírá prostor pro jejich tvořivou strategickou práci, a to s respektem ke konkrétním podmínkám té které školy. Činnost koordinátora inkluze si zase můžeme představit jako činnost průvodce. Člověka, který motivuje, vysvětluje a koordinuje plánování společné cesty. Komunikuje s celým týmem školy, podněcuje diskusi o tom, jaké vlastní tempo a vlastní směry realizovaných změn si škola a lidé v ní chtějí zvolit a společně na nich pracovat.

²² Druhá fáze ověřování proběhla v rámci projektu Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků, reg. č. CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000210 spolufinancovaného Evropskou unií.

Od počátku vytváření navrhovaného postupu jsme v rámci autorského kolektivu uvažovali o tom, pro jaké školy je vlastně určen a pro koho může být užitečný. Zkušenosti z jeho ověřování a následného využívání ve spolupráci s koordinátory inkluze (v rámci procesu pilotního ověřování této pozice na školách) nás utvrdily v tom, že uvedený model strategického plánování postupných změn ve školním prostředí je do značné míry zaměřen na školy, pro které platí alespoň některé, spíše pak většina, z následujících charakteristik:

- vnímají a věří, že změny v duchu prosazování myšlenek inkluzivního vzdělávání jsou třeba, ale netouží po nadměrném riziku,
- jsou proaktivní a kreativní a raději jsou hybatelem změn, než aby pouze reagovaly na vynucené požadavky na změny, které přicházejí zvenčí,
- důvěřují tomu, že lze dosahovat zajímavých a potřebných posunů ve spolupráci s druhými,
- preferují konkrétní a reálné výstupy před prázdnými slovy a sliby,
- věří, že změna představuje příležitost ke zlepšení,
- chtějí pracovat na změnách v týmu a přejí si, aby se tak dělo v dobré, bezpečné a tvůrčí atmosféře (podobně in Svoboda, Říčan, Morvayová a Zilcher, 2015).

Celé pojetí modelu strategického plánování, které nabízíme školám a jejich koordinátorům inkluze k využití, vychází z předpokladu, že lidé v konkrétní škole jsou tím nejlepším expertem na aktuální situaci a procesy v ní, podobně jako na změnu, kterou si přejí uskutečnit. Nabízený metodický postup zároveň neobsahuje žádný „zázračný recept“, který cokoliv vyřeší sám o sobě. Je nasnadě, že posun ke změně není možný bez vůle a motivace k práci a osobní angažovanosti na ni. Pokud taková vůle na straně školy existuje, pak metodický postup, spočívající mimo jiné v sérii specifických otázek, může pomoci chápat, v jaké situaci vzhledem k tématu (v případě našeho projektu byla ústředním tématem snaha o zvýšení proinkluzivnosti školy) daná škola je. Pomůže také chápat, jakou cestou tuto situaci postupně měnit, a napomůže experimentovat s variantami řešení nebo způsoby, jak řešení dosáhnout. Postup popsany v této publikaci nenabízí „správná řešení“ či konkrétní rady, přesné „instantní“ návody, poučování nebo přesvědčování, je především uceleným schématem, podle něhož si každá motivovaná škola může postupně tvořit podmínky pro zamýšlenou změnu. Představuje strukturovaného průvodce procesem, který může napomoci mapovat důležité aspekty stávající specifické situace na školách, možné cesty ke změně a nakonec také realizaci navrženého postupu změny.

Předpokládáme, že koordinátor inkluze bude v průběhu celého procesu tvorby a realizace strategického plánu změny působit jako průvodce, facilitátor či kouč, který jej bude koordinovat a vést ke zdárnému výsledku.

3.2. Koordinace tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy (zvýšení proinkluzivnosti školy)

V následujících částech této publikace bychom čtenáře rádi provedli celým procesem tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy či obecněji, jednou z možností, jak uchopit a naplánovat postup strategického plánování a následné realizace změn ve školním prostředí. Naším cílem je také popsat roli koordinátora inkluze v tomto procesu. Ten se v souladu s ověřeným postupem skládá z několika základních etap, které na sebe logicky navazují. Jsou jimi hodnocení výchozího (stávajícího stavu), příprava školního týmu a vytvoření školního akčního týmu, formulace vize inkluzivní školy, hodnocení podmínek pro naplnění této vize, analýza aktérů, vlastní plánování (tedy formulace cílů a následně opatření a aktivit vedoucích k jejich naplnění), hodnocení výstupu plánování, tvorba akčního plánu a následně samozřejmě fáze jeho realizace.

3.2.1. Hodnocení výchozího stavu

Základem každého seriózně realizovaného procesu strategického plánování změny by měla být důsledná analýza stávajícího stavu. Je-li ústředním tématem plánování proměna školního prostředí směrem ke zvýšení jeho proinkluzivní orientace, může koordinátor inkluze po dohodě s vedením školy zahájit hodnocení stávajícího stavu například prostou diskusí na dané téma v rámci vedení školy nebo na platformě skupiny, která bude v kooperaci s vedením školy pro tento účel sestavena (například se může jednat o takzvané širší vedení školy, které kromě ředitele a zástupce nebo zástupců, zahrnuje také poradenské pracovníky ve škole, předsedy předmětových komisí, členy rady školy apod., a to dle uvážení školy).

Koordinátoři inkluze mohou v této fázi pro podporu strukturovaného hodnocení stávajících podmínek využít také některý z již existujících nástrojů. Doporučit lze například následující nástroje a postupy.

Metodika autoevaluace školy v oblasti inkluze

Tento metodický postup vychází z výsledků dizertační práce Moniky Tannenbergerové a byl vypracován a ověřen v rámci projektu „Cesta k inkluzi: od segregace k pozitivní diverzitě ve školství“ (CZ.1.07/1.2.00/47.0008), který realizovala Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. V předkládaném nástroji autoevaluace školy v oblasti inkluze se autoři zaměřují primárně na praktické ukazatele inkluze ve školách. Metodika nástroje popisuje data, způsoby jejich získávání, úpravy a jejich využití při posuzování efektivity inkluzivních vzdělávacích metod. Metodika také zohledňuje regionální a socioekonomické charakteristiky škol. Postup je mimo jiné postaven na participaci a otevřené diskusi pracovníků evaluované školy a počítá se zapojením vedení školy, pedagogického sboru a případně i dalších zaměstnanců. Pro účely tohoto autoevaluačního nástroje autoři vybrali základní indikátory školní inkluze, jejichž pojetí považují za obecně platné a tvoří základní osu posuzování inkluzivního školního prostředí

prakticky ve všech dostupných domácích i zahraničních nástrojích tohoto typu. Odkaz na publikaci uvádíme pro možné využití v následujícím informačním rámečku.

Tip pro koordinátory inkluze:

TANNENBERGEROVÁ, Monika.; SVOBODA, Zdeněk.; ZILCHER, Ladislav a Arnošt SMOLÍK. *Autoevaluace školy v oblasti inkluze*. Ústí nad Labem, PF UJEP, 2015.

Odkaz na publikaci: <http://inkluzie.ujep.cz/files/autoevaluacni-nastroj.pdf>

Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy

Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy vznikla jako výstup výzkumného projektu ESF OP VK s názvem Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice (CZ.1.07/1.2.00/47.0009) na Centru empirických výzkumů FVP SLU v Opavě. V rámci publikace jsou mimo jiné definovány ukazatele tzv. inkluzivní školy a je zde rovněž navržen postup, jak zhodnotit současný stav a kvalitu inkluzivního vzdělávání na škole. Dle autora tato publikace může sloužit jako externí evaluační nástroj, na základě kterého bude možné orientační posouzení stavu inkluze ve vzdělávání na základních školách.

Tip pro koordinátory inkluze:

ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy. Evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. Odkaz na: <https://www.slu.cz/fvp/cz/file/cul/89b1f719-1ab3-4ab2-a622-03f4d40ed04e>

Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání - dotazník pro učitele

Dotazník, který byl vytvořen v rámci Národního ústavu pro vzdělávání Josefem Lukasem zjišťuje do jaké míry, je škola otevřena začleňování různých žáků do vzdělávání; zda jsou odpovídajícím způsobem nastaveny vztahy uvnitř školy i vztahy školy s okolím; jakým způsobem učitelé se žáky pracují; jaké jsou vztahy mezi pedagogickými pracovníky školy apod. Výstupy z dotazníku mohou podle autora škole pomoci upravit podmínky vzdělávání a výchovy žáků, kteří jsou nějakým způsobem „odlišní“. Dotazník je určen pokud možno všem pedagogům konkrétní školy a je využitelný jak základními, tak středními školami všech typů. Výsledky popisují aktuální situaci a nabízejí návrhy k případným změnám. Na výpovědi z dotazníku lze dle autora nahlížet také jako na informace o podpoře školy žákům a vlivu vzájemných vztahů učitelů a žáků na vzdělávání.

Tip pro koordinátory inkluze:

LUKAS, Josef. *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.

Odkaz na:

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/19_Pripravenost_skoly_k_inkluzivnimu_vzdelavani.pdf

Ukazatel inkluze – rozvoj učení a zapojení ve školách

V neposlední řadě je samozřejmě možné využít také prakticky celosvětově známý a uznávaný postup prezentovaný předními britskými odborníky na problematiku inkluze, Tony Boothem a Melem Ainscowem, v publikaci Ukazatel inkluze (v originále Index for Inclusion), která byla poprvé vydána v roce 2002 v Centre for Studies on Inclusive Education a do českého jazyka byla přeložena v roce 2007. Publikace je nejen praktickým průvodcem pro mapování stávajícího stavu, ale nabízí rovněž jednu z alternativ komplexního postupu proměny školy ve školu inkluzivní. Při jejím využití je však třeba počítat s tím, že publikace vznikla primárně v britském vzdělávacím prostředí a některé hodnotící položky je tak třeba pro prostředí české školy adekvátně modifikovat.

Tip pro koordinátory inkluze:

BOOTH, Tony a MEL AINSOW. Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách. Praha: Rytmus o. s., 2007.

Odkaz na publikaci: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Czech.pdf>

3.2.2. Příprava pracovního týmu školy na plánování a vytváření inkluzivního prostředí

Jedním ze základních aspektů inkluzivní školy je vždy míra participace všech jejích pracovníků na důležitých procesech, které se v ní odehrávají. Tím spíše, pokud se jedná o důležité změny v celkovém směřování nebo nastavení školy. Pokud tedy její vedení spatřuje ve snaze dobře naplánovat a následně realizovat změny v prostředí školy zajímavý cíl a zároveň výzvu, kterou je ochotno přijmout a pracovat na ní, a pokud se rozhodne utvářet svou školu jako inkluzivní, je nezbytné s tímto záměrem seznámit všechny pracovníky školy. A doplníme, že nejen je. Považujeme za velmi vhodné zahrnout i další osoby, které můžeme ve vztahu ke konkrétní škole za relevantní a důležité.

Koordinátorům inkluze či jiným pověřeným osobám doporučujeme jako vhodnou příležitost pro otevření diskuse o možnosti vytvářet strategický plán zaměřený na proinkluzivní změny v rámci školy například prezentaci výsledků analytických (evaluačních) aktivit zaměřených na posouzení stávajícího stavu v dané oblasti. Je zřejmé, že diskuse spojená s prezentací výsledků by měla být integrálně spojena s vymezením toho, v jakých aspektech vytváření otevřeného inkluzivního vzdělávacího prostředí jsou již nyní ve škole vytvořeny dobré základy, které mohou sloužit jako pomyslný pevný odrazový bod k realizaci změn a kde je naopak spatřování v rámci stávajícího stavu prostor pro zlepšování a výraznější posun kupředu.

Jedním z důležitých úkolů, který může být svěřen koordinátorovi inkluze je přinést jasné argumenty a jasné vysvětlení, proč je pro školu jako celek uvedené téma důležité, proč je žádoucí se o změny směrem k inkluzi pokusit, jaká pozitiva a jaký přínos lze od tohoto procesu očekávat, podobně jako co lze očekávat od samotného průběhu procesu plánování změn.

Svoboda, Říčan, Morvayová a Zilcher (2015) důrazně upozorňují na to, že cílem by vždy měl být stav, který je pro všechny zúčastněné (tedy žáky, pedagogy i rodiče) příznivější než stav současný. Podle autorů pochopitelně totiž nelze očekávat entuziasmus a vůli ke

změně tam, kde by část zainteresovaných subjektů reálně trčila. Pokud se objevují odmítavé postoje k realizaci změn, neochota se na nich podílet, silné zaměření na problémy, které brání změnám, obtíže, překážky, pak je vhodné je respektovat, ale zároveň nespouštět ze zřetele cíl. Při negaci cíle je důležité neuvíznout na místě a zaměřit se na budování povědomí o možném řešení. Postoje a argumenty udržující stávající stav a neochotu ke změnám, případně názory, že dané cíle není možné realizovat, můžete akceptovat, ale zároveň je nutné se obratem ptát, za jakých podmínek by ke změně dojít mohlo. Pro vytvoření proaktivního prostředí je vhodné podporovat nositele „problému“, aby zároveň přinesl návrh na jeho „řešení“.

Na základě zkušeností nabytých v rámci realizace projektů zaměřených mimo jiné na podporu vytváření inkluzivního prostředí škol doporučujeme koordinátorům inkluze zahájit spolupráci s kompletním či alespoň širším okruhem pedagogických pracovníků školy prostřednictvím realizace workshopu zaměřeného specificky na téma inkluzivního vzdělávání a inkluzivního prostředí školy. Svoboda, Říčan, Morvayová a Zilcher (2015) například pro inspiraci uvádějí, že v rámci workshopů, které pořádali před započatím procesu strategického plánování byl všem pracovníkům školy podrobně představen koncept inkluzivního vzdělávání, jeho důležitá východiska, principy a charakteristiky, byl mimo jiné charakterizován současný stav českého vzdělávacího systému ve vztahu k rozvoji inkluze, bylo otevřeno množství možných bariér, častých důležitých potřeb škol, ale také očekávaných pozitivních dopadů, které může podpora inkluzivního vzdělávání přinést všem zúčastněným – žákům, pedagogům, rodičům, ale také širší komunitě (spádové oblasti školy) nebo obci jako takové. Doporučujeme jednoznačně věnovat dostatečný prostor diskusi nad souhlasnými i nesouhlasnými stanovisky, vyjadřovanými obavami a přáními. Otevřít bezpečný prostor pro vyjasnění vzájemných očekávání v rámci budoucí spolupráce na tvorbě strategického plánu změn ve škole. Koordinátor inkluze by si měl být vědom toho, že cílem takového setkání je nejen sládit pohled na východiska a možné dopady plánovaných změn, ale také možnost si otevřeně a v bezpečném prostředí a atmosféře odpovědět na důležité otázky, které jsou s procesem změn spojeny. Mezi často zaznívající otázky mohou patřit například následující:

- Co si představuji pod pojmem inkluze a co pro mne osobně znamená?
- Vnímám směřování k inkluzi jako možnost dosáhnout v naší škole pozitivních změn?
- Jaké pozitivní a jaké negativní aspekty mám s tímto tématem spojeny?
- Co chci, aby bylo jinak a co jsem ochoten pro to udělat?

Zatímco vstupní, nebo chcete-li motivační, workshop je jednoznačně vhodné uspořádat pro všechny pracovníky školy (máme na mysli zejména pedagogické pracovníky), samotný proces plánování změn by již měl být ohraničen, pokud počet všech pedagogických pracovníků například překračuje hodnotu dvacet. Pokud tedy na podkladě diskuse vedené v rámci vstupního workshopu a na základě úvah vedení školy padne rozhodnutí se o změny pokusit a zahájit proces jejich plánování, měl by mít koordinátor inkluze na paměti, že zejména na větších školách s vyšším počtem pracovníků vhodné vytvořit užší výkonnou pracovní skupinu (v rámci projektu jsme ji nazvali „školní akční tým“), jejíž úkolem bude návrh plánu změn vytvořit. Pro zachování možnosti práci skupiny dobře pružně koordinovat, podobně jako pro

zachování její dynamiky doporučujeme, aby počet členů odpovídal přibližně maximálnímu počtu běžných fokusových skupin, tedy nepřekračoval hodnotu 15.

3.2.3. Školní akční tým

Jedním z úkolů koordinátora inkluze v rámci dalšího postupu zpracovávání strategického plánu školy může být vypracování návrhu na složení školního akčního týmu. Při jeho sestavení postupujeme tak, aby v ideálním případě představoval co nejvíce reprezentativní skupinu, která bude mít v očích celého pedagogického sboru (a případně i dalších pracovníků školy, rodičů a dalších zainteresovaných subjektů, které bude koordinátor inkluze považovat za relevantní vzhledem ke spádové oblasti či specifickým školy) odpovídající mandát pro plánování za celou školu. Členy týmu by se měly stát osoby, které mají důvěru, dostatečnou chuť a motivaci pracovat a v neposlední řadě schopnost svá rozhodnutí obhájit a vysvětlit před svými kolegy. Koordinátor inkluze může členy vybírat rovněž podle jejich dosavadního přístupu k realizaci změn. Možný příklad reprezentativního složení školního akčního týmu by mohl být například následující. Vychází z dosavadních zkušeností ze zpracování strategických plánů na téměř třiceti školách.

Návrh složení školního akčního týmu

- zástupce/zástupci vedení školy (ředitel, zástupce ředitele),
- koordinátor inkluze,
- zástupce/zástupci poradenských pracovníků (výchovný poradce, metodik prevence, případně školní speciální pedagog atd.),
- zástupce/zástupci z řad pedagogů 1. stupně ZŠ,
- zástupce/zástupci z řad pedagogů 2. stupně ZŠ,
- zástupce/zástupci jednotlivých předmětových komisí,
- další vybraní významní pedagogičtí pracovníci školy (pedagogové požívající autority v rámci pedagogického sboru, učitelé, na jejichž názor je v rámci pedagogického sboru brán zřetel, aktivní
- motivovaní pedagogové otevření prosazování nových postupů práce apod.),
- zástupce/zástupci rodičovské veřejnosti,
- zástupce zřizovatele/představitele municipality,
- další relevantní členové (zástupce školského poradenského zařízení, NNO působících ve spádové oblasti apod.).

Efektivní koordinaci činnosti školního akčního týmu si lze jen těžko představit bez jasné stanovených pravidel. Ta by v ideálním případě měla být výsledkem konsensu jeho členů.

V rámci prvního setkání školního akčního týmu proto koordinátorům inkluze doporučujeme tato pravidla komunikovat a stanovit. Neméně důležitým prvkem je pak stanovení míry otevřenosti plánovacího procesu směrem k širší školní komunitě, případně stanovení a deklaraci způsobu, jakým bude školní akční tým nebo jeho určený člen (zde se samozřejmě nabízí, aby jím byl koordinátor inkluze) informovat ostatní pracovníky školy, případně také radu školy, zástupce rodičů apod. o průběhu a výstupech činnosti týmu. Na podkladě zkušeností deklarovaných koordinátory inkluze na

zapojených školách konstatujeme, že dílčí výstupy práce týmu mohou být k dispozici ostatním pedagogickým pracovníkům mimo jeho okruh například prostřednictvím sdíleného disku v rámci počítačové sítě školy, prostřednictvím nástěnky, šanonu ve sborovně, pravidelného informačního e-mailu apod. V ideálním případě může vedení školy využít například formát širších porad, v jejichž rámci tým informuje ostatní pracovníky školy o dílčích výstupech své práce a zároveň bude nabídnut dostatečný prostor pro zpětnovazebnou diskusi.

3.2.4. Koordinace formulování vize inkluzivní školy

Jak už jsme zmínili, Tony Booth a Mel Ainscow při formulování východisek, na kterých stojí utváření inkluzivní školy, vycházeli z předpokladu, že inkluze je proces a zároveň jakási představa o ideální podobě školy, kterou se snažíme v tomto procesu neustále vytvářet. Proces, který z podstaty nemůže být nikdy ukončený, protože o vnitřní procesy ve škole je třeba pečovat neustále. Koordinátoři inkluze také mohou mít na paměti to, že navodit v běžném pracovním prostředí ideální stav a ještě jej případně udržet po dlouhou dobu je prakticky nemožné. Prostředí školy se neustále mění, přicházejí a odcházejí žáci, mění se jejich osobní či rodinná situace, v čase se mění jejich potřeby, mění se vztahy. Mění se ale také vnější prostředí školy a mohou se měnit požadavky, které jsou na školu a na učitele kladeny. Je zřejmé, že dosáhnout onoho ideálu při běžném provozu školy je spíše způsob přemýšlení než realita. Nemá smysl se upnout na dosažení přesně definované ideální stavu za každou cenu. Takové nastavení procesu změn by pravděpodobně vedlo akorát k frustraci většiny zúčastněných. Má ale hluboký smysl pokusit se takový ideální stav definovat, být si ho vědom, pokusit se ho popsat. I koordinátor inkluze by si měl být vědom, k čemu jeho koordinační práce směřuje, jakým směrem je dobré cílit podpůrné aktivity a obecně svou činnost. K tomuto hledání sdílené představy o tom, jak by v ideálním případě škola měla vypadat a fungovat slouží právě diskuse na formulaci vize inkluzivní školy.

Dlouhodobě vycházíme z předpokladu, že pracovníci dané školy jsou těmi nejlepšími odborníky s adekvátním náhledem na její situaci, podmínky, možnosti či naopak limity. Koordinátor inkluze by se měl pokusit přimět tyto odborníky k tomu se v rámci řízené diskuse odpoutat od představy o současné situaci školy a nabídnout možnost vytvořit si představu školy ideální, školy, která je výsledkem dlouhodobého procesu změn. Doporučujeme, aby se koordinátoři inkluze v této části plánování zaměřili pouze na formulaci společné představy o žádoucím výsledném stavu, nikoli na překážky, limity nebo omezení na cestě k němu. Hledání společné vize by mělo být pozitivní aktivitou, ve které se všichni zúčastnění pokusí zhmotnit představu školy, jakou by si přáli mít, pokud by tomu nic objektivně nebránilo.

3.2.5. Strukturovaná vize inkluzivní školy

Koordinátor inkluze by v procesu formulace vize inkluzivní školy měl vycházet z toho, že škola je velmi složitým mechanismem, jehož každodenní fungování ovlivňuje mnoho proměnných, mnoho skupin osob a složitá síť procesů, vazeb a vztahů, které se mezi jednotlivými aktéry školního života nebo ve vztahu k jednotlivým aktérům školního

života odehrávají. Jedním ze základních principů inkluzivního vzdělávacího prostředí je dle našeho názoru především to, že na každém záleží. Každý aktér školního života (vedení školy, učitelé, další pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci, žáci, rodiče, zástupci zřizovatele, případně komunity) by měl mít pocit, že jeho názor je brán v potaz a je důležitý. Tento princip je možné (a doporučujeme tak učinit v co nejvyšší možné míře, v níž to bude koordinátor inkluze považovat za účelné) využít jako základ pro formulaci vize inkluzivní školy. Protože ta je zase základem pro budoucí strategické plánování konkrétních cílů a podoby změn, které chceme na škole uskutečnit.

Koordinátor inkluze by se měl pokusit do formulace představy o tom, jak by mohla vypadat inkluzivní škola, na níž pracuje, kam chodí, o jejíž kvalitu má zájem, zapojit co nejvíce relevantních účastníků. Základním kamenem procesu je opět činnost školního akčního týmu. Ten může jednotlivé části vize formulovat jako pohled „na aktéra“, tedy formulaci toho, jaké kompetence, vlastnosti, schopnosti apod. by měl mít daný aktér v inkluzivním školním prostředí, jak by měl ve vztahu k tomuto prostředí jednat apod. Druhou možností je dát prostor samotným aktérům, nechat je představu formulovat a integrovat ji do strukturované vize školy. Samozřejmě je také možné oba úhly pohledu do určité míry kombinovat.

Koordinátorům inkluze nabízíme k využití sktrukturu vize školy, která se nám v průběhu strategického plánování změn ve školním prostředí dlouhodobě osvědčila. Tato strukturovaná vize má celkem šest základních částí, kterými jsou:

1. vize základního směřování školy a charakteristika zacílení jejího výchovného a vzdělávacího působení – případně také vize „profilu“ žáka opouštějícího školu;
2. vize inkluzivní školy z pohledu žáků (ve vztahu k žákům);
3. vize inkluzivní školy z pohledu jejích pracovníků či ve vztahu k nim;
4. vize inkluzivní školy z pohledu jejího vedení či ve vztahu k jejímu vedení;
5. vize inkluzivní školy z pohledu rodičů (ve vztahu k rodičům);
6. vize inkluzivní školy z pohledu dalších relevantních subjektů nebo ve vztahu k nim.

Základní směřování školy a charakteristika zacílení jejího výchovného a vzdělávacího působení či profilace žáka opouštějícího školu

První část vize může být členy školního akčního týmu formulována v podstatě dvěma různými způsoby. Jednou z možností je pokusit se vymezit nejdůležitější oblasti toho, na co bude ve škole kladen důraz, co bude tím nejdůležitějším, na co se chce škola soustředit, kde vidí hlavní aspekty svého poslání a na co chce především zacílit své celkové působení. Druhou možností je diskutovat a formulovat představu o tom, jaký by měl za ideálních podmínek být žák opouštějící po ukončení docházky naši školu, a to ať již po stránce osobnostní, kompetenční, či například z hlediska nabytých zkušeností atd.

Koordinátor inkluze může debatu o této části vize zahájit například tím, že členům školního akčního týmu připomene, že škola má jedinečnou možnost žáky devět let formovat. Za tuto dobu věnují všichni důležití aktéři formování žáků a celkovému působení na ně obrovské množství času a energie. Existuje na škole představa o tom, jak by měl v ideálním případě vypadat výsledek tohoto působení? Sdílíme všichni tuto představu, jsme si jí vědomi a uzpůsobujeme jí svou činnost? Máme jasnou vizi toho, co

má být výsledkem naší společné devítileté práce? Odpovědi na tyto či podobné otázky mohou být pokladem pro tvorbu této části vize.

Poznamenejme ještě, že je zcela na uvážení členů školního akčního týmu, zda bude obsah vize formulován jako souvislý text či zda se bude jednat například jen o výčet charakteristických znaků a aspektů, které chce škola naplnit. Podstatné je, aby vize obsahovala všechny prvky, které tým považuje za důležité a shodne se, že mají být její součástí.

V rámečcích níže pro ilustraci uvádíme pro každou část vize autentické texty formulované jednotlivými školními akčními týmy a jejich koordinátory v rámci přípravy strategických plánů škol.

Příklad formulace této části strukturované vize:

- *Chceme být školou otevřenou všem dětem.*
- *Chceme každému dítěti poskytovat kvalitní vzdělávání, přizpůsobené individuálním zvláštnostem a specifikům každého jednotlivce.*
- *Chceme všechny děti, jak po stránce vědomostí, tak po stránce lidské dobře připravit na budoucí život.*
- *Chceme ve škole vytvářet podnětné prostředí, v němž každé dítě najde dostatek příležitostí a podnětů pro objevení svých schopností a talentů.*
- *Chceme, aby děti ve škole našly svůj „druhý domov“, aby do školy rády a bez obav chodily nejen za svým vzděláváním, ale také ve svém volném čase.*

Příklad formulace této části strukturované vize:

„Chceme být školou, z níž odchází dospívající jedinec všestranně připravený – umí, co má umět v souladu s rámcovým vzdělávacím programem, je komunikačně i jazykově vybavený, orientuje se v základních písemných projevech, umí využívat informační technologie, je schopen řešit problémy své individuální, ale i v rámci skupiny žáků, je tolerantní k ostatním, dokáže pomoci, je zručný, samostatný, umí se na veřejnosti prosadit, umí plánovat činnost, dokáže snášet zátěž, je zdravě ctíždostivý, stanovil si svůj životní cíl a snaží se ze všech sil o jeho naplnění, v případě pochybení se umí poučit a pokračuje dál ve svém úsilí.“

Vize inkluzivní školy z pohledu žáků (ve vztahu k žákům)

Nejautentičtější variantou, kterou můžeme koordinátorům inkluze doporučit při snaze o formulaci této části strukturované vize inkluzivní školy, je bezpochyby zapojení samotných žáků do formulace dané části vize. Koordinátor inkluze, případně koordinátorem instruovaní třídní učitelé mohou například v rámci k tomuto účelu uspořádaných třídnických hodin či komunitních kruhů ve třídách nebo v rámci jiné formy méně formální diskuse s dětmi hledat společně odpovědi na otázky: *Jak by podle dětí měla vypadat ideální škola, do které rády chodí, ve které se jim dobře učí, ve které mají dobré vztahy a kam se mohou těšit? Jak by mělo vypadat školní prostředí, ve kterém se děti cítí bezpečně, vítané a přijímané? Jak by měla vypadat škola, která je dobře připraví na další studium a na život? Jak by měla vypadat škola, na kterou by děti byly hrdé?* Nabízí se také například spolupráce s dětským školním parlamentem, je-li ve škole zřízen.

Pokud se koordinátor inkluze rozhodne zvolit variantu jednodušší a časově úspornější, měli by se členové školního akčního týmu pokusit přijmout pohled z perspektivy žáka, tedy popsat, jak by mělo být nastaveno a působit prostředí inkluzivní školy ve vztahu k dětem, které ji navštěvují.

Příklad formulace této části strukturované vize:

- *Chceme, aby si všichni žáci naší základní školy uvědomovali, že hlavním důvodem, proč chodí do školy, je učení a vzdělávání.*
- *Chceme, aby se žák naší školy nestyděl se za to, že něco ví, umí a dokáže, aby byl zvědavý a snažil se dozvědět se a umět co nejvíc.*
- *Chceme, aby si žák naší školy vážil všech učitelů a dospělých lidí; aby s nimi jednal a mluvil vždy slušně, s respektem a s úctou.*
- *Chceme, aby se žák naší školy přátelsky choval ke všem svým spolužákům a ostatním žákům školy a při hovoru s nimi nepoužíval vulgarismy ani jiné hrubé výrazy.*
- *Chceme, aby žák naší školy jednal vždy čestně, nelhal, nepodváděl, nekradl. Aby uměl přiznat svoji chybu a na jeho slovo bylo možné se spolehnout.*
- *Chceme, aby každý žák naší školy věděl, že zdraví je dar, o který je třeba pečovat a také, že různé druhy závislostí mohou snadno zničit jeho život a učinit jej nešťastným.*
- *Chceme, aby se žák naší školy snažil za jakýchkoli okolností jednat tak, aby nikomu nedával špatný příklad, nikoho neponižoval a nikomu nezpůsobil smutek ani bolest jakéhokoli druhu.*
- *Chceme, aby byl žák naší školy hrdý na svou školu. Dle svých možností, aby přispíval k vytváření příjemné atmosféry ve škole a zapojoval se také do mimoškolních aktivit a projektů.*
- *Chceme, aby žák naší školy měl radost ze života, zájem o dění kolem sebe, uměl pomoci tam, kde je to zapotřebí a snažil se, aby lidem ve své blízkosti přinášel radost a šířil kolem sebe dobrou náladu a optimismus.*

Příklad formulace této části strukturované vize:

„Chceme být školou pro všechny žáky, vnímavou k jejich individuálním potřebám, školou v níž se žáci cítí dobře, do které se těší a ze které si odnášejí ne izolované znalosti, ale schopnost poznatky propojovat a orientovat se v současné společnosti a světě. Chceme být školou, ke které se budou všichni hrdě hlásit a budou se do ní rádi vracet. Školou, která nabízí všem třídám bezpečné, kamarádké kolektivy, chápající učitele i vedení školy, které pro ně vyhledává programy a aktivity, které je hravou, zábavnou a především nenásilnou formou provedou různými předměty, vybaví kompetencemi, a tak je připraví pro jejich další profesní i osobní život.“

Zajímavým příkladem může být ukázka této části strukturované vize, na níž se podíleli žáci v rámci práce školního parlamentu.

Příklad formulace této části strukturované vize:

Chceme výuku co nejzajímavější formou.

Chceme podporu každému žákovi školy. Pomoc každému, kdo si o ni řekne.

Chceme si vyrábět ve výuce co nejvíce žákovských pomůcek.

Chceme hodné učitele vzdělané ve svém oboru.

Chceme více pracovat s moderními technologiemi.

Chceme školu, kde se dodržují pravidla a dohody.

Chceme výuku v tematických blocích nebo třídách.

Chceme být spravedlivě hodnoceni za své výsledky.

Chceme větší prostory tříd, ve kterých se učíme.

Chceme prostory pro relaxaci, které můžeme využívat o přestávkách a volných hodinách.

Vize inkluzivní školy z pohledu jejích pracovníků či ve vztahu k pracovníkům

Pokud hovoříme o vizi z pohledu pracovníků či ve vztahu k nim, základem samozřejmě bude pohled pedagogických pracovníků školy, nicméně doporučíme koordinátorům inkluze pokusit se zjistit a do vize zahrnout rovněž pohled pracovníků nepedagogických. I oni se jednoznačně podílejí na utváření školního prostředí a jeho klimatu.

V rámci diskuse se koordinátoři mohou zaměřit na hledání odpovědí na otázky jako: Jaký má být pedagog (poradenský pracovník, asistent pedagoga, školní asistent, vychovatel, ale také například pracovník školní jídelny, uklízečka, pracovník školní recepce apod.) v inkluzivní škole? Jak má vypadat škola (pracoviště), na němž se jako pedagog ((poradenský pracovník, asistent pedagoga, školní asistent, vychovatel...dále viz výše) cítím dobře, kde mám vytvořeny dobré podmínky pro svou práci, kde je má práce oceňována a kde cítím podporu vedení i kolegů? Je pro mne důležitá možnost otevření a vzájemně se respektující komunikace a spolupráce s vedením, kolegy, poradenskými pracovníky, rodiči i žáky? Je pro mne důležitá možnost dalšího profesního a osobního rozvoje a jeho podpora v rámci školy? Je pro mne důležitá podpora dobrých vztahů na pracovišti? Jak se mohu svým dílem podílet na tom, aby škola byla příjemným a přijímajícím prostředím pro všechny? Je pro mě důležité, aby škola byla dynamickým prostředím, kde se nebojíme zkoušet nové věci a kde společně hledáme cestu k neustálému zlepšování?

Školní akční tým by se měl pokusit formulovat představu pracoviště, které z pohledu jeho zaměstnanců naplňuje podstatné charakteristiky inkluzivního prostředí – otevřenost, bezpečí, spolupráci, sdílení inkluzivní kultury, politiky, hodnot a praxe.

Jako jedna z možností, jak podpořit co nejširší zapojení pracovníků školy do formulace této části vize můžeme koordinátorům doporučit například fokusové skupiny. Je na zvážení, jestli bude diskuse vedena po skupinách podle typu zaměstnanců nebo koordinátor usoudí, že dynamičtější variantou bude svolat například setkání, na němž budou zastoupeny různé skupiny zaměstnanců.

Příklad formulace této části strukturované vize:

- *Chceme, aby pedagog naší školy měl rád děti, nenechal se udolat negativními emocemi a nešířil tyto emoce kolem sebe.*
- *Chceme, aby pedagog naší školy byl hrdý na to, že je učitel.*
- *Chceme, aby pedagog naší školy byl profesionál, aby jednal vždy s pedagogickým taktem, rozvahou, moudrostí a zdravým nadhledem. Aby svoji profesionalitu vyjadřoval také navenek - oblečením, slovním projevem, diskrétností ve všech pedagogických záležitostech.*
- *Chceme, aby se pedagog naší školy snažil být dobrým člověkem ve škole i mimo ni.*
- *Chceme, aby pedagog naší školy pečoval o růst své odbornosti, stále se vzdělával a neustále ve své práci hledal nové možnosti a cesty.*
- *Chceme, aby pedagog naší školy ctil a uznával práci svých kolegů i nepedagogických pracovníků školy a snažil se o co nejužší spolupráci.*
- *Chceme, aby pedagog naší školy to, co vyžaduje po svých žácích, vyžadoval také sám po sobě.*
- *Chceme, aby pedagog naší školy pečoval o své tělesné i duševní zdraví, uměl odpočívat, regenerovat a uměl také pustit školu z hlavy.*

Příklad formulace této části strukturované vize:

„Chceme být školou, která vytváří každému pedagogickému pracovníkovi odpovídající materiální zázemí, která mu umožňuje jeho další profesní i osobnostní růst, které záleží na jeho názorech, vítá jeho nápady a pomáhá mu v jeho realizaci, školou, v níž se cítí být její neoddělitelnou součástí a do které se rád vrací.“

Vize inkluzivní školy z pohledu jejího vedení či ve vztahu k jejímu vedení

Nezastupitelnou a klíčovou roli v procesu utváření celkového školního prostředí, kvality školy a její inkluzivní kultury hraje samozřejmě také pojetí a kvalita leadershipu, vedení školy a řízení procesů, které se v ní odehrávají, podpora kvality vztahů z pozice vedení apod. Management školy je také integrální součástí jejího pedagogického týmu, nadto disponuje výraznějšími pravomocemi a zodpovědností. Je tak zřejmé, že vedení školy má také své specifické potřeby, které si však nemusí všichni kolegové v každodenní praxi vždy plně uvědomovat. Diskusi o formulaci této části strukturované vize školy je možné uvést například otázkami jako: *Na jakých základních východiscích a principech má být postaveno vedení inkluzivní školy? Jak má jednat vedení inkluzivní školy ve vztahu k pedagogům, rodičům, žákům? Jaké mechanismy podpory potřebují členové vedení školy od svého týmu pro adekvátní plnění své role? Jakou formu by měla mít oboustranně vyhovující, bezpečná a otevřená komunikace mezi vedením a pedagogickými i nepedagogickými zaměstnanci školy?*

V procesu tvorby strukturované vize v rámci pilotního ověřování pozice koordinátor inkluze bylo obvyklé, že první pracovní verzi uvedeně části vize formulovali členové vedení školy. Následně byla tato pracovní verze využita jako podklad pro diskusi v rámci školního akčního týmu, na jehož setkání byla zpravidla finalizována.

Příklad formulace této části strukturované vize:

- Usilujeme o to, aby management školy byl svým jednáním a chováním vzorem nejen pro všechny zaměstnance, ale i pro žáky naší školy.
- Snahou managementu školy je vytvářet co nejlepší podmínky pro inkluzivní rozvoj školy.
- Management se snaží vytvořit ve škole takové prostředí, kde všichni zaměstnanci cítí určitou míru svobody, ale zároveň také odpovědnost za celou školu.
- Management školy se snaží o adresnou a vstřícnou komunikaci se zaměstnanci, spolupracujícími subjekty, se žáky i s jejich rodiči. Snažíme se o to, aby se naše škola stala centrem vzdělávání pro spádovou oblast.
- Cílem školy je nadále se zapojovat do rozvojových programů (MŠMT a různých nevládních organizací), ale i participovat na různých projektech v rámci výzev OP VVV, mobilitního programu Erasmus a podobně.
- Naší snahou je také rozvíjet dosavadní zahraniční spolupráci s partnerskými školami v italském Turíně a Montabert ve Francii.
- Management školy je vstřícný a nadále bude podporovat iniciativy směřující k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků nejen v ČR, ale i v zahraničí.

Příklad formulace této části strukturované vize:

- Chceme, aby pedagog naší školy usiloval o vytváření přívětivé atmosféry ve škole, byl loajální vůči kolegům i managementu školy, své postřehy, náměty i kritiku uměl vyjádřit upřímně, na rovinu a na patřičném místě, nejednal nikomu za zády a interní záležitosti školy neprezentoval neadekvátním způsobem mimo ni.
- Chceme, aby management naší školy dokázal, podobně jako další zaměstnanci, relaxovat a pečovat o své tělesné i duševní zdraví.
- Chceme, aby management naší školy pokračoval v zásobování pedagogů inspirací, aby vedl i nadále pedagogický sbor tak, aby učitelé i asistenti měli chuť a potřebu vzdělávat se a posouvat se ve své profesi.
- Chceme, aby management naší školy i nadále byl naslouchající, lidský a otevřený nápadům.
- Chceme, aby management naší školy uměl práci pedagogů nejen ocenit, ale také v případě potřeby adekvátně upozornit na chybu.

Vize inkluzivní školy z pohledu rodičů či ve vztahu k nim

Další část strukturované vize školy je věnována dalšímu důležitému článku širší školní komunity a tím jsou rodiče. Míra otevřenosti školního prostředí ve vztahu k rodičům, míra a kvalita komunikace s rodiči, uplatňování partnerského přístupu, to vše jsou důležité ukazatele kultury inkluzivní školy. Je zřejmé, že naplnění myšlenky partnerského principu ve vztazích školy a rodičů vyžaduje aktivní a vstřícný přístup z obou stran. Formulace vize inkluzivní školy z pohledu rodičů je tak možností, jak rodiče zapojit do další zajímavé aktivity ve škole a jak využít participace rodičů na její přípravě.

Příklad formulace této části strukturované vize:

- Chceme, aby rodiče žáků navštěvujících naši školu vnímali vzdělání jako jednu z životních priorit a snažili se svým dětem vytvořit adekvátní prostředí a projevovali o ně a o jejich vzdělávání zájem.
- Chceme, aby rodiče žáků navštěvujících naši školu věděli, že škola je jejich spojencem a naším společným cílem je umožnit jejich potomkům dosažení co nejlepších výsledků nejen v oblasti vzdělávání.
- Chceme, aby rodiče žáků navštěvujících naši školu dokázali se školou nebo jejími zástupci v případě potřeby komunikovat, aby případné problémy řešili na patřičných místech a se správnými lidmi. Škola jim k tomu poskytne dostatek snadno dostupných informací.
- Chceme, aby si rodiče žáků navštěvujících naši školu uvědomili, že škola je živý organismus a některé věci se nedají naplánovat; mění se v závislosti na různých faktorech a není vždy v silách pedagogů toto naprosto ovlivnit.
- Chceme, aby rodiče žáků navštěvujících naši školu vnímali školní prostředí jako bezpečné nejen pro jejich děti, ale i pro ně samé.
- Chceme, aby rodiče žáků navštěvujících naši školu souhlasili s filozofií školy, s jejími výchovnými cíli a jejím směřováním.
- Chceme, aby rodiče žáků navštěvujících naši školu dokázali vyjádřit nejenom nespokojenost a nesouhlas, ale také chválu a uznání, existuje-li pro ně důvod.

Příklad formulace této části strukturované vize:

- Naší snahou je, aby rodiče vnímali školu jako místo, kde je vytvořen bezpečný prostor pro vzájemnou otevřenou komunikaci.
- Chceme působit na rodiče v tom smyslu, že školní úspěšnost jejich dětí záleží z velké části i na míře jejich spolupráce se školou, protože rodiče vnímáme jako rovnocenné a nepostradatelné partnery při vzdělávání dětí.
- Chceme nadále podporovat plně transparentní komunikaci všech zúčastněných stran, včetně tripartit.
- Chceme do budoucnosti vytvářet podmínky pro umožnění výraznějšího zapojení rodičů do života školy a poskytovat nadstandardní prostředky pro zlepšení školní úspěšnosti, například formou individuálních výchovných plánů.
- Naší vizí je, aby na posledních třídních schůzkách v daném školním roce děti prezentovaly rodičům své získané kompetence a znalosti.
- Vítáme aktivní rodiče ve smyslu účasti nejen na třídních schůzkách a konzultacích, ale také na celé škále akcí školy.
- Plánujeme pokračovat v pořádání našich pravidelných měsíčních besed pro rodiče a pedagogické pracovníky s pozvanými odborníky v rámci Klubu Předškolák.

Vize inkluzivní školy z pohledu dalších relevantních subjektů nebo ve vztahu k nim

V závěrečné části vize je v případě, že tak doposud nebylo učiněno, zařadit také vizi z pohledu dalších důležitých relevantních partnerů, tvořících širší školní komunitu nebo partnerskou síť školy. Může se jednat například o zřizovatele a jeho orgány, školská poradenská zařízení, nestátní neziskové organizace, školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy či preventivně výchovné péče a další možné subjekty, které bude školní akční tým považovat za relevantní. Naopak, v případě, že jeho členové usoudí, že již výše zmíněné prvky a možné úhly pohledu zohledněny jsou, může tuto část již vynechat. Doporučujeme obecně koordinátorům inkluze zvážit, jaké subjekty by mohly být pro inkluzivní směřování školy důležité.

Pro práci koordinátora inkluze považujeme za důležité doplnit, že činnost realizovaná školním akčním týmem (a dalšími spolupodílejícími se osobami a subjekty) na formulaci vize inkluzivní školy je velmi důležitá pro nastavení sdílení společného pohledu na věc, pro posílení schopnosti týmu „zhmotnit“ představu cíle, jehož má být dosaženo a získat motivaci pro jeho naplnění. Je tak zřejmé, že čím více subjektů se do formulování společné vize podaří koordinátorovi zapojit, tím vyšší kooperaci a naopak méně případných „protitlaků“ lze očekávat. Je důležité proto věnovat uvedené části práce týmu dostatečný časový prostor. Vize, jakožto jasný směr postupné proměny školního prostředí v inkluzivní, je podkladem, bez něhož nelze dále plánovat.

Jakkoliv je formulace vize v procesu strategického plánování důležitým prvkem, není dogmatem, lze ji v průběhu plánování zpřesňovat, vracet se k jejímu znění a doplňovat důležité komponenty, pokud to koordinátor či jeho tým uzná za vhodné a potřebné.

V návaznosti na formulaci jednotlivých částí strukturované vize inkluzivní školy je třeba, aby koordinátor vedl tým k realizaci hodnocení aktuálních podmínek a možností školy ve vztahu k možnosti tuto vizi postupně naplňovat nebo alespoň zahájit důležité kroky vedoucí k jejímu postupnému naplňování.

3.2.6. Hodnocení podmínek pro naplnění vize

Školní akční tým formuloval vizi, kterou si můžeme představit jako obecnější popis dlouhodobého směřování školy, jako obecněji formulovanou sdílenou představu o tom, jak by inkluzivní škola podle všech zainteresovaných aktérů měla vypadat, jaké důležité procesy by v ní měly probíhat a jaké základní principy by měla naplňovat. Je zřejmé, že snaha o proměnu prostředí školy směrem k inkluzi nezačíná v pomyslném „bodě nula“. Některé z prvků vize se patrně již na škole daří realizovat, některé jsou spíše přáním či plánem do budoucna a je třeba vyvinout úsilí k jejich dosažení. Jednou z možností, jak v další fázi hledat adekvátní cíle pro konkrétní nejbližší období, je zhodnotit podmínky, které pro možnost postupně stanovenou vizi naplňovat, panují. Pro toto hodnocení navrhuje koordinátorovi inkluze využít některou ze známých a osvědčených metod. S ohledem na zkušenosti nabyté v procesu pilotního ověřování pozice koordinátor inkluze ve škole, doporučujeme využít situační (SWOT) analýzy.

SWOT analýza je komplexní metodou kvalitativního hodnocení všech relevantních aspektů a podmínek pro řešení vybraného problému (v našem případě směřování k naplnění vize nebo jejích jednotlivých částí), případně hodnocení fungování nějakého

subjektu, systému (tedy v našem případě školy) nebo třeba týmu (pedagogického sboru). Jedná se o velmi univerzální a jednu z nejpoužívanějších analytických technik, jejíž využití v praxi je velmi široké. Primárně byla vymyšlena pro hodnocení celé organizace (pro strategické řízení a rozhodování), ale lze ji stejně tak využít při hodnocení podmínek pro naplnění dílčích cílů či dokonce k osobnímu hodnocení zaměstnanců.

Pozn. **SWOT** je akronym z počátečních písmen anglických slov, jimiž jsou nazvány jednotlivé analyzované faktory:

Strengths – silné stránky, přednosti

Weaknesses – slabé stránky, nedostatky

Opportunities – příležitosti

Threats – hrozby, rizika

SWOT analýza na základní úrovni v podstatě představuje kombinaci dvou dílčích analýz – **analýzy vnitřního prostředí** (S-W) a **analýzy vnějšího prostředí** (O-T). Jednoduchá podstata metody spočívá v rozdělení a hodnocení jednotlivých faktorů, které dělíme do čtyř základních kategorií (skupin). Snažíme se identifikovat klíčové silné a slabé stránky uvnitř, tedy v čem je škola dobrá a úspěšná, a v čem je naopak třeba se zlepšovat. Stejně tak je důležité znát klíčové příležitosti a hrozby, které se nacházejí v jejím okolí, tedy ve vnějším prostředí. Cílem SWOT analýzy je identifikovat a následně omezit slabé stránky, podporovat silné stránky, hledat nové příležitosti a znát rizika či hrozby.

V první fázi tedy hledáme důležité silné a slabé stránky ve vztahu k naplňování vize ve vnitřním prostředí školy. Druhé dvě skupiny faktorů hodnotí prostředí vnější, tedy prostředí mimo školu. Zde hledáme příležitosti, jejichž využití by mohlo pomoci při postupném naplňování vize a stejně tak rizika, která by naopak mohla cestu za jejím naplněním znesnadnit nebo dokonce výrazně ohrozit.

Postup a logika analýzy vychází z předpokladu, že hodnocený subjekt (v našem případě samozřejmě škola) může zlepšit svou pozici či kvalitu a dosáhnout úspěchu, pokud se zaměří na upevňování svých silných stránek a maximální využívání příležitosti, a naopak (nebo současně) také na zlepšování slabých stránkách a odstraňování či minimalizování rizik nebo hrozeb.

Školní akční tým by měl pod vedením koordinátora inkluze prostřednictvím SWOT analýzy postupně hodnotit podmínky ve vztahu ke všem částem strukturované vize. Nedoporučujeme vytvářet jedinou SWOT analýzu pro celou vizi, její rozsah nijak nepřispívá k dobré orientaci v důležitých podmínkách.

Základní princip SWOT analýzy je v podstatě velmi jednoduchý, nicméně, pro dosažení optimálního a dobře využitelného výsledku je třeba, aby koordinátor inkluze dbal na dodržování několika základních pravidel.

V první řadě je třeba se zaměřit na hledání skutečně důležitých a klíčových podmínek. Pokud tým vytvoří dlouhý seznam spíše nepodstatných věcí, bude pouze rozptylovat svou pozornost. Pokud taková situace nastane a výčet jednotlivých aspektů bude příliš rozsáhlý, měl by koordinátor inkluze členy týmu vyzvat k výběru například 5 klíčových

podmínek. Lze například využít postup, kdy každý člen týmu bude mít k dispozici 5 bodů, které přidělí dle svého uvážení nejdůležitějším podmínkám v dané oblasti (silné stránky, slabé stránky atd.). Podmínky či aspekty, které od všech členů týmu obdrží v součtu nejvyšší bodové hodnocení lze považovat za ony hledané klíčové aspekty.

Koordinátor inkluze by měl rovněž dbát na to, aby do hodnocení byla zahrnuta pouze fakta a objektivní faktory, nikoliv domněnky nebo spekulace. Pouze prvky, které jsou objektivní, jasně popsatelné či měřitelné dávají analýze jako důležitému podkladu pro další práci její hodnotu. Důležitá je týmová shoda a názory všech členů týmu. Aspekty, na nichž se shodne výrazná většina lidí, jsou zpravidla ty, které mají váhu.

V další fázi tým pracuje s výsledky SWOT analýzy. Ty jsou velmi dobrým podkladem pro následné strategické plánování, tedy především formulaci konkrétních cílů a opatření. Ty by měly směřovat k udržení či dalšímu posílení silných stránek a využití zajímavých příležitostí, k omezení či dokonce odstranění nedostatků, vyhnutí se nebezpečným rizikům či hrozbám (nebo alespoň ke zmírnění případných dopadů, pokud by se identifikované hrozby naplnily). Nejde tedy jen o popis podmínek a jejich rozdělení do 4 kvadrantů, ale také o jejich analýzu v pravém slova smyslu a o hledání cest, jak podmínky pozitivně ovlivňovat.

K tomu koordinátor inkluze může využít také hodnocení mezi kvadranty - to je skutečným klíčem ke správnému provedení SWOT analýzy a získání výše zmíněných podkladů pro stanovení strategických cílů a realizace opatření vedoucích k jejich naplnění.

Takzvané **S – O hodnocení** se zaměřuje na vztah mezi silnými stránkami a příležitostmi. Koordinátor inkluze by měl tým vést k diskusi na téma, jak pomoci silných stránek využít příležitosti, které se škole ve vnějším prostředí nabízejí (např. projekty, podpora rodičů, partnerské sítě školy, podpora zřizovatele apod.)

W – O hodnocení je zaměřené na identifikaci možných vztahů mezi slabými stránkami a příležitostmi. Tým v diskusi hledá možnosti, jak využít identifikované příležitosti k odstranění nebo snížení slabých stránek školy.

Častým prvkem je také **S – T hodnocení**, které naopak analyzuje vztah mezi silnými stránkami a hrozbami, tedy jak využít silné stránky školy k odvrácení případných rizik a hrozeb či ke zmírnění jejich potencionálního dopadu.

Využít ale lze i například méně časté **W – T hodnocení**. Zde se jedná o analýzu vztahu mezi slabými stránkami a riziky. Tým tedy hledá odpověď na otázku, jak snížit rizika a hrozby a jejich potencionální dopad ve vztahu ke slabým stránkám školy. Tento přístup je možné považovat za prevenci případných krizových situací a odpovědnou přípravu na jejich řešení, pokud by nastaly.

3.2.7. Hodnocení důležitých aktérů a partnerské sítě školy

Následující analytickou aktivitu, hodnocení důležitých aktérů a partnerské sítě školy, mohou koordinátoři inkluze považovat za volitelnou, nicméně na podkladě dosažených zkušeností ji doporučujeme realizovat, a to i s ohledem na skutečnost, že na školách

zpravidla nebývá běžně realizována, nebo alespoň ne ve strukturované a ucelené podobě. V podstatě se jedná o analytické hodnocení personálních kapacit vně školy.

Provedení uvedeného hodnocení může koordinátorovi inkluze i školnímu akčnímu týmu pomoci vytvořit si jasnou představu o širších podmínkách a zdrojích, které mohou škole v procesu vytváření inkluzivního prostředí k dispozici, nebo naopak, mohou představovat překážky, s nimiž je třeba při zodpovědném strategickém plánování změn rovněž počítat.

Personální kapacity může tým hodnotit s využitím takzvané analýzy aktérů. Těmto analytickým aktivitám se zpravidla říká analýza zainteresovaných subjektů neboli Stakeholders Analysis. Hodnocení je možné realizovat jak ve vztahu k osobám, tak například ve vztahu k institucím, s nimiž škola spolupracuje. Doplňme, že oba uvedené přístupy je samozřejmě také možné kombinovat a rozšířit tak hodnotu a dopad analýzy.

V průběhu analýzy aktérů členové školního akčního týmu mapují a hodnotí jednotlivé (z pohledu školy a procesu změny směrem k inkluzi) významné subjekty (osoby, instituce), a to ve třech základních rovinách.

První hodnocenou rovinou je **míra zájmu** o dění ve škole a o problematiku inkluze. Členové týmu hodnotí, do jaké míry je téma inkluze pro danou osobu nebo instituci významné, jak se jí dění na škole a snaha o prosazení změny směrem k inkluzi dotýká, zda je například vazba na školu přirozenou součástí práce dané osoby nebo činnosti hodnocené instituce. Tým si může například vytvořit hodnotící škálu, bodovací systém nebo také hodnotit slovně, kvalitativně. Případná hodnotí škála může na jednom kraji zohledňovat stav, kdy osoba nebo instituce projevuje o dění ve škole zcela minimální zájem (znalost prostředí a činnosti se omezuje školy je omezená jen na dílčí informace a kontakt se školou je minimální). Podobně tématu inkluze aktér přikládá jen malý význam nebo není přesněji obeznámen s jeho obsahem a zájem o proces změny ve škole je spíše malý, protože se hodnocené osoby či instituce výrazněji „nedotýká“. Může se jednat například o vlivné zastupitele na obci, subjekty dosud se školou spolupracující pouze sporadicky apod.

Opačný pól škály může vyjadřovat stav, kdy hodnocená osoba či instituce naopak o dění ve škole projevuje výrazný zájem, se školou spolupracuje pravidelně v rámci své práce, o dění ve škole se živě zajímá a dobře zná její prostředí. Podobně je pro něho důležité téma inkluze a rozumí jeho podstatě. V tomto případě se může jednat například o pracovníky školských poradenských zařízení, pracovníky odboru školství na obci, intenzivně spolupracující nestátní neziskovou organizaci, angažované a aktivní rodiče kooperující se školou apod.

Koordinátor inkluze by měl mít na paměti, že ať už tým zvolí jakýkoliv způsob hodnocení, je důležité je, aby byl všem členům týmu srozumitelný a podporoval cíl této činnosti, tedy utřídit si informace o důležitých aktérech a partnerské síti školy ve vztahu k dalšímu plánování.

Druhým posuzovaným prvkem ze strany školního akčního týmu je **postoj**, který hodnocený subjekt zastává a vyjadřuje směrem k inkluzi a k procesu vytváření inkluzivní školy. Zda je inkluzivní vzdělávací prostředí školy pro danou osobu či instituci přijatelným a pozitivně přijímaným cílem nebo spíše naopak. Může se také stát, že postoj subjektu není členům týmu znám. V takovém případě se mohou pokusit o kvalifikovaný odhad na

základě dostupných informací. Samozřejmě je možné také položku vynechat či ji doplnit později, až relevantní informace získají.

Třetí hodnocenou rovinou je **míra vlivu** hodnocené osoby nebo subjektu na dění ve škole. Zde se opět nabízí možnost využití hodnotící škály, kde jeden krajní pól bude vyjadřovat stav, kdy hodnocený subjekt má na dění ve škole jen velmi malý vliv, jeho podpora je vítána, nicméně jeho případný odpor k procesu změn nepředstavuje výraznější riziko pro jeho realizaci. Druhý pól představují osoby nebo subjekty s vysokou mírou vlivu, jejichž podpora může znamenat pro školu velkou pomoc, naopak, jejich nesouhlas nebo odpor nohou proces změn výrazně znesnadnit či ohrozit.

Svoboda, Morvayová, Říčan a Zilcher (2015) zároveň upozorňují na to, že při analýze aktérů by v ideálním případě neměly být opomenuty ani vzájemné vztahy mezi jednotlivými posuzovanými subjekty, sféry jejich vlivu, schopnost vytvářet spojení či naopak riziko vzájemného konfliktu. Mohou být zahrnuty také případné další významné prvky, které jsou pro popis daného subjektu a jeho vlivu na naplňování vize a proces vytváření inkluzivního prostředí školy relevantní.

Samotný proces realizace analýzy aktérů, stejně jako jeho výstupy jsou pro školní akční tým, ale potažmo i pro činnost koordinátora inkluze či vedení školy především podkladem pro upevňování nebo rozšiřování její partnerské sítě. Mohou ale také sloužit jako velmi důležitý podklad pro formulaci komunikační strategie školy ve vztahu k jednotlivým aktérům, pro vyjednávání a lobbing v zájmu naplnění vize a očekávaných pozitivních změn.

3.2.8. Strategický plán vytváření inkluzivního prostředí školy

Po dokončení fáze sběru potřebných podkladů (tedy evaluace aktuálního stavu školy, formulace strukturované vize inkluzivní školy, hodnocení podmínek pro naplnění této vize a případně i analýzy aktérů) má koordinátor inkluze a školní akční tým dostatek podkladů pro další část společné práce – tvorbu samotného strategického plánu školy. Aby byl zcela zřejmý rozdíl mezi vizí a strategickým plánem, je možné si představit, že vize představuje pomyslný vzdálený vrchol vysoké hory, představu o tom, co se stane, až bude vrcholu dosaženo nebo až budeme v jeho bezprostřední blízkosti, zatímco strategický plán je konkretizovaným plánem na první část cesty, například do „základního tábora“.

Pro konkrétní strategické plánování si koordinátor inkluze a jeho tým musí uvědomit, že je třeba se soustředit na cíle, kterých škola může dosáhnout v konkrétním čase, na cíle, které jsou v daném čase realistické, nicméně, stále mít na paměti, aby tyto cíle byly zároveň v souladu se vzdálenější vizí a směřovaly k ní. Můžeme si je představit jako dílčí cíle, kóty, nebo zastávky, kterými musíme projít po cestě na vzdálený vrchol a neměly by být mimo tuto cestu a vést nás jiným směrem.

Je zřejmé, že proces vytváření inkluzivního prostředí školy je procesem dlouhodobým a vzhledem k tomu, že škola je živým a dynamickým organismem, jehož prostředí se neustále vyvíjí, každý školní rok nastupují noví žáci, mění se vztahy, společenské prostředí, objevují se nové požadavky a výzvy, nemůže být tento proces v podstatě nikdy zcela ukončený. To, co se ve škole děje, jak je nastaveno její prostředí, jaké procesy ve

škole probíhají, je třeba neustále vyhodnocovat, znovu se zamyslet, zhodnotit a vypracovat plán na další období.

Prvním aspektem vznikajícího plánu, který by měl koordinátor inkluze se svým týmem diskutovat a rozhodnout je, jaké časové období bude strategický plán pokrývat. Patrně nejdůležitějším aspektem pro toto rozhodnutí je, jak dynamicky chce škola v procesu změny postupovat. Důležitým prvkem je také například celkové klima pedagogického sboru. Tým může zvážit, zda pro první fázi plánování spíše zvolit kratší časový horizont se snáze dosažitelnými cíli, jejichž naplnění může mít pozitivní vliv na zvýšení motivace pro další část cesty. V rámci procesu pilotního ověřování pozice koordinátor inkluze ve školách jsme po dohodě v rámci širších společných setkání zvolili horizont jednoho školního roku. Ten byl vybrán jako dostatečný pro možnost naplnit i zajímavé cíle, zároveň adekvátní pro udržení motivace a v neposlední řadě také proto, že školní rok je ve školním prostředí velmi přirozenou časovou jednotkou, u níž si lze poměrně dobře vytvořit představu o konkrétní situaci ve škole, složení žáků, včetně těch se specifickějšími nároky a potřebami, personálním složení pedagogického sboru, ekonomických zdrojích, s nimiž lze pracovat, o očekávaných událostech apod.

Je samozřejmě ale možné pracovat také se střednědobým horizontem (například tříletým), některé školy naopak mohou preferovat dynamické období pololetí školního roku. Obecně doporučujeme pro první strategický plán zvolit spíše krátkodobý, maximálně střednědobý horizont.

Stanovování cílů

Jak jsme již uvedli, základní kategorií vznikajícího plánu jsou jeho cíle. V následující části plánování je tedy třeba hledat a stanovit konkrétní cíle, které jsou v průběhu daného časového období ve škole realizovatelné.

V průběhu procesu pilotního ověřování pozice koordinátor inkluze ve škole se jednoznačně osvědčilo využít jako podklad pro hledání a stanovování strategických cílů výsledky hodnocení podmínek školy pro naplnění vize, tedy výstupy provedených SWOT analýz.

Diskuse, které mohou koordinátoři inkluze při hledání cílů facilitovat mohou být zaměřeny na udržení stávajících silných stránek, na zlepšování identifikovaných nedostatků či slabých stránek, na využití příležitostí, které se škole ve vnějším prostředí nabízejí, na předcházení hrozbám apod. Lze také (viz výše) využít vztahů mezi jednotlivými komponenty SWOT analýzy a pokusit se stanovit cíle, při nichž škola využije silných stránek právě pro získání zajímavé příležitosti, příležitost potom následně využije pro řešení slabých stránek a nedostatků apod.

Z hlediska obsahového zaměření cílů doporučujeme koordinátorovi inkluze orientovat se (zejména v první fázi) především na kroky či procesy, které budou prostředí školy činit otevřenějším, povedou k postupnému rozvíjení kompetencí pedagogů k realizaci důležitých prvků inkluzivního vzdělávání (využívání metod práce vhodných pro heterogenní skupiny dětí, využívání aktivizujících metod výuky, podpora kooperace mezi žáky, zavádění prvků sebehodnocení žáků, formativního hodnocení apod.), k posílení kompetencí pedagogů k práci s dětmi s různými typy „speciálních“ vzdělávacích potřeb a realizaci potřebných podpůrných opatření. S ohledem na důležitost klimatu a vztahů

v inkluzivním školním prostředí by koordinátor inkluze měl také upnout pozornost ke zvýšení pocitu přijetí a bezpečí pro všechny žáky ve škole, ke zvýšení míry soudržnosti třídních kolektivů, vytváření pozitivních vztahů mezi žáky navzájem, stejně jako mezi učiteli a žáky. Neměl by opomenout problematiku zapojení rodičů do života školy, odstraňování případných bariér ve školním prostředí, možnost žádoucího zlepšení materiálního vybavení školy, nabídky aktivit mimo vyučování dostupnou pro všechny žáky, rozvoj spolupráce v rámci partnerské sítě školy a případná další důležitá témata (viz například doporučený postup autoevaluace školy v oblasti inkluze a jeho jednotlivé komponenty).

V rámci práce s koordinátory inkluze a jejich školními týmy jsme identifikovali dva dominantní způsoby stanovování cílů. Jeden z nich jsme pracovníčně označili na „činnostní“ nebo chcete-li průběžný. A druhý jako „stavový“. V případě prvního typu cíle jde o to, že se škola například pokouší zavést nějaký nový proces (realizace pravidelného monitoringu klimatu ve třídách, nastavení způsobu komunikace s rodiči, využívání nových metod práce se žáky, zavádění nových prvků v hodnocení žáků, pravidelné vyhodnocování určité činnosti nebo procesu na škole apod.) nebo vykonávat nějakou činnost, která se zpravidla opakuje. Cíl není zcela konkrétní, cílem je v tomto případě samotná realizace procesu, aktivit apod., protože školní tým se shodl na tom, že pro školu má přínos tento proces realizovat a jeho konkrétní dopad a výsledky budou průběžně vyhodnocovány. „Stavové“ cíle jsou zaměřeny na dosažení nějakého konkrétního a jasně ohraničitelného stavu (vytvoření knihovny pro s odbornou literaturou věnovanou problematice inkluzivního vzdělávání pro učitele, realizace konkrétní významné akce, zřízení a obsazení pozice školního speciálního pedagoga, školního psychologa apod.), který lze jasně definovat, měřit, určit, že jej bylo dosaženo. Je zřejmé, že také dosažení tohoto stavu je například východiskem pro další činnost, další rozvoj nebo je jeho dosažení podmínkou pro zahájení dalších kroků či procesů (například obsazení pozice školního speciálního pedagoga a vytvoření knihovny pro učitele může být východiskem pro kvalitnější a individualizovanější podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zavedení pozice sociálního pedagoga může být východiskem pro lepší podporu dětí ohrožených sociálním vyloučením a rozvoj spolupráce s dalšími organizacemi zaměřujícími se na tuto oblast atd.).

Volba konkretizovaných cílů je samozřejmě v kompetenci školního akčního týmu, ale připomínáme, že jednotlivé cíle, představující dílčí body na cestě ke vzdálenějšímu cíli, tedy naplnění vize inkluzivní školy.

Při hledání cílů doporučujeme v první fázi neomezovat prostor pro individuální preference a vyjádření členů týmu. Jako vhodný start aktivity se osvědčilo požádat každého ze členů týmu o stanovení několika oblastí nebo cílů, které jsou pro něj osobně důležité, považuje je za nezbytné pro zahájení posunu, případně, a to považujeme patrně za nejvýznamnější, cítí vnitřní motivaci pro práci v takové oblasti či pro dosažení takového cíle. Každý člen týmu může vybrat třeba 3 až 5 takových konkrétních oblastí nebo například jednu až dvě oblasti za každou část strukturované vize. Koordinátor inkluze by následně samozřejmě měl s týmem hledat oblasti, na nichž panuje shoda, ale je možné dát prostor i cílům, které si užší skupinky pedagogů vezmou za své a budou na nich motivovaně pracovat. Je také možné sestavit žebříček nejdůležitějších oblastí a cílů dle počtu jejich jednotlivých uvedení. Pokud je některý z navržených cílů členy týmu sledován jako sice velmi důležitý, ale zároveň v časovém horizontu vytvářeného plánu

nerealizovatelný, je vhodné jej nevyřazovat, ale spíše uvažovat o jeho reformulaci, zúžení nebo specifikaci na část, jejíž realizace je dle týmu již v možnostech školy.

Za velmi důležité doporučení koordinátorům inkluze považujeme zaměřit se právě na motivaci členů týmu a pedagogického sboru obecně. Bez ochoty a motivace si lze jen stěží představit úspěšné naplňování vytvořeného plánu. Pokud škola tvoří svůj první strategický plán, považujeme motivaci dokonce za klíčovou komponentu úspěšnosti jeho realizace. Míra motivace členů týmu by měla pro koordinátora představovat jeden z důležitých klíčů při konečném výběru cílů. Využití motivačního klíče zvyšuje míru reálnosti jejich naplnění a pozitivně ovlivňuje ochotu podílet se na dalším rozpracování opatření a aktivit vedoucích k jejich realizaci (viz dále).

Tip pro koordinátory inkluze:

Nechte členy týmu kompletní seznam cílů posoudit právě z hlediska míry motivace k práci na jeho dosažení a v tomto smyslu například „obodovat“ od 1 do 10 (1 – nejnižší motivace, 10 – maximální motivace). Do strategického plánu zařaďte co nejvíce cílů s vysokou mírou motivace. Cíle s nízkou mírou motivace odložte na pozdější dobu, pokud je pro posun školy směrem k inkluzi nepovažujete za zcela nezbytné.

Plánování opatření a aktivit směřujících k naplnění cílů

Na dokončení procesu stanovení strategických cílů logicky navazuje další krok a tím je plánování konkrétních opatření a aktivit, které jako jednotlivé dílčí kroky povedou k naplnění formulovaných cílů. Zjednodušeně řečeno, tým pod vedením koordinátora inkluze hledá odpověď na otázku, co se musí na škole stát, jaká práce musí být udělána a co je třeba zrealizovat, aby se plán a jeho cíle staly realitou života školy.

Tip pro koordinátory inkluze:

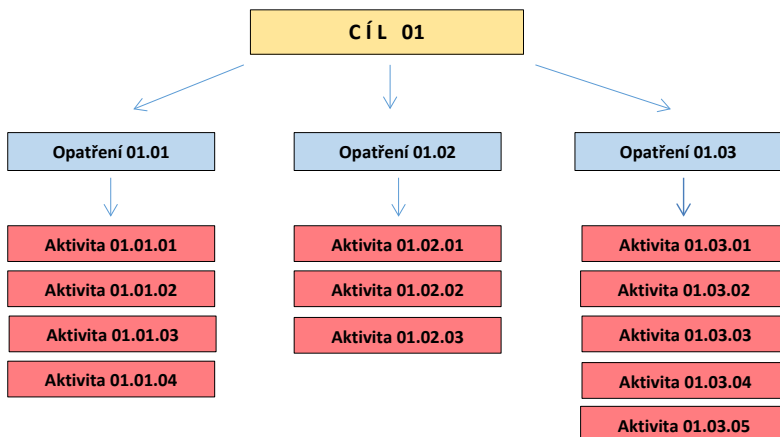
Diskusi nad možnostmi postupu vedoucímu k naplnění cíle nebo cílů je možné zahájit položením několika základních otázek. Ty může mít koordinátor připraveny na flipchartu nebo na vytištěných podkladech pro každého člena týmu. Odpovědi na tyto otázky představují důležitý základní podklad pro formulaci dílčích opatření a aktivit. Otázky mohou znít například následovně:

- *Co musíme udělat, abychom mohli začít?*
- *Co potřebujeme, abychom se mohli posunout o další krok dál?*
- *Kam bychom se v naplňování cíle chtěli posunout v horizontu 1 měsíce? Pololetí? Školního roku?*
- *Kdo může pro naplnění cíle něco vykonat? Co by to mělo být?*
- *Co vše budeme pro naplnění cíle pravděpodobně potřebovat (z hlediska materiálního, finančního, časového, procesního apod.)?*
- *Jak poznáme, že je cíl naplněn, případně, že k němu skutečně směřujeme?*

Logika vztahu mezi cíli, opatřeními a aktivitami je prostá. Jedná se o tři úrovně procesu. Aby mohlo být dosaženo stanoveného cíle, je třeba realizovat určitý počet opatření. A aby bylo realizováno opatření, je třeba vykonat určitý počet aktivit.

Vizuálně si můžeme vztah mezi třemi úrovněmi plánu představit například jako tři úrovně pyramidy. Spodní patro představují aktivity, střední opatření a nejvyšší cíle (viz obrázek č. 1).

Obr. č. 1 - Vztah mezi cíli, opatřeními a aktivitami



Stavba strategického plánu nemůže „stát“ bez silného základu, který tvoří součet všech realizovaných aktivit. Aktivity si lze představit v podstatě jako jednotlivé základní realizační kroky, úkony nebo činnosti, které můžeme jasně popsat a stanovit podmínky jejich realizace.

Stanovení podmínek realizace aktivit je nezbytné proto, aby se plán stal skutečnou strategií realizace cílů. Na úrovni aktivit je nutné vymezit jejich realizátora nebo realizátory, jasný časový horizont realizace aktivity, zdrojové zajištění, indikátory plnění a určit odpovědnost za kontrolu plnění aktivity. Podrobnější charakteristiku jednotlivých podmínek uvádíme níže.

Realizátor – v rámci plánování je třeba určit, kdo konkrétně se bude na realizaci aktivity podílet, kdo je za její realizaci zodpovědný (zda se jedná o konkrétní osobu, celý pedagogický sbor apod.

Časový horizont – určujeme, kdy dojde k realizaci aktivity, zda bude realizována v přesně stanovený čas, periodicky nebo například průběžně.

Zdroje – mělo by být jasně vymezeno, z jakých zdrojů bude pokryta realizace aktivity, a jaké zdroje jsou pro její realizaci potřeba, tedy, jaké jsou případné náklady na realizaci aktivity, jaké potřebuje vybavení nebo materiál apod.

Indikátor plnění (výstup) – v této kategorii by mělo být popsáno, jak poznáme, že je aktivita hotova, co je indikátorem jejího plnění nebo jejím konkrétním výsledkem, výstupem.

Evaluace (kontrola) – v této položce tým určí, na koho je delegována pravomoc zkontrolovat průběh a především výstup plnění aktivity.

Konkretizovaný příklad stanovení cíle, opatření a aktivit

Pro možnou inspiraci uvádíme pro koordinátory inkluze a školní akční týmy jeden konkretizovaný příklad možného stanovení cíle a k němu odpovídajících opatření a aktivit. Doplňme, že příklad je reálným výstupem procesu vytváření strategického plánu na jedné ze škol, na nichž byl pilotně ověřován tento proces.

Jedním z často se opakujících témat v rámci vytvářených strategických plánů je problematika sdílení zkušeností na poli realizace inkluzivního vzdělávání mezi pedagogy. Cíl, který byl vygenerován školním akčním týmem v rámci tohoto tematického okruhu byl formulován ve znění: „*Vytvořit podmínky pro sdílení zkušeností a rozvoj kompetencí učitelů v oblasti realizace inkluzivního vzdělávání*“. Jeho charakteristika potom zněla následovně: „*Vzájemné sdílení zkušeností a vzájemná podpora pedagogů vytváří nejen prostor pro efektivní rozvoj jejich kompetencí, ale představuje také prvek podpory spolupráce a soudržnosti ve škole. Vede k podpoře vytváření podpůrného a kooperativního klimatu pedagogického sboru.*“

Koordinátorům doporučujeme využít přehledný a funkční systému číslování cílů, opatření a aktivit. Pokud by se jednalo o první formulovaný cíl, pak by obdržel číslo prvního řádu – tedy 01.

Jak jsme již uvedli, aby mohl být stanovený cíl nebo žádoucí stav dosažen, je nezbytné realizovat několik opatření, které povedou k jeho naplnění. Koordinátor inkluze se školním akčním týmem mohou stanovit snadno dosažitelnější cíle, kterých lze dosáhnout prostřednictvím realizace například pouze dvou opatření, podobně jako je možné formulovat cíle komplexnější, jejichž dosažení vyžaduje postupnou realizaci vyššího počtu dílčích opatření.

K podpoře realizace výše formulovaného cíle školní akční tým vytvořil dvě opatření, která dle jeho názoru směřovala k rozvoji posilování kompetencí učitelů ve vztahu k realizaci inkluze. Prvním z nich byla *realizace vzájemných hospitací* s následnou charakteristikou: „*Prostřednictvím realizace vzájemných hospitací bude vytvořen prostor pro efektivní sdílení zkušeností s vytvářením podmínek pro realizaci inkluzivního vzdělávání ve výuce, využitím nových didaktických postupů a metod výuky, realizaci konkrétních postupů individuální podpory dětí apod. mezi pedagogy a rovněž pro efektivní podporu začínajících pedagogů. Opatření přispěje rovněž k vytváření podpůrného klimatu v rámci pedagogického sboru.*“ V navrženém systému číslování je tak k opatření přiřazen číselný kód 01.01, vyjadřující, že se jedná se o první opatření, vztahující se k cíli 01.

Druhým vytvořeným opatřením byla realizace ukázkových vyučovacích hodin, k níž se váže následující charakteristika: „*Prostřednictvím realizace ukázkových vyučovacích hodin bude vytvořen prostor pro efektivní sdílení zkušeností v oblasti inkluzivní praxe,*

individualizace výuky, zavádění nových didaktických metod a forem, podporu kooperativního přístupu v hodinách atd. mezi pedagogy. Realizace ukázkových hodin je rovněž platformou pro podporu začínajících pedagogů a zejména transfer dobré praxe mezi pedagogy.“ V navrženém systému číslování je tak k opatření přiřazen číselný kód 01.02, vyjadřující, že se jedná se o druhé opatření, vztahující se k cíli 01 (také viz obrázek č. 1 výše). Pokud by školní akční tým navrhl a vytvořil další opatření, byla by samozřejmě označena 01.03, 01.04 atd.).

V návaznosti na výše uvedené, je třeba, aby dále školní akční tým navrhl, prostřednictvím jakých základních kroků je možné navržená opatření skutečně uvést do praxe. Tyto jednotlivé kroky představují zmiňované aktivity. Ty je nezbytné navrhnout zároveň spolu s jejich konkrétními realizačními podmínkami (viz výše). Svoboda, Morvayová, Říčan a Zilcher (2015) trefně poznamenávají, že určení těchto *základních parametrů* (konkrétních realizačních podmínek) *odlišuje skutečný strategický realizační plán od oněch „plánů“, které jsou spojeny s okřídlenými a často slýchanými konstatováními „bylo by dobré udělat“ nebo „někdo by někdy měl udělat“.*

V následujících tabulkách (tab. č. 4 - 7) koordinátorům inkluze nabízíme opět pro ilustraci rozpracované příklady nastavení jednotlivých aktivit, které je třeba realizovat pro naplnění opatření 01.01, spočívajícího v *realizace vzájemných hospitací*. Toto opatření patří mezi ta, jejichž uvedení do praxe je podmíněno několika kroky, které na sebe logicky navazují. Aktivity vztahované k uvedenému opatření jsou číslovány jako aktivity 01.01.01 – 01.01.04 (tedy aktivity, které se vztahují k naplnění cíle 01 a opatření 01.01).

Tabulka č. 4 - Aktivita 01.01.01 (příklad zpracování)

AKTIVITA 01.01.01 Konkretizace realizované aktivity	Stanovení podmínek pro realizaci vzájemných hospitací
REALIZÁTOR/REALIZÁTOŘI Konkretizace aktéra podílejícího se na realizaci aktivity	Ředitel, zástupkyně, vedoucí předmětových komisí
ČASOVÝ HORIZONT Konkretizace času/období realizace	První polovina září 201x
NÁKLADY, VYBAVENÍ, ZDROJE Konkretizace potřebných zdrojů	Realizace aktivity nevyžaduje specifické zdroje či vybavení
INDIKÁTOR PLNĚNÍ/VÝSTUP Konkretizace výstupu aktivity	1. Písemně zpracované podmínky pro realizaci vzájemných hospitací 2. Pedagogičtí pracovníci jsou seznámeni s podmínkami realizace vzájemných hospitací
EVALUACE/KONTROLA Konkretizace osoby kontrolující realizaci aktivity	Ředitel školy (případně jím pověřená osoba)
Poznámky	Nejsou

Tabulka č. 5 - Aktivita 01.01.02 (příklad zpracování)

AKTIVITA 01.01.02 Konkretizace realizované aktivity	Vypracování záznamového archu pro vzájemné hospitace a následné konzultace mezi pedagogy
REALIZÁTOR/REALIZÁTOŘI Konkretizace aktéra podílejícího se na realizaci aktivity	Zástupkyně ředitele ve spolupráci s vedoucími předmětových komisí
ČASOVÝ HORIZONT Konkretizace času/období realizace	Do konce září 201x
NÁKLADY, VYBAVENÍ, ZDROJE Konkretizace potřebných zdrojů	Realizace aktivity nevyžaduje specifické zdroje či vybavení
INDIKÁTOR PLNĚNÍ/VÝSTUP Konkretizace výstupu aktivity	1. Je vypracován záznamový arch 2. Záznamový arch je předán všem pedagogickým pracovníkům a je k dispozici na sdíleném disku
EVALUACE/KONTROLA Konkretizace osoby kontrolující realizaci aktivity	Ředitel školy
Poznámky	Nejsou

Tabulka č. 6 - Aktivita 01.01.03 (příklad zpracování)

AKTIVITA 01.01.03 Konkretizace realizované aktivity	Vypracování (individuálních) plánů hospitací
REALIZÁTOR/REALIZÁTOŘI Konkretizace aktéra podílejícího se na realizaci aktivity	Jednotliví pedagogičtí pracovníci (učitelé)
ČASOVÝ HORIZONT Konkretizace času/období realizace	Periodicky (pozn. dle dohodnuté frekvence, např. čtvrtletně)
NÁKLADY, VYBAVENÍ, ZDROJE Konkretizace potřebných zdrojů	Realizace aktivity nevyžaduje specifické zdroje či vybavení
INDIKÁTOR PLNĚNÍ/VÝSTUP Konkretizace výstupu aktivity	Každý pedagog vytvořil a předložil určené osobě plán hospitací pro dané časové období (<i>pozn. lze upřesnit v závislosti na dohodnutých podmínkách</i>)
EVALUACE/KONTROLA Konkretizace osoby kontrolující realizaci aktivity	Zástupkyně ředitele
Poznámky	Nejsou

Tabulka č. 7 - Aktivita 01.01.04 (příklad zpracování)

AKTIVITA 01.01.04 Konkretizace realizované aktivity	Vyhodnocení realizace plánu vzájemných hospitací a zhodnocení jejich přínosu
REALIZÁTOR/REALIZÁTOŘI Konkretizace aktéra podílejícího se na realizaci aktivity	Ředitel, zástupkyně ředitele, vedoucí předmětových komisí
ČASOVÝ HORIZONT Konkretizace času/období realizace	Periodicky, po ukončení každého realizačního období (setkání svolává ředitel školy)
NÁKLADY, VYBAVENÍ, ZDROJE Konkretizace potřebných zdrojů	Realizace aktivity nevyžaduje specifické zdroje či vybavení
INDIKÁTOR PLNĚNÍ/VÝSTUP Konkretizace výstupu aktivity	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hodnocení ve formě písemného zápisu ze setkání 2. Seznámení s výsledky hodnocení a diskuse v rámci nejbližší provozní porady vedení a pedagogického sboru
EVALUACE/KONTROLA Konkretizace osoby kontrolující realizaci aktivity	Ředitel školy
Poznámky	Nejsou

Podobně jako v případě opatření, ani počet aktivit, které tým určí jako odpovídající pro jeho naplnění, není nijak přesně určen nebo omezen. Na podkladě zkušeností v procesu pilotního ověřování pozice koordinátor inkluze na školách můžeme konstatovat, že obvyklý počet opatření, vztažených k jednomu cíli je 2 – 5 a obvyklý počet aktivit, vztažených k jednomu opatření se nachází spíše v rozmezí 3 – 5. Pokud tedy školní akční tým v rámci jednoho strategického plánu formuloval například 8 – 10 cílů, počet všech souvisejících opatření se pohyboval například v rozmezí 30 – 40 a celkový počet všech souvisejících aktivit například mezi 120 – 150.

Dalším aspektem, který by koordinátor inkluze a školní akční tým měl mít na zřeteli, je časový plán aktivit. Je vcelku běžné, že se v rámci jednoho cíle a několika jeho souvisejících opatření objevují jak aktivity, které mají logickou návaznost (viz příklad výše) a dokud není dokončena jedna aktivita, nelze realizovat další. Nicméně, může být naopak možné ve stejném čase realizovat jinou aktivitu, vztaženou k témuž cíli, ale k jinému opatření nebo samozřejmě také aktivitu vztaženou k jinému cíli a jeho opatření.

Časový rámec a časová souslednost realizace aktivit je pak přesněji definována v rámci takzvaného akčního plánu (viz dále), ale již v této fázi by koordinátor inkluze měl věnovat pozornost tomu, zda například není na začátek nového školního roku plánováno příliš mnoho aktivit, které v rámci běžného pracovního shonu, spojeného tradičně se začátkem školního roku, není možné stihnout.

Koordinátor inkluze by rovněž měl mít neustále na paměti, že mezi cíli, opatřeními a aktivitami je logická vazba a jedná se o vzájemně provázané kategorie. Před ukončením plánování je vhodné provést ještě jednou kontrolu této logické vazby.

Tip pro koordinátory inkluze:

Pro kontrolu, zda je celá struktura plnění strategického cíle nastavena dobře, je možné si znovu přejít a představit realizaci celého souboru opatření a aktivity ve vazbě na cíl „od spodu“, tedy od úrovně aktivit, protože ty jsou základními kameny celého procesu. Zkuste si tedy přejít strukturu aktivit k danému opatření a odpovědět si na otázku, zda při jejich úspěšné realizaci bude skutečně naplněno plánované opatření. Pokud ano, je vše v pořádku, pokud ne, je třeba aktivity doplnit, upravit apod. Tuto kontrolu můžete provést pro každé z dílčích opatření a obdobně můžete postupovat „o patro výš“, tedy zkontrolovat, zda při naplnění všech dílčích opatření dojde také k naplnění stanoveného cíle. Opět, pokud ano, je vše v pořádku, pokud ne, je třeba doplnit nebo upravit opatření a eventuálně i k němu vázané aktivity. V některých případech je také možné vrátit se v uvažování i zpět na úroveň cíle, upravit či zpřesnit jeho formulaci, dílčím způsobem ji zúžit atd., samozřejmě ve vztahu ke konkrétním podmínkám a edukační realitě na té které škole (podobně in Svoboda, Morvayová, Říčan a Zilcher, 2015).

3.2.9. Hodnocení návrhu strategického plánu školní komunitou

Ve chvíli, kdy školní akční tým pod vedením koordinátora inkluze dokončí základní návrh strategického plánu školy, je jeho úkolem s tímto návrhem seznámit, všechny důležité zainteresované subjekty, na nichž se vedení školy a školní akční tým shodnou. Připomínáme, že školní akční tým je jakousi reprezentativní pracovní skupinou, které byla dána důvěra a pravomoc plán připravit, nyní výstupy své práce předkládá k posouzení.

Možnost vyjádřit se k návrhu strategického plánu by měla být jednoznačně dána minimálně všem pedagogickým pracovníkům školy a obsahuje-li cíle, opatření či aktivity, které se dotýkají také činnosti pracovníků nepedagogických, pak samozřejmě také jim. Protože jedním ze základních principů inkluzivního vzdělávání je také otevřenost a snaha o kooperaci se širší školní komunitou, měla by škola zvážit, zda vhodnou formou neposkytne prostor pro vyjádření například také rodičům, vybraným zástupcům důležitých subjektů partnerské sítě školy apod. Některé školy v diskusích zvažovali také, jakou vhodnou formou prezentovat plán také žákům, zejména ve vyšších ročnících. Šíře okruhu osob, kterým bude dán prostor pro vyjádření k návrhu plánu je nicméně samozřejmě na rozhodnutí vedení školy, a dle našeho názoru i školního akčního týmu, který je jeho autorem.

Dle zkušeností z procesu pilotního ověřování pozice koordinátor inkluze ve škole je pro prezentaci návrhu strategického plánu možné zvolit například setkání zaměstnanců školy, setkání s rodiči, širší fórum pedagogů a zástupců rodičů. Pokud je na škole zřízen například školní parlament, může se jednat o rozšířené zasedání školního parlamentu a zaměstnanců školy atd. Při plánování setkání by nicméně koordinátor inkluze měl vždy mít na paměti, že jeho součástí by měl být dostatečný prostor pro diskusi.

Pokud se škola rozhodne zapojit do procesu hodnocení a případného připomínkování návrhu strategického plánu také rodiče, je logické využít některý z běžných informačních kanálů, který je pro komunikaci s rodiči využíván. Návrh plánu je možné vyvěsit na webových stránkách školy, je možné jej zaslat prostřednictvím hromadného informačního e-mailu apod. Spolu s tím je třeba také prezentovat časový rámec, v němž je možné se k návrhu plánu vyjádřit a také způsob, jakým tak učinit.

Zkušenosti škol, které se podílely na procesu pilotního ověřování pozice koordinátorů inkluze a zpracování strategického plánu ukazují, že odezva ze strany rodičovské veřejnosti nebývá nijak výrazná, nicméně, rodiče oceňují, že jim byl prostor pro vyjádření poskytnut.

Jednoznačně doporučujeme, aby proces připomínkování návrhu strategického plánu byl postaven na principu konstruktivních návrhů, nikoliv snahy plán „rozbít“. Koordinátor inkluze může připravit pro všechny, kteří se chtějí k návrhu plánu vyjádřit takzvané připomínkové lístky.

Tip pro koordinátory inkluze:

Na připomínkovém lístku (nebo například na jeho on-line verzi) by měl být jednoznačně vyznačen prostor pro označení, kterého konkrétního cíle, opatření či aktivity, se připomínka týká a zdůvodnění toho, proč stávající podoba nevyhovuje a má být vynechána nebo upravena. Doporučujeme zařadit také položku „návrh na úpravu“, kde by měl připomínkující navrhnout případnou alternativu. Zvažte možnost doplnit k připomínkovému listu přílohu. Pro případ, že osoba vznášející připomínku chce být informována o jejím vypořádání, dejte prostor pro připojení kontaktu, jehož prostřednictvím může koordinátor inkluze předat tuto informaci (zda byla připomínka akceptována a zapracována, nebo naopak odmítnuta, s případným zdůvodněním tohoto rozhodnutí).

Koordinátor inkluze by také neměl zapomenout na stanovení a prezentaci lhůty, po níž je možné připomínky uplatnit a způsob, kterým tak lze učinit. Možnostmi jsou například vhození vyplněného připomínkového lístku nebo lístků do schránky, která může být k tomuto účelu zřízena, ideálně ve vstupních prostorách školy. Pokud koordinátor inkluze vytvořil a nabídl ke stažení na webu školy, případně jinou cestou distribuoval také elektronickou verzi připomínkového lístku, je logické otevřít také možnost zaslat připomínku elektronicky na e-mail koordinátora inkluze nebo například společný e-mail školního akčního týmu, který může být jednoduše zřízen.

Po uplynutí lhůty stanovené pro uplatnění připomínek by se měl školní akční tým znovu sejít a došlé připomínky dle svého uvážení a na podkladě diskuse vypořádat. Je vcelku běžné, že některé konstruktivní připomínky jsou zapracovány, jiné zamítnuty. Koordinátor inkluze by měl následně připravit a poskytnout informaci pro připomínkující osoby, které vyjádřily přání být o výsledku své připomínky informovány. Na základě akceptovaných připomínek a návrhů následně školní akční tým připraví konečnou verzi strategického plánu, kterou by mělo ještě formálně schválit vedení školy.

3.2.10. Akční plán realizace strategického plánu

Finální verze strategického plánu školy je již připravena k realizaci. Jedná se však o poměrně rozsáhlý strategický dokument. Předpokládáme, že koordinátor inkluze na škole bude tou osobou, která bude pověřena rovněž koordinací procesu realizace a naplňování plánu. Na podkladě zkušeností doporučujeme pro usnadnění a zpřehlednění této činnosti zpracovat také vcelku jednoduché realizační schéma neboli akční plán. Jedná se v podstatě o přehledné rozdělení navržených a schválených aktivit do měsíčních přehledových tabulek. Koordinátor inkluze samozřejmě může určit i jiné časové období nebo jiný způsob zpracování realizačního schématu, který mu bude vyhovovat. Vytvoření akčního plánu není samoučelnou činností, naopak, měl by představovat konkrétní a přehledné zařazení jednotlivých aktivit strategického plánu do harmonogramu školních činností a měl by podpořit jejich realizaci.

Jak jsme uvedli výše, za relevantní časový úsek pro tvorbu tohoto schématu na podkladě zkušeností z pilotního ověřování považujeme jeden měsíc. Jeho příprava je velmi jednoduchá, neboť již v procesu tvorby strategického plánu a vyplňování tzv. karet aktivit byl školním týmem zaznamenáván předpokládaný časový horizont jejich realizace. Ten je základním ukazatelem pro výběr aktivit. Koordinátor inkluze tedy ze strategického plánu vybere několik konkrétních aktivit, které by měli být v průběhu daného měsíce realizovány. Protože některé aktivity jsou naplánované jako průběžné nebo periodicky se opakující, v realizačním schématu akčního plánu může časový rámec opakování aktivit získat konkrétní podobu. Zařazování aktivit do akčního schématu ale může probíhat i podle jiného, než čistě časového klíče, jedním z dalších kritérií může být (a nezdědka bývá) například také to, zda již škola má k dispozici zdroje, které jsou potřebné či dokonce nezbytné pro realizaci té které aktivity.

Tip pro koordinátory inkluze:

Po úsecích v rozsahu jednoho měsíce je možné následně jednoduše připravit akční plán pro čtvrtletí, pololetí, případně i celý školní rok. V návaznosti na naplánované měsíční realizační úseky je také možné naplánovat například pravidelné schůzky školního akčního týmu. Ten bude společně s koordinátorem inkluze vyhodnocovat průběžné plnění plánu. Z různých důvodů nerealizované aktivity lze přesunout do dalšího měsíce, plán zpřesnit či upravit apod.

Na následujícím obrázku předkládáme možný návrh jednoduché přehledové tabulky pro záznam realizačního schématu (akčního plánu) na jeden měsíc. Časový horizont lze samozřejmě upravit nebo také měsíční plány spojovat v plány na delší časové úseky.

Obrázek č. 2 - Tabulka realizačního schématu na jeden měsíc

AKČNÍ PLÁN REALIZACE STRATEGICKÉHO PLÁNU PODPORY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Název a adresa základní školy

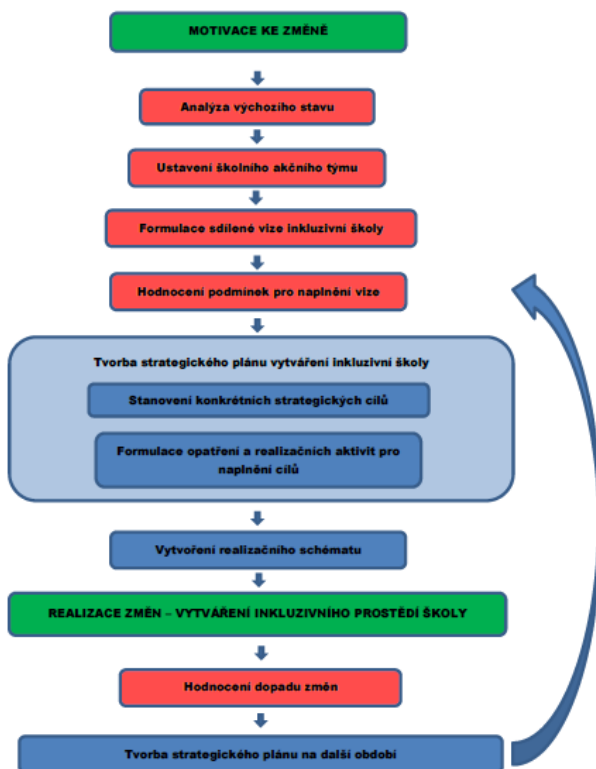
ZÁŘÍ 20XX						
Číslo aktivity	Název (charakteristika) aktivity	Indikátor plnění	Realizátor	Splněno	Kontrola	Splněno
Aktivita 00.00.00						
Aktivita 00.00.00						
Aktivita 00.00.00						
Aktivita 00.00.00						
Aktivita 00.00.00						
Aktivita 00.00.00						
Aktivita 00.00.00						
Aktivita 00.00.00						
Aktivita 00.00.00						
Aktivita 00.00.00						

Již výše v této části publikace jsme upozorňovali na to, že proces vytváření inkluzivního prostředí školy je procesem dlouhodobým a vzhledem k tomu, že škola je živým a dynamickým organismem, jehož prostředí se neustále vyvíjí (každý školní rok nastupují noví žáci, mění se vztahy, společenské prostředí, objevují se nové požadavky a výzvy) a proto nemůže být tento proces v podstatě nikdy zcela ukončený. Úkolem dobrého koordinátora inkluze mimo jiné je zabezpečovat činnosti, které budou to, co se ve škole děje, jak je nastaveno její prostředí, jaké procesy ve škole probíhají, neustále vyhodnocovat. To zároveň vytváří prostor proto se znovu zamyslet, realizaci plánu zhodnotit, znovu posoudit podmínky, které škola má pro naplnění své dlouhodobé vize a vypracovat plán na další období.

Booth s Ainscowem (2002, 2007) uvádějí ve své publikaci Ukazatel inkluze příklad školy, která práci na tvorbě své strategického plánu zacíleného na vytváření inkluzivního prostředí trefně přirovnala proces plánování a realizace plánu ke skákání přes švihadlo. Vytváření pravidelně se opakujícího plánu rozvoje školy se vždy po určitém čase vrací do výchozího bodu – počátku tvorby plánu na další období. Ještě přesněji by patrně bylo periodickou tvorbu strategického plánu možné přirovnat ke stoupajícímu pohybu po spirále. Při tvorbě navazujícího plánu se nevracíme do výchozího stavu, neboť některé ze změn již byly realizovány a osvědčují se. Kvalita školy a míra jejího proinkluzivního zaměření se postupně zvyšuje. Následující obrázek zobrazuje přehledně jednotlivé kroky celého dlouhodobého procesu proměny prostředí školy směrem k inkluzi.

Obrázek č. 3 - Schéma přípravy a realizace vytváření inkluzivního prostředí školy

SCHEMA PŘÍPRAVY A REALIZACE VYTVÁŘENÍ INKLUZIVNÍHO PROSTŘEDÍ ŠKOLY



Tip pro koordinátory inkluze:

Veškeré potřebné tabulkové podklady pro tvorbu analytických podkladů i samotného strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy najdete na přílohovém CD.

4. MOŽNOSTI KOORDINACE PODPORY ŽÁKŮ S VYBRANÝMI TYPY SPECIÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB A ŽÁKŮ NADANÝCH

4.1. PODPORA ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

Gruber a Lendl (1992) považují tělesné postižení za přetrvávající nebo trvalé omezení v pohybových schopnostech daného jedince se stálým nebo značným vlivem na kognitivní, emocionální a sociální výkony. Samotnou příčinou vzniku je poškození podpůrného nebo pohybového aparátu či jiné organické poškození. Vzniklé omezení výkonu tak vyplývá z různorodého obrazu poškození na ortopedickém, neurologickém a interním základě. Tělesné postižení lze chápat jako pohybový defekt. Tedy jedná se o stav, kdy se jedná o funkční omezení a „něco nefunguje oproti normě“. Tělesné postižení však lze také chápat jako tělesnou deformaci (mluvíme o estetickém postižení), typickým příkladem zde může být amputace určité části horní či dolní končetiny nebo vrozená malformace (vrozená úchylka tvaru – často horních a dolních končetin). Pohybové postižení můžeme rozdělit na tři základní typy. Prvním typem je **lehké pohybové postižení**, u kterého jedinec je schopen samostatného pohybu. Druhým typem je **středně těžké pohybové postižení**. V tomto případě hybnost jedince je možná v případě využití ortopedických pomůcek. Posledním typem je **těžké pohybové postižení**, u kterého je typická neschopnost daného jedince samostatného pohybu.

Tělesná (pohybová) postižení dále dělíme na **vrozená a získaná**. Vrozená postižení jsou **poruchy tvaru a velikosti lebky** (hydrocefalus, mikrocefalus, makrocefalus), **vrozené vady horních končetin** (amélie, dysmélie, syndaktylie atp.), **vrozené vady dolních končetin** (pes planovalgus congenitus atp.), **poruchy růstu** (achondroplazie, gigantismus, nanismus atp.), **rozštěpové vady** (lebky, rtu, čelisti, patra, páteře) a **centrální či periferní obrny** (nejčastěji různé formy DMO – dětské mozkové obrny). Získaná tělesná (pohybová) postižení dělíme na stavy po úrazech mozku a míchy (komoce mozku, zhmoždění, zlomeniny atp.), poúrazové poškození periferních nervů (řezné rány atp.), amputace (nehody, malformace) a deformity tvaru těla a jeho jednotlivých částí (skoliózy, kýfozy, hyperlordóza, plochá záda atp.).

Detailnější je pak dělení pohybového postižení podle hlediska hybnosti s lokalizací na **dolní končetiny, horní končetiny, mluvidla a mimiku a kombinace předchozích typů**. Dolní končetiny jsou významné pro možnost samostatného pohybu a nezávislosti na jiných lidech. Umožňují získávat zkušenosti a poznatky spolu a dobrou prostorovou orientaci. Horní končetiny jsou pak důležité pro sebeobsahu, pracovní činnosti, aktivní styk s okolím a jasné vyjadřování emocí. Mluvidla a mimika jsou zásadní pro rozvoj a užívání verbální a neverbální komunikace, vyjadřování emocí. Hrají velký význam právě u osob s pohybovým postižením v případě uplatnění jedince ve společnosti, na trhu práce a při akceptaci druhých lidí.

Tělesné postižení je dále spojeno kromě motorického a funkčního omezení také s různými dalšími omezeními. Jedním z nejvýraznějších bývá označováno omezení množství a do jisté míry i kvality různých podnětů a zkušeností, které může představovat dlouhodobý stres a především psychosociální zátěž působící na daného jedince. Jedinec

s pohybovým postižením se poměrně často méně dostává do společnosti jiných vrstevníků a díky odlišnému vývoji za nimi mnohdy zaostává také v sociálních oblastech, jedná se o postižení nápadné (viditelné). Mezi nejpočetnější skupinu diagnóz, se kterými se ve školách pedagogové setkávají, tvoří centrální obrny (mozkové obrny), které jsou důsledkem poškození mozku, a je tedy nutno počítat také s ovlivněním kognitivních funkcí, od odchylek smyslového vnímání přes rozumové zpracování až po formu reakcí (typické pro jednotlivé formy DMO). Pohybové (ortopedické) vady můžeme dělit podle různých kritérií, viz výše. Podle postižení části těla rozeznáváme obrny centrální a periferní, deformace, malformace a amputace. Centrální a periferní obrny se týkají nervové soustavy. Jednotlivé druhy se od sebe liší rozsahem a stupněm závažnosti/omezení a dělí se na parézy (částečné omezení hybnosti) a plegie (úplná ztráta hybnosti). Postižena může být centrální nervová soustava, tonus a koordinace, kdy nejčastějším typem takové obrny je dětská mozková obrna (DMO). V tomto případě se jedná o postižení mozku v raném stádiu vývoje. Toto onemocnění se považuje za nejčastější příčinu vzniku tělesného postižení. Mezi hlavní příčiny vzniku patří nedonošenost (nízká porodní hmotnost), infekce matky (toxoplazmóza) v prvním období těhotenství nebo závažné infekce dítěte po porodu. Celkově se jedná o poruchu mozkové regulace hybnosti a vývoje, k níž dochází na základě poškození některých mozkových buněk. Často toto onemocnění bývá doprovázeno mentálním defektem, smyslovými vadami a epileptickými záchvaty. Dětskou mozkovou obrnu můžeme rozdělit do základních forem na spastické a nespastické. Spastické formy jsou charakteristické trvale zvýšeným svalovým napětím, které omezuje či zcela znemožňuje vykonání určitého pohybu. Patří sem diparéza/diplegie, kdy dochází k postižení dolních končetin. Typická je tzv. nůžkovitá chůze (chůze po špičkách bez zjevné flexe/ohnutí v kolenním kloubu), hemiparéza/hemiplegie, kdy je postižena jedna polovina těla bez ohledu na lateralitu (typický je zde Wernickeho-Mannův postoj, tedy stav, kdy postižená horní končetina je ve spastickém/flečném/křečovém držení přitažena k hrudi a dolní končetina je při chůzi „nadhazována“ obloukovitým pohybem). Poslední spastickou formou je kvadruparéza/kvadruplegie. Mezi nespastické formy dětské mozkové obrny pak patří Dyskineticko-dystonická forma, která je doprovázena mimovolními pomalými pohyby různého rozsahu. Pohyby mohou být také škubavé a krouživé. Mohou se jevit také jako mimické projevy, které nelze ovládat vůlí. Poslední formou je forma ataktická.

V tomto případě je postižení pohybové koordinace. Jedinec má potíže s udržením rovnováhy a problémy při rychlejších pohybech. Jedná se o nápadné opoždění pohybového vývoje jedince.

Problematikou tělesného postižení je již samotný vliv na přijetí postižení. Velkou roli zde hraje faktor, kdy na získání postižení nebo nemoci má vliv vývojová úroveň, v níž ke změně došlo. Příkladem tak může být osmý rok dítěte, kdy dochází k formování soběstačnosti a nezávislosti. V tomto období tak vzniklé postižení může mít vliv na další jeho vývoj. Dalším faktorem, který jsme již zmiňovali je nápadnost/viditelnost postižení. Hůře bývá akceptovaná změna, které se dotýká vzhledu jedince. Takoví jedinci trpí více pocitem méněcennosti a tím se více straní ostatních (vrstevníků) a hůře navazují sociální kontakty. Na přizpůsobení postižení má velký vliv osobnost jedince a míra jeho frustrační tolerance. Takový žák je poměrně často vystavován frustracím a mnoho jeho potřeb přestane být uspokojováno. S jeho vývoje a adaptací se objevuje nedostatek příležitostí

ke kontaktu s vrstevníky, špatné možnosti kontaktu s druhým pohlavím či nedostatek možností napláňovat si svou budoucnost.

4.1.1. Činnost koordinátora inkluze ve vztahu k podpoře žáků s tělesným postižením

Podpora v oblasti komunikace žáků s tělesným postižením

V případech komunikace s žákem s tělesným postižením se nenechte ovlivnit tzv. haló efektem (účinek prvního dojmu), který může být spojen s pocitem nejistoty, obavami, předsudky či studem. Především u handicapovaných, jejichž vzhled je daným onemocněním/postižením výrazně ovlivněn. Tělesně znevýhodnění jsou pro nás rovnocennými partnery, tedy bychom neměli zvyšovat hlas, mluvit bychom měli normálním tónem a především bychom neměli podceňovat jejich schopnosti. Není vhodné také projevovat nadměrný soucit. Je důležité dbát na udržování očního kontaktu. V případě, že je postižení natolik závažné, že jedince limituje v běžné komunikaci, snažte se porozumět jinou formou komunikace (písemně, mimikou, dotekem, obrázky atp.). Při samotné komunikaci je důležité odstranit všechny bariéry v prostoru.

Jednou z prvotních sad informací, jimiž by se měl koordinátor inkluze řídit a s nimiž by měl seznámit pedagogické pracovníky je soubor základních pravidel pro kontakt s osobami využívajícími k pohybu vozík (např. Slowík, 2010):

1. Odstraňte bariéry, které by mohly bránit plynulému pohybu s vozíkem.
2. Při manipulaci s vozíčkářem se zeptejte, s čím chce pomoci a neřešte nic bez jeho svolení.
3. Požádejte ho, ať vám sám řekne, jak máte postupovat.
4. Při každém zastavení je nutné vozík zabrzdit (pokud to neudělá sám vozíčkář). Při manipulaci s vozíkem ho zvedejte pouze za pevné rámy.
5. Vozíčkář má jiný úhel pohledu – upůsobte tomu komunikaci a popis okolí, neboť vozíčkář nemusí vidět vše, co vidíte vy.
6. Jedete-li s vozíkem z prudšího místa, sjíždějte raději pozpátku, je to bezpečnější pro vozíčkáře i pro vás.
7. Při běžné komunikaci je vhodné snížit se/posadit se na úroveň vozíčkáře, abyste mohli udržovat oční kontakt. Nikdy se přitom neopírejte o vozík (rozhodně ne bez svolení).
8. Při komunikaci volte vhodná slova, abyste dotyčného neurazili, ale nemusíte se bát použít slova jako jít, chodit, odejít apod.
9. Mluvíte-li s vozíčkářem a tlačíte vozík, snažte se být alespoň vedle něj, aby nemusel neustále otáčet či zaklánět hlavu. Je to nepohodlné a po delší době i fyzicky nepříjemné.
10. Neupozorňujte na nečistoty padající z vozíku.

4.1.2. Podpůrná opatření pro žáky s tělesným postižením

Jedním z důležitých úkolů koordinátora inkluze na škole je koordinace poskytování podpůrných opatření poskytovaných na různých úrovních žákům s tělesným postižením. V následující části textu prezentuje zdroje, které koordinátorům inkluze mohou být v této oblasti významnou informační základnou a podporou.

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění je velmi vhodným nástrojem pro pedagogy, kteří pracují s uvedenými skupinami žáků. Poskytuje nejen velké množství informací o tom, jak pracovat se žákem s tělesným postižením a závažným onemocněním, ale rovněž informace o tom, jak pracovat s třídním kolektivem, v němž se takový žák nachází. Autoři katalogu předkládají pedagogickým pracovníkům k využití karty podpůrných opatření, které jsou rozděleny do celkem deseti oblastí podpory: organizace výuky, modifikace výukových metod a forem práce, intervence, pomůcky, úpravy obsahu vzdělání, hodnocení, příprava na výuku, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem, úprava prostředí.

Tip pro koordinátory inkluze:

Kompletní verze Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění je pro zájemce ke stažení na odkazu: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-tp.pdf>

4.1.3. Možnosti metodické podpory při práci se žáky s tělesným postižením

Jako oporu pro zprostředkování metodické podpory mohou koordinátoři inkluze využít několik metodických materiálů specificky zaměřených na důležité oblasti práce se žáky s tělesným postižením.

Metodika práce se žákem s tělesným postižením

Metodiku práce, prezentovanou jako „návod“ pro práci učitelky či učitele především se žáky se sluchovým postižením integrovanými ve školách hlavního vzdělávacího proudu připravil v roce 2012 autorský kolektiv olomoucké pedagogické fakulty pod vedením Evy Čádové. V publikaci je věnována pozornost všem podstatným faktorům práce s výše uvedenou cílovou skupinou žáků. Kromě faktorů ovlivňujících úspěšnost individuální školské integrace dítěte, žáka, studenta se zdravotním postižením se autoři zabývají také podmínkami vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením, komunikačními technikami užívanými v integrovaném vzdělávání, specifiky práce se žákem s tělesným postižením, problematikou práce s intaktními žáky, kompenzačními a rehabilitační pomůcky pro

tělesně postižení žáky a jejich využitím, hodnocení žáků s tělesným postižením a dalším důležitými tématy.

Tip pro koordinátory inkluze:

ČÁDOVÁ, Eva a kolektiv. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.

Odkaz na metodiku: http://spc.upol.cz/profil/wp-content/uploads/2012/metodiky/TP_Metodika_overovani_web.pdf

Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením

Tato metodika vznikla v roce 2012 rámci projektu Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb a zaměřuje se na podmínky, specifika, pomůcky a metodiku práce asistenta pedagoga při vzdělávání dětí, žáků a studentů s tělesným postižením. Autoři se soustředili především na následující témata významu, cíle, pojetí asistence a pedagogické asistence, legislativní opora a formy vzdělávání asistentů pedagoga, dále na vliv tělesného postižení na vzdělávání a výchovu, na specifické požadavky na úpravu podmínek pro vzdělávání dětí a žáků s tělesným postižením. Na podkladě praktických zkušeností vznášejí autoři také praktické poznámky k práci asistenta se žákem se s tělesným a uvádějí případové studie dětí a žáků jako ukázky možných speciálně-pedagogických postupů a řešení. Předností metodiky je také rozsáhlý seznam kontaktů a adres pracovišť a organizací, zabývajících se tělesným postižením a seznam literatury doporučené k dalšímu studiu.

Tip pro koordinátory inkluze:

ČÁDOVÁ, Eva a kolektiv. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.

Odkaz na metodiku: http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/TP_Metodika_AP.pdf

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením

Metodiku práce asistenta pedagoga připravil v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR také autorský kolektiv pod vedením Evy Čádové a kolektivu. Publikace dle autorského kolektivu svým obsahem navazuje na Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění, jenž byl vypracován cíleně pro učitele vzdělávající tyto žáky. Metodika je sice primárně určena asistentům pedagoga, ale přínos bude jistě představovat i pro další pedagogické pracovníky, kteří pracují s cílovou skupinou žáků, zejména pak pro ty, kteří mohou spolupráce s asistentem pedagoga při své výuce využít. Kromě samotné problematiky tělesného postižení je pozornost autorů zaměřena zejména následující témata: organizace vzdělávání a činnost asistenta pedagoga, modifikace vyučovacích metod a činnost asistenta pedagoga, intervence a činnost asistenta pedagoga, využití pomůcek a činnost asistenta pedagoga, úpravy

obsahu vzdělávání a činnost asistenta pedagoga, hodnocení žáka a činnost asistenta pedagoga, příprava na výuku a činnost asistenta pedagoga, sociální a zdravotní podpora žáka a činnost asistenta pedagoga, práce s třídním kolektivem a činnost asistenta pedagoga, úprava prostředí a činnost asistenta pedagoga či specifické zásady v práci asistenta pedagoga se žákem s tělesným postižením.

Tip pro koordinátory inkluze:

ČÁDOVÁ, Eva a kolektiv. Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

Odkaz na metodiku: https://socialnizaclenovani.ostrava.cz/wp-content/uploads/2019/02/Metodika_žák_s_tělesným_postižením.pdf

4.2. PODPORA ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Jedinec s mentálním postižením a jedinec s mentální retardací jsou termíny, které se v současné době v odborné literatuře používají jako synonyma. Samotný syndrom je nazýván mentální retardací (postižením) a od 2. poloviny 20. století se stále více zdůrazňují specifika. Pokud bychom měli definovat co je mentální retardace, pak mluvíme o vývojové poruše integrace psychických funkcí. Mentální postižení (z angl. Intellectual Disability) je charakterizováno významným snížením intelektových funkcí a adaptačního chování. To se projevuje v každodenních sociálních a praktických dovednostech daného jedince. Intelektové funkce se vztahují ke všeobecným psychickým schopnostech (např. schopnost učit se, usuzovat nebo řešit problémy). Jedná se tak celkově o stav, kdy jedinec není schopen dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje, přestože byl takový jedinec přijatelným způsobem vzděláván a vychováván. Jedinec není schopen dosáhnout hranice normy, která je dána statisticky pomocí IQ hranicí 70. Kromě zaostávání v rozumovém vývoji dochází u osob s mentální retardací i k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování. Jde o stav, který můžeme charakterizovat jako zastavený nebo různě zpomalený vývoj, s narušením schopností přiměřených pro dané období vývoje. Jde o schopnosti, které souvisejí s celkovou úrovní rozumové kapacity, poznávací, řečové, motorické a sociální.

Hlavní znaky mentální retardace jsou následující: **Porucha je vrozená** a jedinec se již od počátku svého života nevyvíjí standardním způsobem. Vzhledem k tomu hovoříme v případě mentální retardace vždy o zpomalení, respektive opoždění. Pokud dojde k poruše, která je získaná, pak se jedná o úbytek schopností. V takovém případě se jedná o demenci, nebo jiný typ poruchy. Tuto diagnózu můžeme výjimečně použít v dětském a adolescentním věku v případě, když můžeme prokázat, že měl dotyčný předtím prokazatelně normální inteligenci. **Porucha je trvalá** a horní hranice dosažitelného rozvoje každého takto handicapovaného člověka je dána jak závažností a příčinou defektu, tak individuálně specifickou vhodností působení prostředí, tj. edukačních a terapeutických vlivů. Určité zlepšení je možné ojediněle dosáhnout v závislosti na etiologii. Pokud se jedná o retardaci, pak jedinec nemůže být nikdy schopen dosáhnout hranice normy. Jsou **zřetelné adaptační potíže**, způsobené celkově sníženými

rozumovými schopnostmi a projevující se obtížnější adaptací na běžné životní podmínky. Různé adaptační potíže vystupují v různých věkových skupinách. V raném dětství jsou potíže v oblasti senzomotorických a komunikačních schopností, a ve schopnostech sebeobsluhy a socializace. V dětství a adolescenci jsou to dále potíže edukační. V dospělosti jsou významné potíže v oblasti společenské seberealizace a také celkové orientace.

Navíc jsou osoby s mentální retardací vystaveni většímu riziku využívání a tělesného (sexuálního) zneužívání. Adaptační chování je narušeno vždy, avšak v chráněném sociálním prostředí s dostupnou podporou nemusí být toto narušení u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné. Absolutní počet osob s mentální retardací v naší populaci není znám. Na základě kvalifikovaných odhadů se uvádí, že v současné době jsou mentální retardací postižena asi 3 % populace. Největší procento osob s mentální retardací je v kategorii lehkého stupně mentální retardace. Tím trpí 80 % všech takto postižených lidí. Středním stupněm poruchy trpí asi 15 % handicapovaných. Závažnější formy jsou vzácnější. Muži a ženy bývají postiženi v přibližně stejné míře. Mentální retardace se může vyskytnout společně s jinou duševní nebo fyzickou poruchou, ale také individuálně. Prevalence psychických poruch a onemocnění je mezi mentálně retardovanými jedinci 3–4 x vyšší než v běžné populaci. Mentálně retardovaní spoluobčané tvoří značně početnou skupinu mezi ostatními handicapovanými. Vzhledem k tomu, že 80 % z nich trpí poruchou lehkého stupně, jsou předmětem zájmu speciální pedagogiky v oblasti edukace (vzdělávání i výchovy), kdy jejich edukace probíhá v praktických a speciálních školách.

Ve věku do 16 let vyžadují tito jedinci zvýšenou péči a pomoc z hlediska dalších pomáhajících profesí. V pozdějším věku díky postupné sociální adaptaci intenzita potřeby péče může klesat. Vzhledem k pracovnímu uplatnění a plnění dalších požadavků na společenskou seberealizaci (např. hospodaření) ale naprostá většina takto postižených potřebuje. Příčinou mentální retardace je postižení CNS, které může vzniknout různým způsobem. Příčiny mohou být primárně biologické nebo psychosociální. Může jít o jejich různou kombinaci. Obecně platí, že čím je mentální retardace hlubší, tím častěji můžeme najít primární příčinu biologickou. V tomto případě se také častěji setkáváme s dalšími somatickými abnormalitami. Etiologie se tedy projevuje hloubkou a závažností postižení a převažujícími příznaky. Celkově se ale jedná o multifaktoriálně podmíněnou poruchu. Na jejím vzniku a rozvoji se může podílet jak porucha genetických dispozic, tak nejrůznější environmentální vlivy, které mohou poškodit mozek v rané fázi jeho vývoje. Tyto faktory působí ve vzájemné interakci. Dále uvádíme klinické znaky u jednotlivých kategorií mentální retardace.

V případě **lehké mentální retardace (IQ 50–69)** jsou jedinci schopni v nejlepším případě uvažovat na úrovni dětí středního školního věku. Respektují některá pravidla logiky, ale nejsou schopni uvažovat abstraktně, a i v jejich projevu chybí většina abstraktních pojmů, užívají jen konkrétní označení. Jsou schopni se učit, zvládnou výuku v praktické nebo speciální škole (dříve zvláštní a pomocná). Hlavní potíže ve škole se projevují při teoretické práci. Často mají specifické problémy se čtením a psaním. Řeč si osvojují opožděně, ale většinou dosáhnou schopnosti užívat řeč účelně v každodenním životě, udržovat konverzaci. Většina dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči a praktických domácích dovednostech, i když je vývoj proti normě mnohem pomalejší. V dospělosti mohou dosáhnout určité samostatnosti, mohou se pracovní začlenit, potřebují pouze

dohled a oporu. Lidé s lehkou mentální retardací tvoří 80 % všech mentálně postižených. Obecně jsou behaviorální, emocionální a sociální potíže lehce mentálně retardovaných a z toho plynoucí potřeba podpory bližší potížím, které mají jedinci s normální inteligencí, než specifickým problémům středně a těžce retardovaných.

U **středně těžké mentální retardace** (IQ 35–49) lze uvažování přirovnat k myšlení předškolního dítěte. Učení je limitováno na mechanické podmiňování, k zafixování čehokoli je třeba četného opakování. Takto postižení jedinci jsou schopni zvládnout běžné návyky a jednoduché dovednosti. Pokroky ve škole jsou limitované, ale někteří žáci se středně těžkou mentální retardací jsou schopni při odborném vedení navštěvovat s rozdílnými úspěchy program speciální (dříve pomocné) školy. Chápání a užívání řeči se rozvíjí pomalu, a jejich konečné schopnosti v této oblasti jsou omezené. Opožděná je též schopnost starat se sám o sebe a zručnost. Někteří jedinci jsou schopni osvojit si běžné návyky a jednoduché dovednosti, především v oblasti sebeobsluhy, někteří však vyžadují celoživotní dohled. Mohou vykonávat jednoduché pracovní úkony, pokud nevyžadují přesnost a rychlost. Při výkonu takové pracovní nebo obdobné činnosti potřebují vždy trvalý dohled.

V případě **těžké mentální retardace** (IQ 20–34) jsou osoby s tímto stupněm handicapu v dospělosti schopny chápat jen základní souvislosti a vztahy, uvažují na úrovni batolete. Omezení je zřejmé i v oblasti řeči, naučí se nanejvýš jen několik špatně artikulovaných slovních výrazů, které navíc používají nepřesně. Někdy nemluví vůbec. Jejich učení je značně limitováno a vyžaduje dlouhodobé úsilí: i pak zvládnou pouze základní úkony sebeobsluhy a plnění několika pokynů. Často jde již o kombinované postižení: bývá postižená i motorika, obvyklá je epilepsie apod. Takto postižení jedinci jsou závislí na péči jiných lidí.

U **hluboké mentální retardace** (IQ 0–19) jde ve většině případů o kombinované postižení. Poznávací schopnosti se téměř nerozvíjejí, lidé s tímto postižením jsou maximálně schopni diferencovat známé a neznámé podněty a reagovat na ně libostí či nelibostí. Nevytvoří se ani základy řeči. Jsou komplexně závislí na péči jiných lidí, obvykle bývají umísťováni do ústavu sociální péče. **Jiná mentální retardace** je kategorie, která se používá pouze tehdy, když stanovení stupně intelektové retardace pomocí obvyklých metod je zvláště nesnadné nebo nemožné, z důvodu přidruženého senzického nebo somatického poškození, např. u slepých, hluchoněmých, u jedinců s těžkými poruchami chování nebo u tělesně postižených osob. U **nespecifikované mentální retardace** jde o případy, kdy je mentální retardace prokázána, ale není dostatek informací, aby bylo možno zařadit jedince do jedné z výše uvedených kategorií.

4.2.1. Činnost koordinátora inkluze ve vztahu k podpoře žáků s mentálním postižením

Podpora v oblasti komunikace žáků s mentálním postižením

V případě komunikace s žákem s mentálním postižením se nenechte ovlivnit tzv. haló efektem (účinek prvního dojmu), který může být spojen s pocitem nejistoty, obavami, předsudky či studem. Jedinec s mentálním postižením je pro nás rovnocenným

partnerem, tedy bychom neměli zvyšovat hlas, mluvit bychom měli normálním tónem, a především bychom neměli podceňovat jeho schopnosti. Není vhodné také projevovat nadměrný soucit. Je důležité dbát na udržování očního kontaktu. V případě, že je postižení natolik závažné, že jedince limituje v běžné komunikaci, snažte se porozumět jinou formou komunikace (písemně, mimikou, dotekem, obrázky atp.). Při samotné komunikaci je důležité odstranit všechny potencionální bariéry (šum v místnosti apod.). Jednou z prvotních sad informací, jimiž by se měl koordinátor inkluze řídit a s nimiž by měl seznámit pedagogické pracovníky je soubor základních pravidel pro kontakt s osobami s mentálním postižením:

1. Mluvte s ním jako s dospělým člověkem – pokud známe jeho jméno, oslovujeme ho jménem.
2. Ověřte si, že vás tento jedinec dobře vidí a slyší – udržujte oční kontakt.
3. Srozumitelně vysvětlete, co se bude dít a proč – nepředpokládejte, že to ví.
4. Mluvte pomaleji a používejte krátké a jasné věty – názorná vysvětlení a příklady.
5. Dávejte jednoduché a srozumitelné otázky – počkejte vždy na odpověď a neodpovídejte za jedince.
6. Ověřte, zda jste správně porozuměli – a ověřujte, zda jedinec dobře porozuměl vám.
7. Buďte trpěliví a zkuste se přizpůsobit tempu daného jedince.
8. Nebojte se mu říci, že nerozumíte – vyzvěte ho k vysvětlení.
9. Snažte se mluvit nejdříve přímo s daným jedincem, a ne s doprovodem.
10. Přistupujte k němu bez předsudků a štitivosti.

4.2.2. Podpůrná opatření pro žáky s mentálním postižením

Jedním z důležitých úkolů koordinátora inkluze na škole je koordinace poskytování podpůrných opatření poskytovaných na různých úrovních žákům s mentálním postižením. V následující části textu prezentuje zdroje, které koordinátorům inkluze mohou být v této oblasti významnou informační základnou a podporou.

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu je velmi vhodným nástrojem pro pedagogy, kteří pracují s uvedenými skupinami žáků. Poskytuje nejen velké množství informací o tom, jak pracovat se žákem s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu, ale rovněž informace o tom, jak pracovat s třídním kolektivem, v němž se takový žák nachází. Autoři katalogu předkládají pedagogickým pracovníkům k využití karty podpůrných opatření, které jsou rozděleny do celkem deseti oblastí podpory: organizace výuky, modifikace výukových metod a forem práce, intervence, pomůcky, úpravy obsahu vzdělání, hodnocení, příprava na výuku, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem, úprava prostředí.

Tip pro koordinátory inkluze:

Kompletní verze Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu je pro zájemce ke stažení na odkazu: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-mp.pdf>

4.2.3. Možnosti metodické podpory při práci se žáky s mentálním postižením

Jako oporu pro zprostředkování metodické podpory mohou koordinátoři inkluze využít několik metodických materiálů specificky zaměřených na důležité oblasti práce se žáky s mentálním postižením nebo s oslabením kognitivního výkonu

Metodika práce se žákem s mentálním postižením

Tato metodika vznikla v roce 2012 rámci projektu Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb a zaměřuje se na podmínky, specifika, pomůcky a metodiku práce asistenta pedagoga při vzdělávání dětí, žáků a studentů s mentálním postižením. Autoři se soustředili především na následující témata významu, cíle, pojetí asistence a pedagogické asistence, legislativní opora a formy vzdělávání asistentů pedagoga, dále na vliv mentálního postižení na vzdělávání a výchovu, na specifické požadavky na úpravu podmínek pro vzdělávání dětí a žáků s mentálním postižením. Na podkladě praktických zkušeností vznášejí autoři také praktické poznámky k práci asistenta se žákem se s mentálním postižením a uvádějí případové studie dětí a žáků jako ukázky možných speciálně-pedagogických postupů a řešení. Předností metodiky je také rozsáhlý seznam kontaktů a adres pracovišť a organizací, zabývajících se mentálním postižením a seznam literatury doporučené k dalšímu studiu.

Tip pro koordinátory inkluze:

VALENTA, Milan a kolektiv. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.

Odkaz na metodiku:

http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/MP_Metodika_AP.pdf

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením

Metodiku práce asistenta pedagoga připravil v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR také autorský kolektiv pod vedením Petra Hanáka a kolektivu. Publikace dle autorského kolektivu svým obsahem navazuje na Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu, jenž byl vypracován cíleně pro učitele vzdělávající tyto žáky. Metodika je sice primárně určena asistentům pedagoga,

ale přínos bude jistě představovat i pro další pedagogické pracovníky, kteří pracují s cílovou skupinou žáků, zejména pak pro ty, kteří mohou spolupráce s asistentem pedagoga při své výuce využít. Kromě samotné problematiky mentálního postižení je pozornost autorů zaměřena zejména následující témata: organizace vzdělávání a činnost asistenta pedagoga, modifikace vyučovacích metod a činnost asistenta pedagoga, intervence a činnost asistenta pedagoga, využití pomůcek a činnost asistenta pedagoga, úpravy obsahu vzdělávání a činnost asistenta pedagoga, hodnocení žáka a činnost asistenta pedagoga, příprava na výuku a činnost asistenta pedagoga, sociální a zdravotní podpora žáka a činnost asistenta pedagoga, práce s třídním kolektivem a činnost asistenta pedagoga, úprava prostředí a činnost asistenta pedagoga či specifické zásady v práci asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením.

Tip pro koordinátory inkluze:

HANÁK, Petr a kolektiv. Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

Odkaz na metodiku: <http://inkluzepupol.cz/ebooks/metodika-zp-mp/metodika-zp-mp.pdf>

4.3. PODPORA ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Sluch společně se zrakem zprostředkovávají člověku výraznou většinu informací o vnějším světě a jsou pro život člověka patrně nejdůležitějšími ze smyslů. Sluchové vnímání je navíc pro jedince důležité také z hlediska mezilidské komunikace při navazování a udržování společenských vztahů a interakcí. Sluchové vnímání má zásadní význam pro rozvoj mluvené řeči, jazyka, ale také pro rozvoj myšlení, psychiky, pro podporu citové vazby na okolí, rozvoj znalostí a schopností, které bez dostatečného množství vnějších podnětů není možné adekvátně rozvíjet. Sluch mimo jiné také působí jako součást zpětnovazebního systému, který kontroluje řeč ve všech jejích složkách a má tak rovněž komunikační a sociální funkci. V neposlední řadě je sluchové vnímání důležité i z hlediska zvukového pozadí, kdy má také funkci orientační a varovnou.

Ve vztahu k výše uvedenému můžeme říci, že **sluchové postižení** je širším zastřešujícím termínem, který kromě nedokonalého vnímání zvuků a řeči, zahrnuje také jeho sociální důsledky. **Sluchová porucha** (nebo také porucha sluchu) je stav, kdy je onemocnění sluchového orgánu, ať už z jakýchkoliv příčin, provázeno nedoslýchavostí. Jedná se nicméně o přechodný stav. Oproti tomu **sluchová vada** je stavem trvalým, který se nedá zlepšit léčbou, naopak může mít progresivní povahu (může se zhoršovat) (podrobněji například Novák, 1994).

Odborníci na problematiku sluchového postižení (např. Vymáčilová, 2003 či Hádková, 2017) se shodují, že rozhodující význam pro každé dítě se sluchovým postižením má volba komunikační strategie. Pokud dítě nemá možnost osvojit si jazyk ve svém raném dětství, má to důsledky pro jeho celoživotní vývoj. Z hlediska pedagogického působení

na tuto cílovou skupinu dětí vnímáme jako důležité především to, že omezená možnost rozvíjet plnohodnotný jazyk ovlivňuje schopnost člověka srozumitelně chápat okolní svět a rozvíjet svůj potenciál, dosáhnout dobrého vzdělání a žít samostatný život. Takový člověk žije v neustálém neporozumění a strachu, což se promítá do způsobu jeho vnímání okolí i sebe sama. Člověk s nedostatečně ucelenou sebeidentitou nedokáže sám sebe zcela vnímat jako plnohodnotnou osobnost, neumí adekvátně vnímat své pocity, své prožívání a mnohdy ani své potřeby. V případě, kdy má člověk v důsledku sluchového postižení (ale i z jiných případných důvodů) limitované sociální schopnosti, reaguje a chová se neobvykle a nevhodně vzhledem k situacím, do nichž se dostává. Nezná nebo neumí přijmout všeobecně uznávaná společenská pravidla. Při narušení sebeobrazu jedince potom často vzniká pocit méněcennosti či přehnaně důvěřivý vztah k okolí.

4.3.1. Činnost koordinátora inkluze ve vztahu k podpoře žáků se sluchovým postižením

Podpora v oblasti komunikace žáků se sluchovým postižením

Jednou z oblastí činnosti koordinátora inkluze specificky ve vztahu k žákům se sluchovým postižením může být orientována na koordinaci podpory komunikace žáků, kteří používají digitální sluchadla nebo případně kochleární implantáty, které narušený sluch kompenzují. Základním prvkem podpory je seznámením všech zúčastněných s pravidly komunikace se žákem mluveným jazykem za podpory odezírání

Hádková (2016) uvádí, že žákům se sluchovým postižením, kteří ke kompenzaci svoji vady používají výkonná digitální sluchadla nebo kochleární implantáty, slouží jako podpora sluchového vnímání především odezírání. Odezíráním tito žáci doplňují to, co jim případně uniká sluchovou cestou. Odezírání však může být velmi důležité také pro žáky neslyšící, a to zejména v případě, kdy se dostanou do situací, kdy nemají přítomného tlumočnicka znakového jazyka a potřebují získat informace od slyšících lidí. Koordinátor inkluze i další osoby ve školním prostředí by měly mít na paměti, že odezírání bez pomoci sluchu je velmi náročná metoda vnímání mluvené řeči.

Mezi hlavní zásady komunikace s osobami se sluchovým postižením využívajícími odezírání patří zejména (Hádková, 2016, 2017):

1. Při komunikaci se žákem se sluchovým postižením je nejprve nutné navázání tzv. zrakového kontaktu. Důležité je osvětlení místnosti, které by mělo být centrální. Zdroj světla nesmí být nikdy za zády mluvící osoby.
2. Úspěšnost odezírání je výrazně ovlivněna vnějšími podmínkami. Důležitý je postoj mluvícího a odezírajícího, oči odezírajícího by měly být na úrovni úst mluvícího a pro mluvícího by mělo platit nemluvit z profilu, neotáčet se, nepohybovat se po místnosti. Optimální vzdálenost mezi mluvícím a odezírajícím je 0,5 m – 3 m. Ve třídě se doporučuje, aby žák seděl ve druhé až čtvrté lavici v uličce, kde učitel stojí nejčastěji, nebo u okna, pokud učitel stojí za katedrou. Tato pozice je výhodná i pro odezírání od spolužáků, kdy se žák pootočí a vidí na celou třídu. Není dobré, aby učitel stál přímo u lavice žáka, ten je pak nucen odezírat ze špatného úhlu.
3. Způsob mluvení může odezírání usnadňovat, nebo naopak omezovat. Řeč mluvící osoby by měla být srozumitelná, zřetelná, ale nepřehánět artikulaci, tempo přiměřené,

nemluvit příliš monotónně, dělat pauzy. Pro odezírání je významná slovní zásoba. Raději se vyhýbejte cizím slovům, pokud si nejste jistí, že jim žák rozumí. Není účelné jedno slovo opakovat několikrát, pokud mu žák nerozumí, je vhodnější použít synonyma, nebo celou větu přeformulovat jednodušeji. Důležitým doprovodem mluvení jsou také mimika a gestikulace, neboť dokreslují význam mluveného slova.

4. Tzv. vnitřní podmínky odezírání jsou závislé na odezírajícím, na jeho dosažené úrovni vývoje řeči, emocích, stavu organismu, zrakovém analyzátoru. Odezírání je pro žáky se sluchovým postižením velmi náročné z hlediska vyčerpávající koncentrace pozornosti a náročnosti pochopení obsahu. Dospělé osoby se sluchovým postižením uvádějí, že vydrží odezírat 20 – 30 minut.

5. Těžší je odezírání při jakýchkoliv projevech emocí – při usmívání se, při rozčilení, únavě, spěchu, přílišném pohybu hlavou. Při komunikaci se žákem se sluchovým postižením nezvyšujeme hlas, nekřičíme. Zhoršuje to též podmínky pro odezírání, mimika křičícího obličeje navíc může svádět k domněnce, že se hovořící rozčiluje. Navíc kompenzační pomůcky jsou nastaveny na určitou hlasitost a křik je pro jejich uživatele nepříjemný. Obtíže způsobuje chybění zubů, kdy dochází ke změně mluvního stylu, nesprávná výslovnost a jakákoliv narušená komunikační schopnost. Nevhodné je žvýkání. Nepříznivě může působit i plnovous u mužů, naopak příznivě pro odezírání může být zvýraznění rtů rtěnkou u žen. Pro odezírání je komplikující i použití slunečních brýlí, kdy odezírající ztrácí oční kontakt.

6. Odezírající musí být předem informován o tématu hovoru i o jeho případné změně.

7. Během hovoru je důležité zjistit, zda nám žák se sluchovým postižením rozuměl, proto ho po každém důležitém sdělení požádáme, aby nám sdělil, čemu porozuměl.

8. Důležitá sdělení, dotazy a požadavky kladené na žáka se sluchovým postižením musí být stanoveny jasně a raději je zopakujeme nebo můžeme použít písemnou formu.

9. Nebráníme se používání rádiových FM pojítek a indukčních smyček.

10. Za určitých podmínek je možné ke komunikaci mezi žákem se sluchovým postižením a slyšící osobou použít i další pomůcky, např. tablet, mobilní telefon, notebook, interaktivní tabuli, dataprojektor apod.

Tlumočení do českého znakového jazyka

Druhou možností je podpora žáků využívajících (český) znakový jazyk. Pro žáky, kteří komunikují prostřednictvím českého znakového jazyka, může škola využít v případě potřeby služeb tlumočnicka do znakového jazyka. Tlumočnicka je možné objednat např. v Centru zprostředkování tlumočnicků pro neslyšící, ve Svazu neslyšících a nedoslýchavých v ČR, v České unii neslyšících, v Českomoravské jednotě neslyšících. V současné době je také možné využít tlumočnickou službu online, která nabízí tlumočení přes internet pomocí webkamery a programu Skype nebo ooVoo. V neposlední řadě je nabízeno také tlumočení přes tablet a mobilní telefon s internetovou aplikací, které zprostředkovává společnost Tichý svět.

Kontakt na webové stránky společnosti Tichý svět: https://www.tichysvet.cz/o-nas

4.3.2. Podpůrná opatření pro žáky se sluchovým postižením

Jedním z důležitých úkolů koordinátora inkluze na škole je koordinace poskytování podpůrných opatření poskytovaných na různých úrovních žákům se sluchovým postižením nebo celkovým oslabením sluchového vnímání. V následující části textu prezentujeme zdroje, které koordinátorům inkluze mohou být v této oblasti významnou informační základnou a podporou.

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání je velmi vhodným nástrojem pro pedagogy, kteří pracují s uvedenými skupinami žáků. Poskytuje nejen velké množství informací o tom, jak pracovat se žákem s obtížemi v oblasti sluchového vnímání, ale rovněž informace o tom, jak pracovat s třídním kolektivem, v němž se takový žák nachází. Autoři katalogu předkládají pedagogickým pracovníkům k využití karty podpůrných opatření, které jsou rozděleny do celkem deseti oblastí podpory: organizace výuky, modifikace výukových metod a forem práce, intervence, pomůcky, úpravy obsahu vzdělání, hodnocení, příprava na výuku, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem, úprava prostředí.

Tip pro koordinátory inkluze:

Kompletní verze Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání je pro zájemce ke stažení na odkazu: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-sp/katalog-sp.pdf>

4.3.3. Možnosti metodické podpory při práci se žáky se sluchovým postižením

Jako oporu pro zprostředkování metodické podpory mohou koordinátoři inkluze využít několik metodických materiálů specificky zaměřených na důležité oblasti práce se žáky se sluchovým postižením nebo oslabením sluchového vnímání.

Metodika práce se žákem se sluchovým postižením

Metodiku práce, prezentovanou jako „kuchařku“ pro práci učitelky či učitele především se žáky se sluchovým postižením integrovanými ve školách hlavního vzdělávacího proudu připravil v roce 2012 autorský kolektiv olomoucké pedagogické fakulty pod vedením profesora Miloně Potměšila. V publikaci je věnována pozornost všem podstatným faktorům práce s výše uvedenou cílovou skupinou žáků. Kromě faktorů ovlivňujících úspěšnost individuální školské integrace dítěte, žáka, studenta se zdravotním postižením se autoři zabývají také podmínkami vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením, komunikačními technikami užívanými v integrovaném vzdělávání,

specifiky práce se žákem se sluchovým postižením, problematikou práce s intaktními žáky, kompenzačními a rehabilitačními pomůckami pro sluchově postižené a jejich využitím, hodnocení žáků se sluchovým postižením a dalšími důležitými tématy

Tip pro koordinátory inkluze:

POTMĚŠIL, Miloň a kolektiv. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012.

Odkaz na metodiku:

http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/SP_Metodika.pdf

Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se sluchovým postižením

Tato metodika vznikla v roce 2012 v rámci projektu Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb a zaměřuje se na podmínky, specifika, pomůcky a metodiku práce asistenta pedagoga při vzdělávání dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením, a to rovněž pod vedením profesora Miloně Potměšila. Autoři se soustředili především na následující témata významu, cíle, pojetí asistence a pedagogické asistence, legislativní opora a formy vzdělávání asistentů pedagoga, dále na vliv sluchové vady na vzdělávání a výchovu, na specifické požadavky na úpravu podmínek pro vzdělávání dětí a žáků se sluchovým postižením. Na podkladě svých praktických zkušeností vzájemně také praktické poznámky k práci asistenta se žákem se sluchovým postižením a uvádějí případové studie dětí a žáků jako ukázky možných speciálně-pedagogických postupů a řešení. Předností metodiky je také rozsáhlý seznam kontaktů a adres pracovišť a organizací, zabývajících se sluchovým postižením a seznam literatury doporučené k dalšímu studiu.

Tip pro koordinátory inkluze:

POTMĚŠIL, Miloň. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.

Odkaz na metodiku: <https://docplayer.cz/4560928-Metodika-prace-asistenta-pedagoga-se-zakem-se-sluchovym-postizenim.html>

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se sluchovým postižením

Metodiku práce asistenta pedagoga připravil v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR také autorský kolektiv pod vedením Imany Novákové a Jany Barvínkové. Publikace dle autorského kolektivu svým obsahem navazuje na Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání, jenž byl vypracován cíleně pro učitele vzdělávající tyto žáky. Metodika je sice primárně určena asistentům pedagoga, ale přínos bude jistě představovat i pro další pedagogické pracovníky, kteří pracují s cílovou skupinou žáků, zejména pak pro ty, kteří mohou spolupráce s asistentem pedagoga při své výuce využít. Kromě samotné problematiky sluchového postižení je pozornost autorů zaměřena zejména na následující témata: organizace vzdělávání a činnost asistenta pedagoga, modifikace vyučovacích metod a činnost asistenta

pedagoga, intervence a činnost asistenta pedagoga, využití pomůcek a činnost asistenta pedagoga, úpravy obsahu vzdělávání a činnost asistenta pedagoga, hodnocení žáka a činnost asistenta pedagoga, příprava na výuku a činnost asistenta pedagoga, sociální a zdravotní podpora žáka a činnost asistenta pedagoga, práce s třídním kolektivem a činnost asistenta pedagoga, úprava prostředí a činnost asistenta pedagoga či specifické zásady v práci asistenta pedagoga se žákem se sluchovým postižením.

Tip pro koordinátory inkluze:

NOVÁKOVÁ, Ivana a Jana BARVÍKOVÁ. Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se sluchovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015.

Odkaz na metodiku: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/metodika-zp-sp/metodika-zp-sp.pdf>

4.4. PODPORA ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Jak již bylo řečeno v předchozí kapitole, zrak je společně se sluchem jedním z nejdominantnějších smyslů v životě každého člověka, prostřednictvím kterého získáváme 80 – 90% všech informací. Pomocí zraku si tak vytváříme určité mapy vnějšího světa a udáváme hranice pro naše myšlení (Šikl, 2012). Je proto nezbytné si v této návaznosti uvědomit důležitost těchto smyslů při práci s žáky, jelikož zrakové i sluchové vnímání je stěžejní například také při základním nácviku čtení a psaní (více in Poláková, 2019).

Za jedince se zrakovým postižením považujeme osobu s oční vadou, chorobou, která i po optimální korekci tvoří určitou překážku, problém, v jeho běžném životě. Tato vada či choroba se může projevit v jakémkoliv věku.

Klasifikace zrakového postižení

Stav, kdy zrakové ústrojí neplní svou funkci, označujeme jako zrakovou vadu. Tyto vady mohou být jak vrozené (jsou dány určitými genetickými dispozicemi), tak získané v průběhu života (do této kategorie můžeme řadit onemocnění oka s následným oslabením zrakového vnímání, stavy po úrazech či získané anatomicko-fyziologické poruchy.

Dle **typu vady** je možné zrakové postižení členit následovně (Květoňová – Švecová, 2000):

1. **Ztráta zrakové ostrosti (vizus)** – jedinec nevidí zřetelně, má problémy při vnímání detailů (dvou nejbližších bodů), přičemž identifikace velkých předmětů mu nedělá potíže. Měříme ji dle tzv. optotypů (Snellovy optotypy) a hovoříme v tomto kontextu o postižení šíře zorného pole, okulomotorických problémech, obtížích se zpracováním zrakových informací v centrálním nervovém systému či poruše barvocitu.

2. **Poruchy šíře zorného pole** – u tohoto typu zrakové vady se můžeme setkat se dvěma případy. Prvním je výpadek v oblasti centra zrakového pole, díky kterému má jedinec problém při pohledu přímo před sebe a dívá se tak kvůli větší zřetelnosti stranou. Druhý výpadek se týká periferního vidění, jehož příčinou je narážení jedince při pohybu v prostoru do předmětů. Může být dále spjata s potížemi při rozlišování barev, schopností vidět za šera či adaptací na měnící se intenzitu osvětlení. Především u malých dětí je velice těžko měřitelná.
3. **Okulomotorické poruchy** – okulomotorika je zaprvé schopnost konvergence očí, kdy se obě jejich osy protínají v jednom bodě předmětu a obraz předmětu se poté zobrazuje na jejich sítnici v nejostřejším bodě vidění a za druhé se jedná o schopnost oka pohybovat očima v různých směrech. Pokud je narušena jedna z těchto schopností, sleduje jedinec pohybující se předmět jedním a následně druhým okem nebo dochází při sledování blízkého předmětu ke stáčení jednoho oka dovnitř, druhého zevně či se obě asymetricky stácejí dovnitř. Je možnou příčinou problému s uchopováním předmětů.
4. **Problémy zpracování zrakových podnětů** – v tomto případě se nejedná o poškození sítnice ani zrakového nervu, ale jedná se o narušení zrakových center v kůře mozku, tedy poškození zrakových center CNS. Přestože se funkčnost samotného zrakového orgánu nijak neliší, dochází k problému při zpracování zrakové informace, s její interpretací a především koordinací s ostatními smysly, na základě kterých je vytvářen zrakový obraz.
5. **Poruchy barvocitu** – je narušení schopnosti oka rozeznávat kvalitu a intenzitu barev. Tato porucha jenž může být vrozená i získaná vede v některých případech až k barvosleposti. Barvoslepý jedinec neumí rozlišit buď jen některé, či žádné barvy, na základě čehož je rozdělována na úplnou, kdy jedinec vidí prakticky jen v šedivých odstínech a částečnou, kdy je narušeno vnímání jen některých barev.

Míru omezení zrakového vnímání můžeme členit následovně:

1. **Nevidomost (amauróza)** – je ve většině případů definována jako neschopnost jedince vnímat zrakem. Zraková ostrost (visus) se udává ve tvaru zlomku např. $V=3/60$, ve kterém první číslo (jmenovatel) vyznačuje vzdálenost, ze které jedinec četl, zatímco druhý údaj číslo řádku na optotypu. Pokud by se nám shodoval čítatel se jmenovatel, tak jsme získali visus zdravého oka. Světová zdravotnická organizace WHO vymezuje slepotu od maxima hodnot $3/60$ až po stav, kdy jedinec nevnímá světlo. Rozlišujeme tak tři stupně nevidomosti: praktickou, skutečnou a plnou.
2. **Zbytky zraku** – praktická sociální nevidomost, u které je výrazně snížena zraková ostrost zachováající vnímání světla. Jedinec dokáže přečíst písmo velikosti plakátového, ale nezávislá orientace v prostoru není možná. V průběhu let může dojít k určitému zlepšení i zhoršení stavu a proto nelze udát konečnou diagnózu.
3. **Slabozrakost** – snížení zrakové ostrosti má vícero možných příčin, jejich souhrnné označení dle Keblové, Lindákové a Nováka (2001) nazýváme právě slabozrakost. Jelikož je poškozen zrakový orgán, hovoříme o vadě orgánové, kterou dle závažnosti dělíme na lehkou, střední a těžkou. Jedinec má v souvislosti s touto vadou omezenou orientaci v prostoru, omezené zrakové představy a snížené až zkrácené vnímání.

4.4.1. Žák se zrakovým postižením a koordinace jeho podpory

Pro koordinaci podpory v její plné šíři je důležité si uvědomit, že nástup dítěte do základní školy a plnění povinné školní docházky je důležitým mezníkem v jeho životě. Žák získává určitou zodpovědnost a do určité míry si musí vybojovat své postavení v kolektivu, a především se adaptovat na nové podmínky, které sebou tento proces přináší. Každý žák bojuje svým způsobem sám se sebou, učí se překonávat překážky a zdokonalovat se v nejrůznějších oblastech. Žák je přirozeně snaživý a snaží se zvítězit nad vlastním pocitem méněcennosti. V tomto ohledu může být nejen zrakové, ale jakékoliv postižení, značným problémem. Proto je práce s těmito žáky od samotného počátku základním kamenem pro jejich optimální vývoj.

Jako základní vodítko pro koordinaci podpory žáků se zrakovým postižením může koordinátorům inkluze posloužit přehled hlavních zásad, které je dle Röderové třeba dodržovat. Jsou jimi zejména (Röderová, 2010, s. 280):

- *tematické propojení vzdělávacích oblastí a jevů,*
- *maximum názornosti,*
- *podpora začlenění do vrstevnické skupiny,*
- *využívání strukturovaných a jasných informací, popisů,*
- *umožnění delších časových limitů pro práci,*
- *verbalizace prováděných činností,*
- *respektování potřeb dítěte,*
- *poskytování zpětné vazby, evaluace,*
- *aplikace situačních a jiných her, počítačových programů,*
- *rozvoj klíčových kompetencí a podpory osobnosti dítěte,*
- *dodržování zrakové hygieny.*

4.4.2. Koordinace poskytování podpůrných opatření pro žáky se zrakovým postižením

Ve smyslu podpůrných opatření si představíme určitý souhrn postupů, informací, pomůcek, organizačních úpravách, hodnocení a práce s třídním kolektivem. Jejich koordinace a uplatnění v praxi je na cestě k inkluzivnímu vzdělávání ve škole stěžejní. K tomu, aby tento proces fungoval, je nezbytná celková koordinace. Spojovacím článkem mezi jednotlivými metodami a potřebnými informacemi může být právě koordinátor inkluze. Ten podporuje nejen učitele při tvorbě a realizaci individuálně vzdělávacího plánu (dále jen IVP) a celkové úpravě učiva, ale současně napomáhá rodičům v oblasti vzdělávání i výchovy.

Pro adekvátní podmínky vzdělávání dětí se zrakovým postižením ve škole byly vybrány pro činnost koordinátora inkluze zejména následující oblasti:

Organizace výuky

Toto opatření se týká úprav vycházejících z aktuálních potřeb žáka. Zaměřuje se na oblast časovou, neboli poskytnutí potřebné a dostatečné časové dotace žákovi se zrakovým postižením k vykonání požadovaného úkolu, popřípadě přizpůsobení materiálu a snížení jeho objemu. Dále se zaměřuje na úpravu prostředí, vytvoření vhodného pracovního a podnětného místa. Dle potřeb jedince se zaměřuje současně na snížení počtu žáků ve třídě a na uzpůsobení zasedacího pořádku.

Spolupráce rodiny a školy

Spolupráce školy a rodičů je nezbytná k optimalizaci vývoje daného jedince vycházejícího z partnerského vztahu. Nastavení koordinace mezi jednotlivými pedagogy, asistenty, vedením školy, speciálními pedagogy i organizacemi poskytujícími služby těmto rodinám je tak jedním z klíčových cílů tohoto podpůrného opatření.

Metodická intervence směřem k pedagogům ze strany ŠZ a ŠPP

Naplnění tohoto opatření je také v rukou koordinátora inkluze. V tomto ohledu je jeho cílem zastřešovat komunikaci a spolupráci s poradenskými pracovišti. Zajištění a půjčení potřebných metodických pomůcek, literatury i potřebných tyflopedických předmětů, které zajišťují externí poskytovatelé služeb (např. Tyfloservis, Centrum zrakových vad apod.)

Koordinace dodržování zásad zrakové práce a dalších specifických podmínek

Koordinátor inkluze zajišťuje, aby byly dodržovány zásady zrakové práce, dodržována zraková hygiena a duševní hygiena (žáci bývají častěji unavení, je třeba využívat relaxačních přestávek a metod).

Pomůcky

Potřebné pomůcky pro žáka zajišťuje koordinátor inkluze v kooperaci se SPC. Důraz je kladen na tři oblasti, které jsou nezbytné pro práci žáka. Nejprve se jedná o světlo, je nutné vybrat takové umístění polohovací lavice a instalovat lokální světlo tak, aby bylo dostačující a přímé na pracovní plochu žáka. Dále je nutné volit při práci s materiálem vhodný kontrast barev a v poslední řadě velikost písma, která je zajišťována optickými či elektronickými pomůckami.

Tip pro koordinátory inkluze:

Přehled všech podpůrných opatření ve vztahu k dané cílové skupině žáků koordinátoři inkluze naleznou v Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání.

Odkaz na katalog: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-zp/katalog-zp.pdf>

Organizace poskytující své služby zrakově postiženým dětem a jejich rodinám

1. **Střediska rané péče** – Zajišťují konzultace v rodinném prostředí, ambulantní návštěvy od objevení vady, týdenní rehabilitační pobyty, odborné semináře pro rodiče i setkávání rodičů s podobnými zkušenostmi.
2. **Speciálně pedagogická centra (SPC)** – Pomáhají a poskytují služby pro jedince se zrakovou vadou od počátku školní docházky do jeho ukončení. Mělo by pomáhat při výběru vhodného zařízení, při splňování jednotlivých cílů, podílí se na tvorbě IVP a zajišťuje zapůjčení potřebných pomůcek. Poskytuje také poradenskou pomoc učitelům běžných škol.

Sociálně – rehabilitační poradenská zařízení

1. **Tyfloservis** – Zajišťuje terénní a ambulantní sociální rehabilitaci nevidomých a slabozrakých. Dolní věková hranice je 15 let. Zajišťují nácvik prostorové orientace, psaní a čtení, výuku Braillova písma (speciální druh písma určeného pro nevidomé a slabozraké, funguje na principu plastických bodů vyražených do papíru, popřípadě jiného vhodného materiálu, který jedinec vnímá následně hmatem).
2. **Tyflocentrum** – Nabízí podobné služby jako Tyfloservis, ale jsou zajišťovány v daném kraji a jedinci mohou navštěvovat denní stacionář.

Možnosti metodické podpory při práci se žáky se zrakovým postižením

Níže nabízíme koordinátorům inkluze k inspiraci a možnému využití několik metodických publikací, orientovaných na různé aspekty podpory žáků s zrakovým postižením nebo omezením zrakového vnímání.

Metodika práce se žákem se zrakovým postižením a metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením

Tato metodika je určená nejen učitelům pracujícím se žáky se zrakovým postižením, ale také rodičům těchto žáků. Práce vytvořená autorským kolektivem na olomoucké univerzitě předkládá významné množství informací, pracovních zkušeností a samozřejmě doporučení pro práci, a to v kontextu inkluzivního pojetí vzdělávání. Nedílnou součástí je současně práce s intaktní skupinou, otázka správného hodnocení vedoucího k motivaci žáků se zrakovým postižením a slovníček odborných pojmů. V souvislosti s požadavky učitelů na zařazení dalších témat vznikla následně i související metodika pro asistenty pedagoga.

Tip pro koordinátory inkluze:

BASLEROVÁ, Pavlína. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3307-3.

Odkaz na metodiku:

http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/ZP_Metodika.pdf

BASLEROVÁ, Pavlína. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3376-9.

Odkaz na metodiku: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/metodika-zp-zp/metodika-zp-zp.pdf>

Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením

Publikace přináší množství informací potřebných pro vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Jednotlivé kapitoly korespondují s podpůrnými opatřeními. Autorky vychází z praktických zkušeností a mimo jiné upozorňují na podstatu pozorování žáka a jeho interakci s okolím, jelikož takto komplexní problematiku nelze vystihnout pouze doporučenými návrhy či informacemi uvedenými v publikaci.

Tip pro koordinátory inkluze:

JANKOVÁ, Jana a Dagmar MORAVCOVÁ. *Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením*. Vydání první. Praha: Pasparta, 2017. 116 stran. ISBN 978-80-88163-61-9.

Odkaz na metodiku:

<http://docplayer.cz/1523562-Metodika-pro-praci-prace-asistenta-pedagoga.html>

Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy

Tato publikace vyšla v souvislosti se vzdělávacím kurzem uspořádaným Pedagogickou fakultou UP v Olomouci a Nadací profesora Vejvodského. Kurz byl určen pro pedagogy základních škol a jeho cílem bylo seznámit pedagogy s problematikou a obecné tématikou zrakově postiženého žáka ve vzdělávacím procesu. Nalezneme zde informace o způsobech kompenzace zrakového postižení, organizacích pomáhajících a podporujících tyto žáky a rodiny a především množství informací týkající se samotného vzdělávacího procesu.

Tip pro koordinátory inkluze:

RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. 1. vyd. Olomouc: UP v Olomouci, 2006. 73 s. Monografie. ISBN 80-244-1540-2.

Odkaz na metodiku:

<https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2015/01/publikace-Integrace-ZP-%C5%BE%C3%A1ka-na-z%C3%A1kladn%C3%AD-%C5%A1kolu.pdf>

Metodiky pro práci s dítětem se zrakovým postižením

Speciálně pedagogické centrum v Praze uvádí na svých stránkách ke stažení šest méně obsáhlejších metodik pro práci se zrakově postiženými jedinci v jednotlivých oblastech jako je hudební výchova, sport, výtvarná výchova atd. Jsou vhodné pro možné

seznámení se základními výukovými prvky těchto žáků a současně tedy k jejich bližšímu porozumění.

Tip pro koordinátory inkluze:

Speciálně pedagogické centrum pro zrakově postižené v Praze - metodiky

Odkaz na jednotlivé metodiky:

<http://www.integracezrak.cz/sc/metodiky-pro-praci-s-ditetem-1404042219.html>

4.5. PODPORA ŽÁKŮ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

Základem každého živého společenství je komunikace (Urban, Dubský a Murdza, 2012). Během té dochází nejen k přenosu potřebných informací, ale také pocitů, zkušeností a myšlenek. Tvoří proto důležitou roli v životě každého jedince. Mezilidská komunikace je procesem unikátním, probíhá vždy v určitém kontextu, který je neopakovatelný. Pokud budeme hovořit o komunikaci, která je pro nás nejpřirozenější, probíhající mezi dvěma či více lidmi v sociální síti vyplývající z určitého sociálního chování, hovoříme o tzv. sociální komunikaci (Urban, Dubský a Murdza, 2012).

Komunikaci však nezastupuje pouze verbální sdělení. Důležitou složku tvoří i komunikace neverbální. Může představovat určitou formu zdůraznění komunikace verbální, anebo sloužit jako samostatný prostředek k vyjádření. Zamysleme se nad tím, do jaké míry na nás působí pouhé podání ruky, pohled očí, mimika či postoj těla. Naši komunikaci doprovází řada gest, případně se dotýkáme druhého, když s ním komunikujeme. Pohlazení je pro mnoho malých dětí tou největší odměnou. Stejně důležitou roli hraje pozice v prostoru, kam řadíme i vhodnou vzdálenost mezi osobami při komunikaci, odlišnou blízkost udržujeme se členy rodiny, partnerem a odlišnou zase s neznámou osobou v autobuse. Důležitou složkou dokreslující komunikaci verbální i neverbální komunikaci jsou tzv. paralingvistické aspekty řeči, neboli schopnost ovládání tónu hlasu, tempa řeči, hlasitosti apod. Tyto prvky dokreslují celý záměr sdělení, jejich ovládání je primárním prostředkem úspěšného řečníka a jsou především velice efektivním a nezbytným nástrojem pro některá zaměstnání (např. také v oblasti pedagogické komunikace).

Každá komunikace probíhá vždy s nějakým cílem, za nějakým účelem, který je úzce spjat i s její určitou funkcí. Vymětal (2008, s. 24) vymezuje následující základní funkce komunikace:

1. informativní – předávání informací, faktů, dat, zkušeností, znalostí apod.,
2. poznávací – získáváme vědomosti nejen o sobě samém, ale také o druhých lidech a o okolním světě,
3. instruktivní – získané informace bývají doplněné o možný postup, jak něčeho dosáhnout, jak něco dělat,
4. vzdělávací a výchovná – funkce informativní, instruktivní, poznávací, je zprostředkovávána vzdělávací institucí či samostudiem,

5. osobní identity – ujasnění si svého já, postojů, názorů, ambicí aj.,
6. socializační a společensky integrující – navazování kontaktu s druhými, interakce při komunikaci, navazování kontaktu a utváření pocitu sounáležitosti,
7. přesvědčovací – měnění postojů, názorů, hodnocení apod.,
8. posilující a motivující – posilování pocitu sebevědomí, vlastní potřeby, vztahu k něčemu,
9. zábavná – komunikace vytvářející pocit pohody, spokojenosti, pobavení, radosti,
10. svěřovací – naslouchání druhým a nabízení řešení jejich problémů, zbavování vnitřního napětí, umožnění „vymluvit se“,
11. úniková – odreagování se komunikací od starostí, od shonu, eliminace deprese.

4.5.1. Vybrané formy narušené komunikační schopnosti

Bendová (2011) uvádí deset okruhů, které můžeme na základě symptomatologie u narušené komunikační schopnosti uvést:

1. *vývojová nemluvnost (dg. vývojová dysfázie)*

Vzniká při organickém poškození mozku dítěte během těhotenství, při porodu nebo po narození do 1. roku věku dítěte.

2. *získaná orgánová nemluvnost (dg. afázie)*

Porucha komunikace vzniklá v návaznosti na organické postižení či postižení mozku.

3. *získaná psychogenní nemluvnost (dg. mutismus)*

Lze o něm hovořit jako o náhlém narušení komunikační schopnosti. Rozlišujeme tři základní druhy mutismu, kterými jsou selektivní mutismus, dítě si vybírá, s kým bude mluvit a s kým ne. Tato porucha se váže na situaci a konkrétní osobu a k její diagnostice je nezbytné, aby příznaky trvaly déle než čtyři týdny. Dále o totálním mutismu a surdomutismu, ty se týkají všech osob a všech situací. V případě surdomutismu je nemluvnost spojena s neurotický podmíněnou poruchou sluchu.

4. *narušení zvuku řeči (dg. rhinolalie, palatolalie)*

U *palatolalie* dochází k narušení komunikační schopnosti, která je spojená s rozštěpy patra, a jejími nejtypičtějšími příznaky jsou poruchy rezonance a artikulace, mohou se vyskytnout také obtíže ve vývoji řeči a sluchu.

Rhinolálie se projevuje především zvýšenou či sníženou nosovostí, v souvislosti s čímž je narušena podoba zvuku hlásek při artikulaci závisící na funkčnosti patrohltanovaného uzávěru.

5. Narušení plynulosti řeči (dg. breptavost – tumultus sermonis, koktavost – balbuties)

Koktavost – Charakteristickými příznaky jsou neplynulost projevu, nadměrná námaha (spojená s překonáváním spasmů) a psychická tenze (napětí, protože si jedinec s koktavostí své obtíže plně uvědomuje).

Breptavost – Jedná se o zvýšené tempo řeči, které způsobuje vynechávání a opakování slabik, špatnou artikulaci, špatné dýchání a poruchy hlasu, ale na rozdíl od koktavosti nepůsobí většinou žádné psychické a komunikační schopnosti.

6. Narušení článkování řeči (dg. dysartrie, dyslalie)

Dysartrie je motorická porucha řeči projevující se špatnou artikulací a vzniká v důsledku poškození centrální nervové soustavy. Jako *dyslálíi* označujeme poruchu výslovnosti hlásek a můžeme říci, že patří mezi ty nejrozšířenější projevy narušené komunikační schopnosti.

7. Narušení grafické stránky řeči (např. dg. specifické vývojové poruchy učení – dysgrafie).

8. Symptomatické poruchy řeči (vada řeči je symptomem jiného/dominantního/postižení či narušení)

Takto označujeme poruchy, které jsou pouhým symptomem jiného postižení, například porucha komunikačních schopností u dětské mozkové obrny.

9. Poruchy hlasu (dg. dysfonie, afonie aj.)

Projevují se chrapotem a mohou být organického či funkčního původu.

10. Kombinované vady a poruchy řeči (kombinace vad z výše uvedených okruhů narušené komunikační schopnosti)

Tip pro koordinátory inkluze:

Podrobnou charakteristiku výše uvedených poruch lze nalézt například na následujícím odkazu:

<http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/1-vymezeni-problematiky-naruseni-komunikacnich-schopnosti/>.

4.5.2. Možné dopady narušené komunikační schopnosti na vzdělávání

Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností mohou provázet některé víceméně typické problémové situace a projevy. Přehled nejčastěji se vyskytujících typů problému při vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností uvádí například Renata Vrbová. Jsou jimi zejména (podrobněji in Vrbová a kol., 2015):

Problémy s mluvením a vyjadřováním

Žáci s dysfázií kromě narušené výslovnosti mají zpravidla závažné obtíže ve vyjadřování: problémy se správným sestavením věty, nedodržují slovosled, špatně časují a skloňují, nevhodně používají předložky. Pokud jen odpovídají na otázky, může se zdát mluva vcelku dobrá. Pokud však musí mluvit na určité téma nebo popisovat nějaký zážitek, jsou většinou neúspěšní. Často mluví velmi spisovně, používají nezvyklé výrazy, které někde slyšeli, bez dostatečného porozumění či správného kontextu. Nerozumí nadsázce, ironii.

Problémy s instrukcemi a s přesným porozuměním zadání

Dítě často nepochopí přesně, na co se ho ptáme nebo co po něm chceme. Nechce se stále ptát, proto pracuje, jak nejlépe dokáže, zpravidla s určitým zpožděním kopíruje spolužáky.

Orientace dle klíčových slov – odhadování obsahu věty

Tento projev lze vysvětlit jako paralelu s komunikací například s cizincem, pochopí pouze část sdělení a reaguje neadekvátně.

Problémy v porozumění řeči směřované k celé třídě

Žák s NKS je rychle unavitelný, často „vypíná“, když se mluví na celou třídu. Dlouhým zadáním obtížně rozumí nebo spíše nerozumí.

Problémy ve čtení a psaní

Dítě s NKS často není schopno psát diktáty, protože například nefunguje adekvátně hlásková analýza slova. Dělá typické chyby – záměny znělých a neznělých hlásek, má obtíže ve fonematické diferenciaci, neporadí si s délkou samohlásek – nedostatky v rytmické reprodukci. Ve čtení vážně především porozumění.

Obtíže v českém jazyce a při výuce cizích jazyků

Žáci s NKS mají často narušený jazykový cit. Mají obtíže při odvozování slov, naučí se vyjmenovaná slova, ale nerozpoznají příbuzná, mají obtíže v chápání předpon, předložek, rozeznávání druhů příslovečných určení apod.

Obtíže v porozumění abstraktním pojmům

Žáci s receptivním postižením mají často problémy porozumět novým nebo nezvyklým výrazům. Často je neumí ani přečíst a vyslovit.

Problémy s časovými souvislostmi

Žáci např. s dysfázií si často neuvědomují vzájemný vztah událostí. Mají problémy s časovými údaji včera, dnes, zítra, neorientují se v ročních obdobích, nechápou časovou osu v dějepise.

Obtíže se zápisky, snížená schopnost z textu vybrat to důležité

U žáků s NKS může být problémem i samostatná práce s textem. Žák si nedokáže vybrat nejdůležitější pasáže. Pokud si má dělat poznámky podle diktátu, selhává, slova píše zkomoleně, většinou po sobě zápis není schopen přečíst. Někdy je pro něj obtížné i opisovat z tabule. Prakticky vůbec tito žáci nedokážou zpracovat referát či napsat slohovou práci.

Obtíže s plánováním řešení úkolu – poruchy exekutivních funkcí

Žák často neví, jak má postupovat, čím má začít. Tyto obtíže se projevují nejen v hlavních předmětech, ale třeba i v pracovním vyučování, kdy sice ví, že bude na papír lepit obrazec z ústřížků látky, ale neví, jak má začít.

Oslabená verbální paměť, obtížné zapamatování a vybavování slov, kategorizace

Žáci např. s dysfázií si velmi těžko zapamatovávají nová slova, zvláště taková, kterým nerozumí. Učí se velmi těžko, obtížně si zapamatují básničku, dny v týdnu, vyjmenovaná slova.

Obtíže v úkolech na rychlost (pětiminutovky)

Pětiminutovky, matematické diktáty, hry na početního krále. Všechny tyto aktivity dokážou znechutit dítěti s NKS (a nejen jim) školu. Tito žáci mají většinou oslabenou verbální paměť, hůře si vybavují informace, jsou celkově méně pohotoví, často mají také problém odpovídat.

Časté odlišnosti v chování a v kontaktu se spolužáky

Projevy například dětí s vývojovou dysfázií bývají někdy zaměňovány za autistické projevy. Působí dětsky, ulpívají na činnostech, které jim jdou, tíhnou k dospělým, kteří jsou pro ně čitelnější než vrstevníci. Tyto děti jsou bezelstné a naivní, často proto bývají terčem posměchu. Mnohdy si nevšímají detailů v oblékání, stolování – mluví s plnou pusou.

4.5.3. Podpůrná opatření pro žáky se sluchovým postižením

V následující části textu prezentujeme zdroje, které koordinátorům inkluze mohou být v oblasti práce se žáky s narušenou komunikační schopností významnou informační základnou a metodickou podporou.

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti poskytuje koordinátorům inkluze i dalším pedagogickým pracovníkům nejen velké množství informací o tom, jak pracovat se žákem s obtížemi v oblasti komunikace, ale rovněž informace o tom, jak pracovat s třídním kolektivem, v němž se takový žák nachází. Autoři katalogu nabízejí pedagogickým pracovníkům k využití karty podpůrných opatření, které jsou rozděleny do celkem deseti oblastí podpory: organizace výuky, modifikace výukových metod a forem práce, intervence, pomůcky, úpravy obsahu vzdělání, hodnocení, příprava na výuku, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem, úprava prostředí.

Tip pro koordinátory inkluze:

VRBOVÁ Renata a kol. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, 242 s. ISBN 978-80-244-4648-6

Odkaz na katalog: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-nks/katalog-nks.pdf>.

4.5.4. Možnosti metodické podpory koordinátorů inkluze při práci se žáky s NKS

V následující části textu uvádíme možné zdroje metodické podpory koordinátorů inkluze při práci se žáky s narušenou komunikační schopností.

Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností

Tato metodika je jednou z nejuváděnějších v této problematice. Nalezneme zde nejen obecná vymezení základních pojmů, logopedické péče a podmínky inkluzivního vzdělávání těchto žáků, ale především možnou terapeutickou činnost vztahující se ke každé z výše uvedených poruch. V neposlední řadě také kontakty na různá sdružení a SPC, které poskytují pro tyto žáky a jejich rodiny pomoc a podporu. Klade si za cíl podávat učitelům potřebné informace při tvorbě IVP, komunikaci s těmito žáky a obecně při jeho zařazování do vzdělávacího procesu, jelikož je to pro pedagoga nelehký úkol. Je součástí řady šesti metodik vztahujících se na práci se žáky s jedním z obvyklých druhů zdravotních postižení a je dílčím výstupem projektu „Inovace činností speciálně-pedagogických center při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb“.

Tip pro koordinátory inkluze:

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 126 s. ISBN 978-80-244-3312-7.

Odkaz na metodiku:

http://www.inkluzepopol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/NKS_Metodika.pdf.

Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností

V předložené publikaci naleznete podpůrná opatření úzce související s prací asistenta. Informace v ní uvedené jsou určeny k orientaci asistentů pedagoga v problematice výchovy a vzdělávání žáků s NKS a osvojení si schopností týkajících se aplikace těchto podpůrných opatření do praxe. Materiál je zpracován nejen logopedy, ale také pedagogy pracujícími napříč všemi typy škol a školských poradenských pracovištích. Doplňuje metodiku uvedenou výše o problematiku práce asistentů pedagoga.

Tip pro koordinátory inkluze:

VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 140 s. ISBN 978-80-244-4475-8.

Odkaz na metodiku:

<http://inkluzepopol.cz/ebooks/metodika-zp-nks/metodika-zp-nks.pdf>

Žák s narušenou komunikační schopností v procesu edukace

Publikace je uceleným metodickým materiálem, v němž se autorka zabývá problematikou narušené komunikační schopnosti, řečovými poruchami apod., a to včetně jejich příčin, symptomů, terapie i prognózy. V neposlední řadě poukazuje na možnosti využití poradenských služeb v oblasti narušené komunikační schopnosti a nezbytná opatření pro zajištění vhodných podmínek a speciálních potřeb ve vzdělávacím procesu dětí a žáků s narušenou komunikační schopností.

Tip pro koordinátory inkluze:

ZEZULKOVÁ, Eva. *Žák s narušenou komunikační schopností s procesu edukace*. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 678-80-7464-695-9.

Odkaz na publikaci:

<http://projekty.osu.cz/svp/opory/54-pdf-adaptace.pdf>

4.6. PODPORA ŽÁKŮ S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Dle Zvolského (2001) se pervazivní vývojové poruchy vyskytují v populaci poměrně vzácně. Pro narušení zdravého vývoje jedince se však vyznačují velmi vysokou závažností. Pervazivní, neboli **všeprostupující** vývojové poruchy výrazným způsobem **mění chování jedince**, který trpí některou z těchto specifických poruch. Porucha omezuje možnosti vzdělávání a značně ztěžuje společenskou seberealizaci, normální zařazení do společnosti. V Mezinárodní klasifikaci nemocí WHO lze problematiku pervazivních vývojových poruch nalézt v kapitole F 84. Jsou součástí kapitoly poruch psychického vývoje. Jednotlivě se pak **jedná o následující poruchy**: dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná dětská desintegrační porucha, porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní poruchy a pervazivní vývojová porucha – nespecifikovaná.

Příčina vzniku (etiologie) není jednoznačně vymezena. U autismu se o příčině hovoří jako **o důsledku organického poškození mozku**. Na tom se může pravděpodobně podílet více faktorů. K uváděným jednotlivým příčinám patří především genetická podmíněnost, exogenní vlivy v prenatálním období vývoje (např. infekce) a neurochemické odlišnosti CNS (centrální nervový systém). V případech sociálních faktorů nebyl prokázán větší význam, podílející se na vzniku autismu (Vágnerová, 2004).

V případech **dětského autismu** mluvíme o nejznámější pervazivní poruše dětského vývoje. Termín autismus (z řec. *Autos* = sám) charakterizuje stažení do sebe a tendence k sociální izolaci. Poprvé byl tento termín použit Bleuerem (1911), podrobně byl syndrom popsán Kannerem. V souvislosti s tím byl dříve označován jako Kannerův syndrom. Nyní jsou zde zahrnuty i ostatní formy autistického syndromu v dětství. Porucha je charakteristická nedostatečnou emoční odpovědí vůči citům druhých osob a nedostatečným přizpůsobením v sociálních interakcích. Jedinci trvají na vykonávání pro ně specifických rituálů, obtížně se přizpůsobují novým situacím. Mají odpor ke změnám prostředí, s oblibou vykonávají stereotypní pohyby. Bývají zaujatí mechanickými a jednotvárnými pohyby předmětů. Školní znalosti si osvojují obtížně, potřebují speciální přístup. Dětský autismus se častěji vyskytuje u chlapců. **Rettův syndrom** je typickou poruchou, která se vyskytuje **pouze u dívek**. U chlapců je její výskyt letální (neslučitelný se životem). Po krátkém období normálního vývoje se objevuje ztráta manuálních a verbálních dovedností. Pro tento syndrom je charakteristická ztráta funkčních pohybů ruky, stereotypní kroutivé manipulace prsty rukou. Opožděný je vývoj řeči, motorická deteriorizace (úpadek). Postupně dojde ke zhoršení stavu, který odpovídá obrazu těžké mentální retardace. **Aspergerův syndrom** je naopak typický u chlapců. Má podobné příznaky jako autismus, zejména stereotypní a bizarní zájmy, poruchy sociální interakce a komunikace. Na rozdíl od autismu není narušen vývoj řeči a kognitivních funkcí (intelligence). Prognóza je oproti autismu příznivá, ale výsledkem bývá schizoidní porucha osobnosti.

Nyní jsme se seznámili s vybranými typy poruch autistického spektra. S autismem souvisejí odlišnosti a specifické způsoby chování. K těm nejpodstatnějším symptomům patří neschopnost navázání kontaktu s ostatními lidmi, netečnost k projevům ostatních, odmítání spolupráce při výuce, neschopnost uvědomit si reálné nebezpečí, odmítání změny v navyklé rutině a úzkost ze změny, obtíže při verbální (slovní) i neverbální komunikaci, echolálie, odmítání tělesného kontaktu, nepřiměřený smích nebo záchvaty

zuřivosti, pohybová hyperaktivita a instabilita, zvláštní bizarní pohyby, záliba v neobvyklých předmětech, v točení se, v rytmických pohybech, ve stejných a stále se opakujících činnostech, vyhýbání se pohledu do očí, celková uzavřenost a samotářství. Autismus může být, a často bývá, kombinován s jinými poruchami či handicapy psychického a fyzického rázu (mentální retardace, epilepsie, smyslové poruchy, geneticky podmíněné vady atd.). Často se přidružuje problematické chování rozdílné intenzity. Někteří lidé s autismem mají pouze mírné problémy (např. nemají rádi změny), u druhých pozorujeme agresivní nebo sebepoškozující chování. Často se s autismem pojí také hyperaktivita, neschopnost soustředění nebo výrazná pasivita. Deficit v oblasti sociálních interakcí je jedním ze základních projevů. Jedinci trpící touto poruchou o lidský kontakt neprojevují zájem. Toto chování může souviset s pocitem ohrožení. Verbálním i neverbálním podnětům nemusí rozumět, mohou se stát zdrojem ohrožení, snaží se jim vyhnout. To je nutné při práci s těmito jedinci zohlednit. Prognóza úspěšné léčby je málo příznivá. K úplnému vyléčení autismu v 98 % případů nedochází. Na druhé straně speciální výchovný přístup eliminuje problematické chování (agresivitu, sebepoškozování, záchvaty agresivity). Bylo zaznamenáno kvalitativní zlepšení úrovně kognitivních funkcí, zvýšení adaptability a samostatnosti. Pokud osoby trpící autismem nemají speciální přístup založený mimo jiné na hluboké znalosti dané problematiky, ocitají se na psychiatrických odděleních s vysokými dávkami psychofarmak či jsou vylučovány ze škol, do kterých však úroveň svého intelektu patří. Souhrn: pervazivní vývojové poruchy závažným a komplexním způsobem poškozují psychický vývoj jedince. Omezují možnosti vzdělávání a značně ztěžují společenskou seberealizaci, normální zařazení do společnosti. K nejznámější poruše patří dětský autismus. U jedinců s autismem lze pozorovat jako základní symptomy poruchu socializace, narušení kognitivních funkcí, poruchu komunikace. Dále jsou to nezájem o normální sociální interakci, odlišnosti v emočním prožívání a nápadné odlišnosti v chování.

Vedle farmakologického přístupu, který není standardní, je možné vůči jedincům trpícím autistickou poruchou aplikovat behaviorální terapii a speciálně pedagogický přístup a působení. Jednou z možností je program TEACCH, v České republice modifikovaný jako strukturované učení, založený na principech individuálního přístupu, strukturae a vizualizace (Vágnerová 2004; Zvolský 2001).

4.6.1. Činnosti koordinátora inkluze ve vztahu k podpoře žáků s poruchou autistického spektra

Podpora v oblasti vytváření nerestriktivního prostředí ve škole

Rozmanitost žáků v rámci inkluzivního vzdělávání je odbornou i laickou veřejností vnímána nejkontroverzněji a mnoho pedagogů či rodičů si nedovede představit, jak pracovat s žáky s různými typy postižení ve výuce s žáky takzvaně intaktními. Pro vytváření podpůrných opatření pro žáky s jednotlivými obtížemi ve vzdělávání či postižením, je vytvořena široká paleta podpůrných materiálů. Jako nejlepší aktuálně považujeme katalogy podpůrných opatření, které lze využít k vyhledávání a vytváření podpůrných opatření do individuálního vzdělávacího plánu, plánu pedagogické podpory či jen jako neformální podporu v průběhu výuky, která žákovi či kolektivu může

napomoci ve vzdělávání²³. Tyto katalogy mohou být zajímavým vodítkem pro vytváření nerestriktivního prostředí, které je charakterizováno Hájkovou a Strnadovou (2010) jako neomezuující prostředí, jenž by mělo být přístupné a prostupné, ve kterém se mohou pohybovat a komunikovat všichni bez rozdílu. Jde tedy o vytváření podmínek, kdy se vzdělávací prostředí přizpůsobuje a otevírá potřebám žáků. Do obsahu této publikace se nemůže vejít popis praktického vytváření nerestriktivního prostředí pro žáky s různými typy postižení. To je částečně ve zmíněných katalogích nebo v řadě jiných publikacích, které se zaměřují na konkrétní kohortu žáků. Pro názornost jsme se rozhodli, že se pokusíme nastínit praktickou ukázkou toho, jak vytvářet podpůrná opatření a vhodné prostředí pro žáky s autismem. Žáci s autismem, respektive žáci s Aspergerovým syndromem aktivního typu, jsou aktuálně jako jedni s nejčastěji zmiňovaných žáků, s kterými je velmi těžké vzdělávat ostatní žáky a vytvářet podpůrná opatření, což je přesně důvod, proč jsme si vybrali právě tuto kohortu žáků.

4.6.2. Konkrétní příklad intervence pro vytváření nerestriktivního prostředí

Pro dobrou představu můžeme vymezit kazuistiku žáka, kterou autoři při reálných intervencích zažili již mnohokrát. Obecná kazuistika: *Často se jedná o žáka v období začínající puberty, řekněme sedmá třída. Žák je v těchto fázích vývoje velice špatně zvladatelný doma, třídním učitelem i asistentem. Žák odmítá pracovat, velmi sprostě nadává všem pedagogům, všem spolužákům, hovoří o sebevraždě a je možné, že již několik asistentů pedagoga či učitelů odmítlo za těchto podmínek pracovat. Rodiče ostatních dětí nestojí o to, aby jejich potomkům „nějaký“ spolužák nadával do nejspřestějších představitelných slov, které nám Český jazyk dovolí. Rodina žáka bývá bezradná, hyperprotektivní, v opozici proti vzdělávacímu systému, do školy chodí nerada, protože mají špatně zkušenosti s ostatními rodiči. Možné je také, že se jedná už o několikátou školu, kterou daný žák navštěvuje.*

Příklad možného řešení:

Jak již samotná kazuistika naznačuje, tak práce na vytváření prostředí a podpory pro fungování třídy s výše zmíněným žákem je často nad rámec možností a schopností některých vzdělávacích institucí, proto tito žáci mohou často měnit školu, kde jim je poskytováno základní vzdělání. Navíc se jedná o velice kritické období, ve kterém se může velice jednoduše stát, že tohoto pomyslného žáka pro vzdělávání navždy ztratíme nebo se nám povede žáka ve vzdělávání udržet a vytvořit vhodné prostředí pro kvalitní vzdělávání všech žáků. Je velmi pravděpodobné, že po několika letech, kdy přejdou nejintenzivnější projevy prepuberty a puberty, jsou žáci s podobnou charakteristikou schopni velice úspěšně vystudovat střední i vysokou školu. Pro tuto situaci je však nutné takového žáka ve vzdělávání udržet a ideálně nadchnout, což může bezpochyby být až extrémně složitý úkol. Proč se žák takto projevuje? Před každou intervencí je důležité, aby byly známy hlavní příčiny toho, proč má žák takové projevy chování, které jsou velice

²³ Máme na mysli materiály vzniklé na UPOL, konkrétně tzv. Katalogy podpůrných opatření, jenž aktuálně prochází kompletní aktualizací

nekompatibilní s životem a výukou ve škole. Teoretický vhled o osobách s autismem poukazuje na bazální obtíže žáků s autismem či Aspergerovým syndromem. Emocionalita, nepochopení obsahu učiva, nepochopení důvodu, proč se má něco nezajímavého učit, nepochopení pro nás zcela běžných situací, to vše vytváří pro žáky s autismem či Aspergerovým syndromem často prostředí školy a výuku v ní jako něco nepředstavitelně náročného, nezajímavého, zbytečného a frustrujícího. Pokud sečteme tyto atributy, pak si lze představit školu jako stresor, který je naplněn nudou a nezájmem. Mnoho žáků v prepubertálním či pubertálním věku má obtíž vydržet ve škole při výuce tak, aby nevyrušoval ostatní spolužáky či učitele. Důvod tedy máme, tento žák nechápe smysl látky a nudí se.

Co vždy funguje a vytvoří „zábavu“? Nadávání učiteli do nejsprostějších možných výrazů? To funguje vždy, vždy bude učitel reagovat, pokud ne učitel, tak spolužáci. Co s tím? Na danou situaci lze nahlížet třemi různými pohledy, které vymezuje tabulka 1.

Tabulka č. 8 - Pohledy jednotlivých odborníků na problémového žáka s autismem

Učitel	Terapeut	Speciální pedagog
Učitel má jasný cíl, kdy musí naplňovat kurikulum, didaktické cíle a kvalitně vzdělávat celou třídu. I žák s poruchou autistického spektra musí plnit vzdělávací výstupy, a to buďto stejné jako ostatní žáci nebo ty, které jsou obsaženy v individuálním plánu konkrétního žáka. Veškerá intervence a snaha tedy padá na plnění didaktických cílů pro všechny ve třídě, a aby výuka nebyla nadmíru narušována. Učitel často může zkoušet maximum pro vytváření individuálních činností pro žáka, ale v některých předmětech může být nemožné takové činnosti vytvářet a chování žáka se může ještě zhoršovat. V některých případech může učitel, po mnoha pokusech o zlepšení situace, rezignovat na další intervenci s žákem, což	Terapeut může mít velice často stejný cíl jako rodič. Jeho práce je podpořit žáka tak, aby svět kolem něj byl pro něj pochopitelný a aby jeho mikro a mezoprostředí bylo pro žáka příjemné a vhodné. Často škola není schopná takové prostředí, které by si terapeut či rodič představoval, vytvořit. Terapeut je schopen se vžít do žáka a jasně říci, že některé věci, předměty či situace, jsou mu naprosto k ničemu, nijak ho nerozvíjí, nezajímají a nikdy nebudou. Naopak často je schopen generovat mnoho zajímavých nápadů, které mohou být velice úspěšné při práci s žákem. Komunikace terapeuta se školou může být velmi náročná, protože každý má jiný cíl. Terapeut chce pomoci žákovi a rodině, učitel potřebuje plnit cíle, tematické plány a	Role speciálního pedagoga je v této situaci obzvláště náročná. Speciální pedagog chápe význam didaktických cílů a problémů, které ve škole nastávají. Na druhou stranu také chápe bariéry, které vytváří sama škola a v mnohém musí souhlasit jak s učitelem, tak terapeutem. Zná dobře problematiku vzdělávání žáků s autismem a zná podpůrná opatření, která může škola poskytovat, a která mohou poskytnout další poradenská zařízení. Jeho cílem by tedy mělo být vytváření konsenzu mezi rodiči, terapeuty, mezi vedením školy a učitelským sborem, který daného žáka vzdělává či bude vzdělávat. Jedná se o velice náročnou a zodpovědnou činnost, na

může být začátek konce a předzvěst přežazení žáka do specializovaného segmentu vzdělávání.	spolupracovat i s dalšími žáky.	kteřé také závisí, zda dokáže pedagogy motivovat k vhodnému přístupu k tomuto žákovi jak při práci s ním, tak při práci s celou skupinou.
--	---------------------------------	---

Samozřejmostí je, že výše zmíněné charakteristiky nelze brát jako dogma, ale jako určitý pohled na postavení jednotlivých odborníků při vytváření podpůrných opatření s daným žákem. Každý učitel, terapeut i speciální pedagog má jistě svůj pohled, který se od našeho vymezení může lišit. Popis přístupů jednotlivých odborníků pouze dokresluje složitost vztahů nejen mezi školou a rodiči, ale i mezi odborníky, kterých se práce s žákem týká. Po pochopení těchto vztahů je možné si představit daného žáka ve škole, jeho projevy a možnou podporu jako celý les, nikoliv pouze jednotlivé stromy poznání, které jsou samy o sobě nepoužitelné ke kvalitní podpoře. Pro shrnutí zrekapitulujeme základní proces intervence, pokud se čtenář setká s obdobným problémem. Nejdříve je důležité zjistit příčiny problémového chování, silné stránky žáka, bariéry, záliby žáka a vytvořit intervenční tým, který by měl sestávat z rodiče, učitele, terapeuta a speciálního pedagoga (ideálně z PPP s kterou škola spolupracuje). Následovat by mělo omezit nejsilnější stresory žáka, vytvořit mu co nejméně restriktivní prostředí, co jsme schopni, u čehož doporučujeme se nedržet při zemi a zaměřit se skutečně na maximum, zde je vhodné naslouchat terapeutovi. Nastavit systém odměn (nikoliv trestů), kdy odměna musí být velice lákavá, aby fungovala na zmírnění problémového chování. Nezapomínat i na ostatní děti ve třídě, které potřebují mít svůj klid. Skupina žáků, na které jiný žák sprostě pokřikuje, může mít potřebu jej vytlačit z kolektivu, avšak pokud bude mít skupina i čas sama na sebe a možnost si „odpočinout“ pak i odpustí některá „nadstandardní“ nastavení pro žáka s autismem a budou ho daleko lépe přijímat do kolektivu, zde je však podstatná kooperace žáka se skupinou. Využívat prvků strukturovaného učení. Didakticky pracovat tak, aby žák, pokud možno, vždy měl jasnou představu o tom, co dělá a proč to dělá, respektive aby chápal propojenost výuky s reálným světem. To může být pro pedagoga skutečně náročné a chce to jistý cvik. Na druhou stranu přesně toto může zvýšit zájem o výuku celé třídy, neboť pochopení cíle zvyšuje míru autoregulace a chuti cíle dosáhnout (Řičan, 2016). Vytvořit komunikační deník a nastavit jeho každodenní využívání tak, aby v něm byly reflektovány hlavně pozitivní situace. Rodina musí mít pocit, že se jejich potomkovi ve škole daří, avšak využívat jej rozumně, aby si deník udržel svou váhu a užitnost. Nevytvářet si deníkem zbytečně práci navíc, ale mít ho jako efektivní nástroj komunikace mezi rodiči a školou pro možné zlepšení situace ve škole, třídě a pro příjemnější prostředí všech zúčastněných. I přes veškeré snahy se někdy může stát, že se škole ani odborníkům nepovede zmírnit projevy žáka natolik, aby bylo vhodné pokračování vzdělávání žáka s autismem mezi ostatními žáky. V takovém okamžiku může nastoupit role specializovaného segmentu vzdělávání. Zde je však nutné zmínit, že tato situace je vždy určitou prohrou všech, kteří se na intervenci podíleli.

Přiznat si, že si nevíme rady a že, i přes maximální snahu všech, jsme selhali a nezvládneme žáka vzdělávat spolu s ostatními, i to je velice proinkluzivní, avšak pouze tehdy, kdy jsme všechny možnosti reálně vyzkoušeli.

4.6.3. Podpora v oblasti komunikace žáků s poruchou autistického spektra

U většiny dětí s autismem je vývoj řeči odlišný. U některých je vývoj sice v normě, ale odlišnosti jsou patrné v praktickém užívání jazyka, u jiných je vývoj řeči výrazně opožděný, u jiných se řeč nevyvine vůbec. Takto postižení mají problémy v oblasti verbálního vyjadřování i v oblasti porozumění řeči. Nedostatky v komunikaci však často nejsou schopni kompenzovat jiným alternativním způsobem komunikace (mimikou, gesty a jinými neverbálními prostředky). U jedinců, kteří mají vyvinutou řeč, je výrazně postižená schopnost iniciovat nebo udržet smysluplnou konverzaci s ostatními. Často se objevují stereotypní a opakuji se vzorce řeči nebo vlastní žargon. Chybí různorodá, spontánní a sociálně funkční komunikace odpovídající vývojové úrovni. Při nácviku funkční komunikace nesmíme zapomínat, že komunikujeme v různých prostředích (komunikujeme všude – ve škole, u lékaře, venku s kamarády atd.) a s mnoha komunikačními partnery (ne jen s matkou, s učitelem ve škole, s vedoucím kroužku apod.). Proto po základním navození procesu komunikace trénujeme a umožňujeme komunikaci žákovi v různých prostředích – tedy nejen ve třídě, ale i na výletě, v bazénu, v jídelně, v šatně, atd. Musíme si být vědomi, že žáci s uvedeným postižením mají problém s přenosem zkušeností, tudíž trénink v různých prostředích a s různými komunikačními partnery je nezbytný, aby si žák dokázal říci například o čaj nejen rodiči, asistentovi pedagoga, ale i paní učitelce, paní kuchaře apod.

4.6.4. Podpůrná opatření pro žáky s poruchou autistického spektra

Jedním z důležitých úkolů koordinátora inkluze na škole je koordinace poskytování podpůrných opatření žákům s poruchou autistického spektra. V následující části textu prezentujeme zdroje, které koordinátorům inkluze mohou být v této oblasti významnou informační základnou a podporou.

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění

Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění je velmi vhodným nástrojem pro pedagogy, kteří pracují s uvedeným skupinami žáků. Poskytuje nejen velké množství informací o tom, jak pracovat se žákem s poruchou autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění, ale rovněž informace o tom, jak pracovat s třídním kolektivem, v němž se takový žák nachází. Autoři katalogu předkládají pedagogickým pracovníkům k využití karty podpůrných opatření, které jsou rozděleny do celkem deseti oblastí podpory: organizace výuky, modifikace výukových metod a forem práce, intervence, pomůcky, úpravy obsahu vzdělání, hodnocení, příprava na výuku, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem, úprava prostředí.

Tip pro koordinátory inkluze:

Kompletní verze Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění je pro zájemce ke stažení na odkazu: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-pas.pdf>

Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchou autistického spektra

Zajímavým zdrojem informací může být pro koordinátory inkluze také tato metodika, orientovaná především na práci asistentů, kteří jsou v oblasti podpory žáků s PAS často velmi klíčovým prvkem. Cílem metodiky, kterou autorky předkládají asistentům pedagoga, je co nejsrozumitelněji popsat problematiku autismu. Pro úspěšné vykonávání této profese je třeba pochopit, že školní prostředí je pro žáky s tímto deficitem velmi náročné a že jedině pochopení zvláštností v chování a vnímání a specifický přístup k nim, nikoli snahy o jejich normalizaci a neustálé srovnávání s jejich vrstevníky, může přispět k jejich úspěšnému fungování. Popsaná úskalí při poskytování potřebné míry podpory při výuce těchto žáků a návrhy na jejich řešení vycházejí z dlouholeté praxe autorek. Rovněž navrhované metody a formy práce pro žáky s PAS, uvedené v této publikaci, jsou ověřené v praxi a jsou považované za vysoce funkční.

Tip pro koordinátory inkluze:

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a kolektiv. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.

Odkaz na metodiku:

http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/PAS_Metodika_AP.pdf

V současné době je v praxi využívána celá řada intervenčních programů, které vycházejí z deficitů autistického postižení. Absolutní většina z nich respektuje vývojový model vzdělávání a staví na silných stránkách každého jedince s autismem. Základem je behaviorální přístup, který je uplatňován především jako ABA (aplikovaná behaviorální analýza). Základem této metody je analýza chování a jeho modifikace ve vztahu k prostředí. Principy chování a učení a jejich analýza jsou častým základem mnoha intervenčních strategií využívaných u osob s PAS.

Dalším důležitým prvkem je strukturovaný přístup, který je dle individuálních potřeb žáka uzpůsoben a doplněn dalšími strategiemi, např. výměnné komunikační techniky, nácviky sociálního chování a funkční komunikace, strategie řešení problémového chování. Strukturované učení je základní metodikou TEACCH programu. Vychází z teorií učení a chování a využívá metody a postupy Loovasovy intervenční terapie. Tato metodika byla vytvořena pro děti a žáky s autismem a dalšími vývojovými poruchami a komunikačními handicap. Díky tomuto přístupu je možné zohlednit širokou a různorodou škálu symptomů, osobnostní a charakterové zvláštnosti každého jedince a ovlivňovat tak jeho mentální úroveň. Tato metodika mění přístup k žákovi s vývojovým opožděním a staví do popředí vývojový model. Znalost vývojové psychologie a porovnání

odlišností vývoje žáků zdravých a žáků s vývojovým opožděním je jedinou možnou cestou, jak zmapovat potřeby konkrétního jedince a nastavit přiměřenou intervenci u žáků s PAS.

Tip pro koordinátory inkluze:

ČADILOVÁ, Věra a kolektiv. Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015.

Odkaz na metodiku:

http://www.inkluze.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/PAS_Metodika_AP.pdf

Principy strukturovaného učení se opírají o studium diagnózy PAS, zaměřují se na silné stránky žáků s autistickou poruchou a snaží se eliminovat deficity, které se projevují nižší schopností organizovat, rozumět instrukcím a zvládat úkoly bez podpory a přítomnosti dospělé osoby. Bez individualizovaného přístupu ke každému jedinci nelze tyto principy při vzdělávání realizovat. Pouze intervence využívající principy strukturalizace, vizualizace a motivace, která vychází z vývojového modelu, může ovlivnit rozvoj vědomostí a dovedností žáků s PAS a zajistit jejich efektivní vzdělávání.

4.7. PODPORA ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Jednou z důležitých cílových skupin, které v rámci českého vzdělávacího systému často čelí vážným překážkám v zapojení a učení jsou také žáci, které můžeme považovat za takzvaně sociálně znevýhodněné. Například v rámci operačního programu Věda, výzkum a vzdělávání a výzev podporujících rozvoj inkluzivního přístupu ve vzdělávání je daná cílová skupina dětí, žáků a studentů charakterizována jako děti a žáci ze socioekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí. V kontextu lokálních či regionálních specifik jsou na školách do této skupiny nejčastěji zařazovány děti romské či děti – cizinci. Vzhledem k tomu, že vzdělávání dětí – cizinců věnujeme samostatnou kapitolu této publikace, zaměříme svou pozornost především na žáky, pocházející z prostředí takzvaných sociálně vyloučených lokalit. Doplňme, že výraznou většinu jejich obyvatel tvoří právě Romové a na školách není výjimkou, že kategorie Roma a sociálně vyloučení jsou prakticky ztotožňovány (podrobněji například Svoboda, Morvayová a kol., 2010).

Patrně nejkomplexnější definici toho, co lze obecně považovat za sociální znevýhodnění ve vzdělávání předkládá Z. Svoboda v rámci publikace Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy. Podle autora je sociálním znevýhodněním *stav, kdy dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické prvky sociokulturní odlišnosti, nízkým socioekonomickým statutem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho zdravý vývoj, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinutý kompetence pro adekvátní naplnění svého vzdělávacího potenciálu* (KOL. AUT., 2011, s. 14).

Na tuto vstupní část definice navazuje přehled prvků toho, jaké konkrétnější aspekty nebo projevy sociokulturní odlišnosti, projevů nízkého socioekonomického statutu a rizikových jevů se k sociálnímu znevýhodnění váží (KOL. AUT., 2011, s. 14 - 15):

Za aspekty sociokulturní odlišnosti lze považovat:

- *jazykovou odlišnost (nedostatečná znalost vyučovacího jazyka),*
- *významně odlišnou rodinnou konstelaci,*
- *náboženskou odlišnost, rituální (ne)čistotu,*
- *výrazně odlišnou hodnotovou orientaci a uplatňované vzorce chování atd.*

Za aspekty (projevy) nízkého socioekonomického statutu můžeme považovat:

- *závislost rodin na systému státní sociální podpory, zejména v důsledku masivní nezaměstnanosti,*
- *zadluženost či předluženost rodin,*
- *nevyhovující bytové, materiální, stravovací, hygienické podmínky (či obecně život v podmínkách materiální chudoby) atd.*

Za aspekty rizikových jevů ohrožujících zdravý vývoj dítěte lze považovat:

- *život v kriminogenním prostředí, výrazný výskyt sociálně patologických jevů (případně projevů rizikového chování), včetně situací kdy je rodina obětí trestné činnosti,*
- *dlouhodobě sníženou schopnost rodičů v oblasti dostatečného naplňování potřeb dítěte,*
- *nedostatečné kompetence rodičů k přípravě dítěte na školní docházku atd.*

Autorem uvedené definice je nadto doplněno, že stav sociálního znevýhodnění je důsledkem dlouhodobého a silného vlivu prostředí a není určován biologickými faktory (dědičností, geny). Jedním z předpokladů přístupu k této cílové skupině dětí tedy by (nejen) z pozice koordinátorů inkluze mělo být uvědomění si toho, že se nejedná o neměnný stav, naopak, dostatečnou, kvalitní, dlouhodobou intervencí jej lze do značné míry vyřešit či alespoň výrazně pozitivně ovlivnit.

Jedním ze zásadních důsledků života v podmínkách sociálního vyloučení je výrazná nerovnost v přístupu ke kvalitnímu vzdělání. Autoři Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ připomínají, že kvůli vysoké diferenciaci kvality školství mezi regiony i v rámci regionů a výrazné závislosti výsledků dětí na rodinném původu je úspěch ve vzdělávání a další životní šance z něj vyplývající do velké míry určen tím, v jaké obci a v jaké rodině se dítě narodí. Takový stav přitom v dalších zemích Evropy srovnatelné ekonomické kondice (vč. Polsko, Estonsko) není běžný. Naopak nerovnosti v českém vzdělávání patří mezi nejhorší v rámci OECD (podrobněji viz analytická část Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+).

Mezi hlavní konkrétní problémy českého vzdělávání ve vztahu k výše uvedenému problému patří kromě jiného:

- narůstající počet studentů, kteří ukončí vzdělávání bez úspěšného přechodu na střední školu,
- relativně vysoký počet žáků, kteří na konci ZŠ dosahují velmi nízké úrovně základních typů gramotnosti, a vysoké zastoupení těchto žáků v některých regionech (zejména Karlovarský a Ústecký kraj),
- velká závislost výsledků vzdělávání na socioekonomickém a kulturním statutu rodiny žáka/studenta a závislost vzdělávacích drah na rodičovských aspiracích,
- výrazné nerovnosti v kvalitě škol – a to v podobě regionálních nerovností i nerovností v rámci regionů – které do velké míry determinují individuální vzdělávací výsledky a vedou k omezení rovnosti šancí na dosažení kvalitního vzdělání (opět se týká především Ústeckého a Karlovarského kraje),
- nedostatečná předškolní připravenost dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí a neschopnost vzdělávací soustavy reagovat na rizikové faktory na straně rodiny (chudoba, stres, nekvalitní a nestabilní bydlení, rozpady rodin apod.),
- nedostatečně řešený problém školních absencí jako jeden z důležitých faktorů školní neúspěšnosti v základním školství i na střední škole (neúspěšnost u maturit),
- nízký pocítovaný „wellbeing“ - tedy toho, jak rádi chodí žáci do školy – a jeho výrazná závislost na socioekonomickém a kulturním původu a navštěvované škole.

Autoři zmiňované důležité strategie také podotýkají, že problém, na nějž upozorňují, nejsou dílčí nerovnosti ve výstupech vzdělávání, které reflektují rozdílné schopnosti a vnitřní motivaci studentů. Nerovnosti v českém vzdělávání mají díky diferenciaci kvality škol a velké závislosti výsledků na rodinném původu již v prvních stupních vzdělávání podobu nespravedlivých šancí. Již v minulé dekádě se přitom objevila řada analýz, které doložily mnohostranné pozitivní dopady tzv. demokratizace školství a společného vzdělávání co největšího počtu žáků po co nejdelší dobu. Jako příklad je často uváděno např. srovnání výsledků „jednotného“ a raně selektujícího školství v osmi vyspělých zemích, které provedl Maurin v roce 2007 (podrobněji Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+).

Můžeme tedy shrnout, že socializace, enkulturace a trvalý život v podmínkách sociálně vyloučených lokalit výrazně negativně ovlivňují přístup jejich obyvatel (nejen samotných dětí, ale i jejich rodin) ke vzdělávání, zejména pokud se jedná o jeho institucionalizovanou formu. Podle Analýzy sociálně vyloučených lokalit (GAC, 2015) předškolní vzdělávání absolvuje jen méně než třetina dětí ze sociálně vyloučených lokalit. Téměř čtvrtina dětí z těchto lokalit se navíc vzdělává v silně etnicky homogenních segregovaných školách. Předčasné odchody z primárního vzdělávání v rámci hlavního vzdělávacího proudu jsou u dětí ze sociálně vyloučených lokalit přibližně třináctkrát častější, než je celostátní průměr a naprostá většina dospělých obyvatel sociálně vyloučených lokalit dosáhla maximálně základního vzdělání.

Protože je zjevné, že rodiny žijící v podmínkách sociálního vyloučení nezřídka nemají dostatečnou kapacitu ani kompetence k adekvátní míře podpory svých dětí ve vzdělávání, je třeba šance na úspěch ve vzdělávání podepřít o silnou podporu ze strany školy a dalších spolupracujících subjektů (k možnostem organizace této podpory viz dále). Pokud je tato podpora nedostatečná, důsledkem je, že děti pocházející z prostředí sociálního vyloučení nedosahují míry vzdělání potřebné pro uplatnění na otevřeném trhu práce, stávají se nezaměstnanými a závislími na systému sociálních dávek. Dále se tak upevňuje jejich pozice sociálně vyloučených a mezigeneračně se přenáší na další generaci (podrobněji Svoboda a Morvayová, 2010).

Na podkladě diskusí ve školách v rámci pilotního ověřování pozice koordinátorů inkluze mnohokrát zaznělo, že pro pedagogy i školská poradenská zařízení není jednoduché potřebu podpůrných opatření z důvodu sociálního znevýhodnění diagnostikovat, problematickým momentem je samozřejmě velmi často míra spolupráce s rodiči a míra jejich participace na řešení problému. Koordinátoři by ale neměli zapomínat, že nízká míra kompetencí rodičů ve vztahu ke škole je právě jedním ze symptomů sociálního vyloučení a je právě jedním z silných důvodů, proč děti pocházející z toho prostředí potřebují mnohovrstevnatou podporu.

4.7.1. Možnosti metodické podpory koordinátorů inkluze při práci se žáky se sociálním znevýhodněním

V následující části této kapitoly předkládáme koordinátorům inkluze možné zdroje informací a inspirace pro práci s uvedenou cílovou skupinou žáků.

Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele

Zajímavý průvodcem tématem vzdělávání dětí ohrožených negativními důsledky sociálního vyloučení je trojice publikací určených pedagogům, která byla vytvořena v rámci projektu CEROP (Cesta k rovným příležitostem – možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob), který byl realizován v letech 2009 – 2012 Centrem aplikované antropologie a terénního výzkumu Filozofické fakulty Západočeské Univerzity v Plzni a Pedagogickou fakultou Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Publikace se vyznačuje angažovaným přístupem. Autoři nechtějí fenomén sociálního vyloučení pouze popsat, ale kladou si za cíl podpořit metodicky ty, kdo s ním chtějí z pozice pedagogických pracovníků bojovat a pomáhat jej překonávat. Cílem publikace je tak mimo jiné „*podat čtenáři informace o základních charakteristikách sociálního znevýhodnění, jeho podstatě a vzniku, ale také ho naučit podat pomocnou ruku těm, kterých se sociální znevýhodnění tak či onak dotýká a podpořit čtenáře při plánování a realizaci kvalifikované intervenci v jejich prospěch*“.

Tip pro koordinátory inkluze:

Průvodce byl vydán ve třech verzích, které jsou zacíleny na podporu žáků se sociálním znevýhodněním na třech stupních vzdělávací soustavy a jsou tedy určeny pedagogům mateřských, základních nebo středních škol.

Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy

Odkaz na publikaci: <http://www.cerop.cz/docs/2011-bedekr-ms.pdf>

Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy

Odkaz na publikaci: <http://www.cerop.cz/docs/2011-bedekr-zs.pdf>

Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy

Odkaz na publikaci: <http://www.cerop.cz/docs/2011-bedekr-ss.pdf>

Pojďte do školy! (Ne)Rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí

Publikace s názvem Pojďte do školy! (Ne)Rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí, byla vytvořena jako jeden z výstupů projektu *Pojďte do školy! Podpora vzdělávání a doučování dětí ze sociálně vyloučených domácností*, který byl realizován společností Člověk v tísni, o.p.s. v letech 2009 – 2011. Pracovníci této organizace v ní shrnuli své desetileté zkušenosti s prací v sociálně vyloučených lokalitách po celé České republice. Kniha cílí na problematiku poskytování přímé podpory v oblasti vzdělávání znevýhodněných žáků a také úzkou spolupráci se školami, do nichž tito žáci docházejí. Je rovněž obohacena o inspirativní texty zhodnocující zkušenosti ze zemí, které patří v oblasti vzdělávání k evropské špičce a dlouhodobě podporují rozvoj inkluzivního vzdělávání.

Tip pro koordinátory inkluze:

Pojďte do školy! (Ne)Rovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí

Odkaz na publikaci: <https://www.varianty.cz/publikace/109-pojdte-do-skoly-ne-rovne-sance-na-vzdelavani-znevychodnenych-deti>

Katalog podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním

Nejrozsáhlejším a také nejvýrazněji prakticky orientovaným materiálem pro nastavování individuální podpory žákům se sociálním (socioekonomickým), a to formou poskytování podpůrných opatření je Katalog podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním. Ten byl sepsán v rámci projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, řešeného ve spolupráci Univerzity Palackého v Olomouci a společnosti Člověk v tísni, o.p.s. v letech 2013 - 2015. Koordinátoři inkluze se tak mohou metodicky opřít o podklad, který byl prakticky ověřován na několika desítkách škol v rámci celé České republiky.

Tip pro koordinátory inkluze:

Obecnou část vymezující vstupní informace pro práci s celkem sedmi katalogy podpůrných opatření, které jsou zacíleny na různé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mohou koordinátoři nalézt na: <http://katalogpo.upol.cz/>

Katalog podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním

(obsahuje cca 500 karet konkrétních podpůrných opatření)

Odkaz na katalog: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/uvod-6/>

4.7.2. Nastavování a poskytování individuální podpory žákům se sociálním znevýhodněním

Koordinátor inkluze by při nastavování individuální podpory pro žáky se sociálním znevýhodněním měl vycházet z toho, že ve škole se zpravidla projevují nikoliv příčiny, ale spíše symptomy a důsledky negativních vlivů, které na děti v prostředí sociálního vyloučení působí. Pro úspěch intervence považuje za důležité pokusit se koordinovat podporu jak ze strany školy, tak ze strany sociálních služeb či dalších subjektů, které mohou k řešení často velmi komplikované situaci rodiny pomoci (mamá na myslí například subjekty působící v oblasti účelného využívání volného času, nízkoprahová zařízení pro děti mládež, různé poskytovatele sociálních služeb obecně apod.).

Propojením poskytovatelů sociálních služeb a školy můžeme docílit koordinovanější a efektivnější intervence u žáka i rodiny jako celku. Úkolem sociální služby je zmapovat situaci v rodinném prostředí a zjistit klíčové problémy a potřeby, které dítě či rodinní příslušníci mají směrem k vzdělání. Vhodné je iniciovat spolupráci společným setkáním, kde každý z aktérů shrne klíčové problémy. Koordinátor inkluze může plnit roli facilitátora celého setkání. Roli mediátora mezi dítětem (zákonnými zástupci) a zástupci školy je pak nejvhodnější svěřit sociálnímu pracovníkovi, který rodinu zná a požívá její důvěry.

Nastavení efektivní spolupráce mezi rodinou, školou a sociálními službami je žádoucí z mnoha důvodů. Sociální služba mnohdy funguje jako spojka mezi školou a rodinou. Umožňuje škole nahlédnout do rodinného prostředí a lépe pochopit fungování rodiny a dítěte samotného. Škola tak dokáže reagovat a přizpůsobovat intervenci ve školním prostředí ve vztahu k dítěti, které například momentálně prožívá krizovou situaci v rodinném prostředí (ztráta bydlení, tíživá ekonomická situace, působení rizikových jevů apod.).

Po identifikaci důležitých problémů a souvisejících potřeb žáka a rodiny je třeba nastavit základní parametry a postupy intervence směřující k řešení problémů a naplňování diagnostikovaných potřeb.

Považujeme za žádoucí, aby došlo k jasnému rozdělení úkolů, kompetencí a činnosti jednotlivých subjektů. Mělo by být také stanoveno, v jakém časovém sledu a jakým způsobem bude ověřována účinnost intervence.

Po stanovení základních parametrů intervence je třeba nastavit systém komunikace mezi všemi zainteresovanými subjekty. Samozřejmě se souhlasem rodiny, který je velmi

důležitý pro efektivní sdílení informací. K tomu může dobře sloužit model vícestranné dohody mezi rodinou a všemi dalšími subjekty. Pracovník sociální služby (máme na mysli především terénní sociální pracovníky či ještě lépe pracovníky sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi) by měl být spojovacím článkem při komunikaci mezi zákonnými zástupci a školou, a to zejména v případech, kdy se zpočátku nastavená intervence nedaří. V takovém případě je třeba uspořádat další společná setkání, zhodnotit dosavadní průběh a případně navrhnout nové postupy. Je důležité si uvědomit, že vzhledem ke složitosti situace může být intervence provázena mnoha nezdary. Důležité je neztrácet ze zřetele cíl a podporovat dále motivaci k řešení. To je, kromě koordinace spolupráce ve škole, jedním z důležitých úkolů koordinátora inkluze.

Tip pro koordinátory inkluze – příklad dobré praxe:

V rámci jedné ze škol, kde byla pilotně ověřována pozice koordinátora inkluze byla řešena situace chlapce ze sociálně vyloučeného prostředí – žáka deváté třídy s výraznými problémy v zapojení se a ve vztazích v kolektivu třídy, související s chlapcovým školním neúspěchem a nadváhou, která byla terčem posměchu spolužáků. Rozdělení úkolů bylo dohodnuto mezi jednotlivými aktéry následovně:

Třídní učitel s podporou koordinátora inkluze pracoval na podpoře pozitivního klimatu a sociální soudržnosti ve třídě, ve spolupráci s metodikem prevence docházelo k průběžnému monitorování vztahů ve třídě.

Koordinátor inkluze v kooperaci s dalšími pedagogy nastavoval individuální a splnitelné cíle ve vyuce a zajistil průběžné doučování chlapce.

Pracovnice sociálně aktivizační služby iniciovala v rodinném prostředí diskusi na složitá témata související s nepříznivou pozicí chlapce ve třídě a jeho celkovým školním neúspěchem, podporovala rodinu v rozhodnutích ve prospěch chlapce (změna režimu dne, využití volného času, zajištění pomůcek na doučování a plnění domácích úkolů, po dohodě i úpravu stravování), dokonce prováděla s chlapcem nácvik jeho reakcí na možné konflikty či obtížnější situace ve třídě, udržovala motivaci rodiny a především, získávala důležitou zpětnou vazbu a mohla tak podporovat rozvoj důvěry k pedagogům.

V relativně krátké době se podařilo eliminovat chlapcovi absence a docházelo k pravidelným kontaktům matky a třídní učitelky. Společná intervence vedla k motivaci chlapce v pokračování vzdělávání na středním odborném učilišti, a to přesto, že na počátku se situace chlapce a rodiny zdála být téměř neřešitelnou.

4.8. MOŽNOSTI PODPORY NADANÝCH ŽÁKŮ

Problematika vzdělávání nadaných žáků je v současnosti velice aktuálním tématem. Individuální projev nadání u každého jedince nemusí najít vždy pochopení, a to jak v řadách pedagogů, tak i rodičů. Tato skutečnost může být současně podpořena faktem, že u nadaných žáků se může současně projevit i určitý typ znevýhodnění (ADHD, specifické poruchy učení, poruchy autistického spektra aj.).

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. v § 27 je za nadaného považován žák, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Nutné je brát v úvahu také diferenciaci, kterou tato vyhláška uvádí a tou je rozdíl mezi nadaným žákem a mimořádně nadaným žákem. Toho charakterizuje jako žáka, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.

Pro naše potřeby budeme následně pracovat primárně s pojmem nadaný žák. Tento pojem je definován řadou odborníků (srov. Mudrák, 2015; Konečná, 2010; Hříbková, 2009; Škrabánková, 2012; Lazníbatová 2007). Fořtíková (2009, s. 6) označuje za nadaného žáka toho, který „*má schopnost těžit ze svých předností a kompenzovat své nedostatky*“. Oproti tomu uvádí Hříbková (2009) dimenzionální pojetí a uvádí tři kategorie projevující se u nadaného dítěte:

- dítě velmi záhy ve svých projevech manifestuje vývojovou akceleraci a je těmito projevy nápadné ve srovnání s vrstevníky,
- podává v určité oblasti (i nekognitivní) vynikající výkony, které jsou ve srovnání s vrstevníky z hlediska kvantity či kvality výjimečné,
- dítě, u kterého byl opakovaně zjištěn osobnostní potenciál pro podávání mimořádných výkonů, který se však dosud ve výkonech v daných oblastech běžně neprojevuje (např. intelektový, tvořivý, popř. silný zájem o určitou oblast nebo několik oblastí lidské činnosti projevující se např. vytrvalostí při řešení úkolů v dané oblasti a neobvyklými znalostmi aj.)

Typy nadání

Jak jsme již uvedli v úvodu, nadání se projevuje svou osobitou podobou a můžeme se potkat hned s jeho několika typy. Ty dělí Havigerová (2011) na základě Sternbergovy definice následovně:

- analytické nadání – schopnost porozumět problému a jeho částem, uplatňuje se především v klasických inteligenčních testech,
- syntetické-tvořivé nadání – schopnost řešit relativně nové situace, problémy a úkoly s intuicí a vhladem do problému,
- praktické nadání – schopnost aplikovat analytické nebo tvořivé schopnosti v každodenním životě tak, aby umožnily úspěšné a adekvátní fungování v sociálním prostředí.

Rozličné rozdělení dle vertikální a horizontální klasifikace pak můžeme nalézt například u Hříbkové (2007).

4.8.1. Vzdělávání nadaných žáků

K tomu, abychom s nadaným žákem mohli začít pracovat, je zprvu velice důležité takového žáka identifikovat. Rozdílnost mezi žákem nadaným a bystrým je totiž těžko rozeznatelná. Zatímco bystrým či zvědavým dětem stačí běžné výukové metody

a postupy, tak nadaným žákův nikoliv (Havígerová, 2011). V případě, že by s nadaným žákem nebylo vhodně pracováno, mohlo by dojít k postupné stagnaci a z daného jedince se rázem může stát žák průměrný, neprůbojný, popřípadě tichý (Laznibatová, 2007).

Pokud u žáka identifikujeme nadání, je z pozice koordinátora inkluze více nežli žádoucí uvědomit si, že jeho rozvoj neprobíhá pouze na základě individuálních specifikací, ale probíhá v interakci i s dalšími oblastmi, kterými jsou výsledky těchto žáků, motivace, sociální kontext a v poslední řadě učení a příprava (Mudrák, 2015):

- Výsledky nadaných dětí – za jednu z primární součástí nadání považujeme „nadprůměrnou úroveň schopností“, což je projev značně latentní. Konkrétním projevem této skutečnosti je souhrn toho, co dítě aktuálně zná a umí. Nelze však opomenout předchozí vývoj dítěte a podmínky, ve kterých se uskutečňoval.
- Motivace nadaných dětí – Tato proměnná ovlivňuje vývoj v každé oblasti vzdělávání a lze na ni nahlížet ze dvou hledisek. Zdali se dítě chce činnosti věnovat a především, jestli věří, že může v dané oblasti uspět.
- Průběh a přípravy nadaných dětí a učení – Pro optimální vývoj jsou stěžejní přípravy zaměřující se na rozvoj těchto žáků vycházející z nejrůznějších studií odporníků. Příklad specifik určených pro práci s těmito žáky si uvedeme v následující části.
- Nejbližší sociální kontext – Role významných druhých lidí, primárně rodičů a učitelů, jsou na cestě k zdokonalování klíčové.

Práce s nadaným žákem

Při procesu vzdělávání mají jednu z ústředních rolí vhodně zvolené metody a postupy práce. Jsou jedním z nástrojů k tomu, aby byl tento proces úspěšný. Kromě toho, že se zde naskytá možnost dvou nejzákladnějších modelů jak tyto jedince vzdělávat a to buďto formou společného vzdělávání, nebo vzdělávání v samotných třídách pro nadané žáky. Existuje řada základních zásad práce s nadaným žákem, jejichž dodržování je v obou zmíněných možnostech nepostradatelné.

Koordinátorům inkluze můžeme doporučit například následující postupy (více in Fořtíková, 2009):

Umožnit pracovat rychlejším tempem

Ve třídě bychom mohli rozdělit nadané žáky na badatele a řešitele či tvůrčí a produktivní typy. Rozdíl mezi nimi spočívá v tom, že jedni potřebují dostatek času na propracování úkolu, aby výstup, který bude výsledkem dané činnosti, pro ně byl hodnotný. Ti druhí naopak musí mít příležitost pracovat tempem rychlejším oproti zbytku kolektivu. Učitel musí být v tomto případě vždy připraven a mít pro žáky dostatek úkolů navíc, tak aby žák měl kdykoliv možnost, vzít si úkol navíc.

Méně procvičování, umožnit postup dopředu

Nadané děti si v některých případech dokáží osvojit učivo bez upevňování či zvládají danou látku ještě před tím, než byla probírána. Žákům může být poskytnuta možnost danou látku přeskočit, popřípadě přeskočit celý ročník. Otevírá se zde ještě příležitost nabídnout žákovi alternativní obsah či prezentaci zajímavých souvislostí.

Náročnější výuka

Pohledem taxonomie kognitivních cílů by mělo být ve výuce využíváno více úrovně analýzy, syntézy a hodnotícího posouzení. Téma pro nadaného žáka se nemusí lišit svým tématem, pouze požadující úkoly a výstupy by měly být na vyšší kognitivní úrovni.

Nezávislost

Nadaní žáci jsou schopni mnohem dříve pracovat individuálně. Nezbytným krokem pro efektivnost samostatné práce těchto žáků je však precizní příprava tohoto úkolu.

Kreativní myšlení a divergentní úkoly

Pokud nadaný žák disponuje vyšší mírou tvořivého myšlení, tak preferuje především úkoly nemající pouze jedno řešení, ale nabízející různorodější odpověď či řešení. Například dokreslování toho, jak by mohl daný typ pokračovat, nebo napiš, na co všechno by si mohl použít ramínko na šaty apod. Tento typ úloh může být vhodný v situacích, kdy se ostatní třeba učí novou látku. V konečném hledisku jsou však tyto úlohy a jejich zařazování do výuky žádoucí pro žáky nenadané.

Abstraktní úkoly

U nadaných dětí předškolního věku se za jeden z projevů požaduje zájem o matematiku, jelikož matematika a čísla samotná jsou abstraktní disciplínou. Nadaní žáci dokáží totiž mnohem dříve nežli jejich okolí pracovat s abstraktními pojmy a v souvislosti s tím jsou časněji schopni abstrahování.

Kontakt s intelektovými vrstevníky

Nadaní žáci by měli dostat prostor k tomu, aby se setkali s dětmi se shodnými vědomostmi, schopnostmi, zájmy i jejich zaměřením. V běžném kolektivu mohou být někdy vyčleňováni a sami poté tíhnou ke starším spolužákům. Navíc zde není možnost přirozeného srovnání. Excelentní výsledky, které tak pro ně byly určitou samozřejmostí, však nemusí v následném životě vždy přicházet a díky nedostatečným zkušenostem, pak tyto žáci nebudou mít dostatečně osvojené strategie učení.

Zkušenostní učení

Ústřední postavou v učebním procesu je v tomto případě aktivní role žáka. Cílem není naučit žáka velké množství informací, ale vycházet ze zkušenosti a zabývat se učním do praktického života. Pro nadané žáky je přitažlivé možné profitování z naučeného v každodenním životě, je to pro ně určitou motivací.

Umožnit ranou specializaci v rámci výuky

Nadaní žáci mívají v některých případech větší zájem o určitou oblast studia, je dobré již od počátku s touto skutečností počítat a umožňovat jim rozvoj ve zvolené oblasti, např. formou návstavné výuky. Jindy zase mají širší záběr a tyto nadané žáky je následně dobré je systematicky směřovat ke specializaci.

Opora o vlastní zájmy

Jak je uvedeno v předchozím bodě, žáci jsou často zaměřeni na určitou oblast, což je vhodné využívat při tvorbě materiálů. Prostřednictvím toho docílíme toho, že žáci budou nadšení předloženými úkoly. Chceme-li žáka obohacovat a rozvíjet, musíme dbát na míru přitažlivosti, jinak tato činnost nejenže postrádá význam, ale zároveň se stává zbytečnou prací i pro učitele.

Tip pro koordinátory inkluze:

Další informace ve vztahu k podpoře nadaných žáků naleznete na tematicky orientovaných webech.

Odkaz na web (1):

<https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=76567&view=12646>,

Odkaz na web (2):

[file:///C:/Users/studentvk/Desktop/PO_pro_rozvoj_nadani%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/studentvk/Desktop/PO_pro_rozvoj_nadani%20(1).pdf)

Odkaz na web (3): <http://talentovani.cz/system-podpory-nadani/krajske-site>

4.8.2. Metodická podpora práce s nadanými žáky

Níže nabízíme několik z možných publikací, v nichž mohou koordinátoři inkluze nalézt metodickou podporu pro práci s nadanými žáky.

Vyhledáváme rozumově nadané žáky

Tato publikace vznikla za podpory Výzkumného ústavu pedagogického v Praze a klade si za cíl seznámit čtenáře se základními strategiemi, jejichž osvojení by napomáhalo k identifikaci nadaných žáků a umožnit jim následně podpořit komplexní rozvoj jejich mimořádných individuálních schopností.

Tip pro koordinátory inkluze:

ČAVOJSKÁ, Magdalena. *Vyhledáváme rozumově nadané žáky: krok za krokem s nadaným žákem: metodická příručka*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. [ISBN 978-80-87000-42-7](#).

Odkaz na metodiku:

http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Vyhledavame_rozumove_nadane_zaky1.pdf

Vyhledáváme rozumově nadané žáky: krok za krokem s nadaným žákem

Metodika, určena pro pedagogy základních a středních škol, byla vytvořena ve spolupráci VÚP v Praze a odborníků z praxe. Cíle publikace je podpořit zpracování individuálních vzdělávacích plánů mimořádně nadaných žáků. Autoři předkládají návrhy struktury IVP a především konkrétní příklady jeho zpracování. Nalezneme zde také odkazy na další zdroje týkající se dané problematiky.

Tip pro koordinátory inkluze:

FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka: krok za krokem s nadaným žákem*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, [2009]. Metodika. ISBN 978-80-87000-28-1.

Odkaz na metodiku:

http://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/literatura/tvorim_e_ivp_mimoradne_nadaneho_zaka.pdf

Příručka pro práci s nadanými žáky

Dle autorů je příručka vhodná nejen pro pedagogické pracovníky, ale i pro rodiče. Je zacílena na problematiku diagnostiky nadání u žáků a věnuje se samozřejmě také komplexně jejich podpoře ve vzdělávání.

Tip pro koordinátory inkluze:

ŠTÁVA, Jan et al. *Příručka pro práci s nadanými žáky*. 1. vyd. Ostrava: Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava, 2012. 71 s. ISBN 978-80-248-2673-8.

Odkaz na metodiku: <https://docplayer.cz/2807800-Prirucka-pro-praci-s-nadanymi-zaky.html>

Nadání je třeba rozvíjet

Metodika vznikla v rámci projektu „Nadání je třeba rozvíjet“, je doplněná o didaktický materiál, která kromě instrukcí, jak s tímto materiálem pracovat, seznamuje v úvodu čtenáře se základními termíny, jejichž znalost je pro pochopení problematiky nadaných žáků stěžejní. Určená je především učitelům, ale díky své výstižnosti by mohla být zajímavým zdrojem nejen pro pedagogy, ale i rodiče.

Tip pro koordinátory inkluze:

MALINOVÁ, Dagmar a MARŠÍČKOVÁ Petra. *Nadání je třeba rozvíjet*. Most, 2013. Most 2000- občanské sdružení pro kulturu a vzdělání.

Odkaz na metodiku: <https://deti.mensa.cz/res/f/most-2000-metodicka-prirucka.pdf>

5. INDIVIDUALIZACE PODPORY PROSTŘEDNICTVÍM TVORBY PLPP A IVP

Jedním se základních úkolů koordinátora inkluze je přispívat k výraznější individualizaci podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. V této kapitole proto předkládáme koordinátorům inkluze základní informace a zdroje využitelné pro vytváření základních dokumentů, které představují rámec a plán poskytování individualizované podpory žákům s potřebou poskytování podpůrných opatření.

Současný školský systém si klade za cíl vytvoření takových podmínek a prostředí, klima školy, ve kterém budou všem žákům poskytnuty stejné podmínky a šance k tomu, aby každý jedinec mohl dosáhnout odpovídajícího stupně vzdělávání a bylo tak zajištěno právo na rozvoj jeho individuálních předpokladů (Opatřilová, Vítková et al., 2011).

Zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů, stanovuje podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Stanislav Bendl (2015) doplňuje, že proces vzdělávání těchto žáků se v posledních letech odvíjí z principů inkluzivní pedagogiky a inkluzivního vzdělávání.

V rámci inkluzivního vzdělávání je tak důležitá schopnost reagovat na individuální potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V rovině vzdělávání se jedná především o diferenciované výukové metody, pomoc asistentů pedagoga i úprava a redukce učiva.

Dle ustanovení § 16 školského zákona č. 82/2015 Sb. je „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“.

Tato podpůrná opatření jsou nástrojem k podpoře pedagogům při práci se žákem, jehož vzdělávání si vyžaduje specifické úpravy. Jedná se o určitá nezbytná opatření, úpravy ve vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí, nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka, nebo studenta. V závislosti na míře potřeby podpory ve vzdělávání jsou rozčleněny do pěti stupňů dle intenzity.

Podpůrná opatření jsou založena především na (Adamus, Zezulková, Kaleja a Franiok, 2016):

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyících a hluchoslepých osob (11a), Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,

- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga,
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (§ 16 odst. 2).

5.1. Plán pedagogické podpory (PLPP)

Plán pedagogické podpory zpracovává škola za účelem podpory žáků s mírnými obtížemi v procesu vzdělávání. Je podpůrným opatřením prvního stupně a jeho vypracování je tak plně v kompetenci školy, kterou žák navštěvuje. Pro zpracování plánu pedagogické podpory (na rozdíl od individuálního vzdělávacího plánu, viz dále) není vyžadováno vyšetření žáka ve školském poradenském zařízení.

Východiskem pro vytvoření plánu pedagogické podpory je především základní pedagogická diagnostika, která se zpravidla sestává z pozorování žáka ve vyučovacích hodinách, ústního nebo také písemného prověřování jeho znalostí (předpokládáme, že formu zkoušení si žák může určit sám), didaktických testů, analýzy portfolia žákových prací, analýza domácí přípravy žáka. V neposlední řadě by měl být samozřejmostí také rozhovor se žákem a jeho zákonným zástupcem. Podpůrná opatření v prvním stupni se zaměřují především na dílčí úpravy organizace práce se žákem, využívání odpovídajících metod výuky, případné úpravy ve způsobu hodnocení žáka. Škola může také navrhnout poskytnutí pomůcek pro vzdělávání žáka, zpravidla za předpokladu, že jejich pořízení či využívání nevyžaduje další finanční prostředky.

Vychází tedy z potřeb úpravy tohoto procesu či zapojení do kolektivu. S tímto plánem je seznámen nejen zákonný zástupce, ale také sám žák a především všichni vyučující. Klíčová je kooperace rodiny a všech relevantních pracovníků dané instituce. Vzniká v souvislosti s potřebou poskytování podpůrných opatření prvního stupně. Ta diagnostikuje a určuje sama škola a tvorba plánu pedagogické podpory tak není podmíněna doporučením školského poradenského zařízení.

Obsah plánu pedagogické podpory zahrnuje především podrobný popis obtíží žáka, stanovené cíle a prostředky podpory a způsob vyhodnocování stanovených cílů.

Koordinátor inkluze by měl mít na paměti, že nezbytnou aktivitou související s plánem pedagogické podpory je jeho neustálá aktualizace, a to v závislosti na vývoji vzdělávacích potřeb konkrétního žáka. Nejpozději po 3 měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření, poskytovaných na základě plánu pedagogické podpory škola vyhodnotí, zda podpůrná opatření vedou k naplnění stanovených cílů. Pokud zhodnotí, že se tak děje, může pokračovat v aktualizacích a plnění plánu. Pokud ovšem nedojde k žádnému zlepšení, měl by koordinátor inkluze nebo jiné pověřená osoba ve škole doporučit zákonnému zástupci žáka návštěvu školského poradenského zařízení.

Do doby zahájení poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně na základě doporučení školského poradenského zařízení poskytuje škola v souladu s příslušnou vyhláškou podpůrná opatření prvního stupně na základě plánu pedagogické podpory.

Tip pro koordinátory inkluze:

Formulář pro tvorbu plánu pedagogické podpory naleznete na odkazu níže.

Odkaz na formulář:

<http://www.ppppraha7a8.cz/files/plan%20pedagogicke%20podpory%20zaka.pdf>.

Příklady konkrétních již zpracovaných plánů pedagogické podpory zpracovaných z důvodů obtíží v chování, odlišného mateřského jazyka, školní neúspěšnosti atd. lze pro případnou inspiraci nalézt na metodickém portálu RVP.

Odkaz na PLPP (na stránce v nabídce vlevo):

<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10466>

5.2. Individuální vzdělávací plán (IVP)

Dle § 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, zpracovává individuální vzdělávací plán škola, a to v případě, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. Individuální vzdělávací plán se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo jeho zákonného zástupce. Důležité je, že individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Je vytvářen v souladu se zněním školního vzdělávacího programu, z něhož vychází a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice.

Zmíněná vyhláška také uvádí, že individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na jeho vzdělávání. V individuálním vzdělávacím plánu jsou dále uvedeny zejména informace o:

- úpravách obsahu vzdělávání žáka,
- časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,
- úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka,
- případné úpravě výstupů ze vzdělávání žáka.

Individuální vzdělávací plán dále obsahuje jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Z hlediska postupu školy je velmi důležité také časové hledisko. Koordinátor inkluze musí mít na paměti, že individuální vzdělávací plán je zpracován bez zbytečného odkladu, nejpozději však do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Poznamenejme nicméně také, že plán může být v průběhu celého školního roku doplňován a upravován podle potřeb žáka.

Zpracování a provádění individuálního vzdělávacího plánu zajišťuje ředitel školy. V praxi tak jeho tvorbou nejčastěji pověří některého z pedagogických pracovníků školy, logickou volbou může být právě koordinátor inkluze. Nabízí se samozřejmě také kooperace pracovníků školního poradenského pracoviště a třídního učitele. Individuální vzdělávací plán se zpracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem žáka (pokud žák ještě není zletilý).

Pokud je úkoly spojenými s přípravou a prováděním individuálního vzdělávacího plánu pověřen koordinátor inkluze, seznámí s individuálním vzdělávacím plánem všechny vyučující žáka a současně žáka a zákonného zástupce žáka, není-li žák zletilý, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem. Připomeňme, že písemný informovaný souhlas zákonného zástupce je nezbytnou podmínkou poskytování vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Aby se jednalo o skutečně informovaný souhlas, měl by koordinátor inkluze zákonným zástupcům jeho obsah, podmínky realizace a možné dopady podrobně vysvětlit.

Koordinátor inkluze by měl se školským poradenským pracovištěm v souvislosti s naplňováním individuálního vzdělávacího plánu žáka průběžně spolupracovat. Vyhláška totiž určuje, že školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou sleduje a nejméně jednou ročně vyhodnocuje naplňování individuálního vzdělávacího plánu. Předpokládá se také, že průběžně poskytuje žákovi, zákonnému zástupci žáka a škole poradenskou podporu. V případě, že by bylo zjištěno nedodržování opatření uvedených v individuálním vzdělávacím plánu, pak školské poradenské zařízení informuje o této skutečnosti ředitele školy. V případě pravidelného sledování a kooperace koordinátora inkluze s ostatními pracovníky školního poradenského pracoviště a školského poradenského zařízení by k takové skutečnosti nemělo dojít.

Je samozřejmě také možné, že v rámci pravidelného vyhodnocování naplňování IVP je zjištěno, že je třeba provést dílčí změny v souladu s aktuálními potřebami žáka. V takovém případě se postupuje obdobně jako v případě zpracování IVP. Rovněž případné změny podléhají písemnému informovanému souhlasu zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka.

5.3. Možné zdroje metodické podpory při tvorbě plánů pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů

Koordinátoři inkluze se v procesu podpory individualizace přístupu k žákům s potřebou poskytování podpůrných opatření a souvisejícím procesu tvorby PLPP a IVP mohou opřít také o několik kvalitních informačních zdrojů, které, spolu s krátkou charakteristikou, doporučujeme v další části textu.

Webinář – plán pedagogické podpory

Zajímavým a inspirativním zdrojem pro koordinátory inkluze může být rovněž webinář věnovaný právě problematice tvorby plánu pedagogické podpory. Hosty webináře jsou zkušení pedagogové Mgr. Anna Doubková a PaedDr. Karel Tomek.

Tip pro koordinátory inkluze:

Webinář s názvem Plán pedagogické podpory – jeho tvorba, realizace a vyhodnocování

Odkaz na webinář (na stránce dole): <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10466>.

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

Tato metodika se zaměřuje především na nastavování a poskytování podpůrných opatření prvního stupně. Logickou součástí je zároveň metodický postup při tvorbě plánu pedagogické podpory. Tento metodický materiál nabízí koordinátorům inkluze informace nezbytné pro jeho tvorbu na podkladě znalosti podmínek a potřeby žáka a dané školy. Pozornost je věnována rovněž procesu diagnostiky a diagnostickým nástrojům.

Tip pro koordinátory inkluze:

MRÁZKOVÁ, Jana a Jana ZAPLETALOVÁ. Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Praha: NÚV, 2016. ISBN 978-80-7481-085-5.

Odkaz na metodiku:

http://www.nuv.cz/uploads/Metodika_pro_nastavovani_podpurnych_opatreni_unor_2016.pdf

Metodický materiál „Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami“

Metodika vznikla jako jeden z výstupů projektu s názvem Nastavení funkčního modelu integrace dětí se SVP s cílem dosáhnout jejich osobního maxima a začlenit je úspěšně do třídních kolektivů. Kromě informací souvisejících s podporu žáků s různými typy specifických vzdělávacích potřeb je pozornost věnována právě také problematice tvorby IVP. Text považujeme za vhodný nejen pro koordinátory inkluze, ale rovněž pro rodiče, s nimiž koordinátor o tvorbě IVP a souvisejících tématech komunikuje.

Tip pro koordinátory inkluze:

FOŘTOVÁ, Kateřina. Jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Praha. Základní škola Kunratice.

Odkaz na metodický materiál: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434887210.pdf>.

Publikace „Realizace individuálních vzdělávacích plánů s ohledem na potřeby vyrovnávacích opatření“

Uvedený metodický materiál se vztahuje k realizaci podpůrných opatření právě prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu. Podle autorů je text vytvořen tak, aby byl pro každého, kdo si tuto metodiku přečte, přínosem a především ho určitým způsobem instruoval při tvorbě IVP. Podkladem pro tuto publikaci byla mimo jiné analýza vybraných IVP. Výrazná pozornost autorů je zaměřena na rozvoj schopnosti správně využít zprávu ze školského poradenského zařízení, práci s výstupy pedagogické diagnostiky či stanovování cílů IVP.

Tip pro koordinátory inkluze:

BUNEŠOVÁ, Marie, Jan VYHNÁLEK, Lucie HLÁVKOVÁ, Hana HAVELOVÁ a Romana RŮŽIČKOVÁ. *Realizace individuálních vzdělávacích plánů s ohledem na potřeby vyrovnávacích opatření*. Praha: NÚV, 2012. ISBN 978-80-87652-67-1.

Odkaz na metodický materiál:

https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_3.pdf

Tvorba individuálních vzdělávacích plánů pro žáky s poruchou autistického spektra

Jednu ze skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž integrace v prostředí škol hlavního proudu bývá pro pedagogické pracovníky náročnou, jsou žáci s poruchami autistického spektra (PAS). Vřele ji doporučujeme koordinátorům inkluze na školách, kde jsou žáci s PAS vzděláváni nebo je třeba se na jejich vzdělávání adekvátně připravit. Publikace obsahuje mimo jiné praktické ukázky IVP pro různé typy školských zařízení – mateřské, základní i střední školy. Je dle autorů určena nejen všem pedagogickým pracovníkům spolupracujícím na vzdělávání žáka s PAS, ale také rodičům.

Tip pro koordinátory inkluze:

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-39-8.

Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka: krok za krokem s nadaným žákem

V neposlední řadě předkládáme metodiku orientovanou na individuální podporu žáků nadaných. Text obsahuje nejen odborné vymezení, ale především i konkrétní případy zpracování IVP mimořádně nadaného žáka a především také množství odkazů na další zdroje, v jejichž rámci je možné se s danou problematikou podrobněji seznámit.

Tip pro koordinátory inkluze:

FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka: krok za krokem s nadaným žákem*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, [2009]. Metodika. ISBN 978-80-87000-28-1.

Odkaz na metodiku:

http://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/literatura/tvorime_ivp_mimoradne_nadaneho_zaka.pdf

6. PODPORA PREVENCE A ŘEŠENÍ NEKÁZNĚ A RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

V této podkapitole nabízíme koordinátorům inkluze základní informace a podklady pro působení v oblasti podpory prevence a řešení nekázně a rizikového chování. Na podkladě pravidelného setkávání s koordinátory inkluze v rámci pilotního ověřování této pozice můžeme konstatovat, že se jednalo o jedno ze zásadních témat, v nichž pedagogické týmy na školách vyjadřovaly potřebu podpory.

Hovoříme-li o pojmu kázeň obecně, obvykle se této rovině chápe jako dodržování zvnějšku stanovených norem jedinci, kteří jsou schopni tyto normy chápat. To platí i pro oblast výchovně vzdělávacího procesu. Kázeň tímto prismatem obvykle uchopují nejen pedagogové ale i žáci, tedy nejen vychovávající, ale i vychovávaní. Obě strany jsou dokonce schopny dojít konsenzu, že kázeň je nezbytností pro úspěšnou realizaci pedagogických cílů i celého procesu výchovy. Ne vždy se ale shodnou na obsahu tohoto pojmu a na způsobu kontroly jejího dodržování.

Oblast kázně v prostředí školy spočívá v tom, že žáci dovedou dodržovat společenská i školní pravidla, spolupracují s učitelem a podílejí se na vytváření příznivého klimatu. Kyriacou (2004) chápal kázeň jako jednu z položek třídního klimatu. Kázeň se tedy projevuje dodržováním základních regulativů (norem, pravidel, zvyklostí). Ve školním prostředí se jedná především o psané normy ve formě školního řádu a o nepsané normy, které mohou mít formu slovních pokynů vedení školy, učitele, vychovatelů apod. Souhrnně lze podle Průchy (2013, s. 122) školní kázeň definovat jako *vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority*.

Na kázeň lze pohlížet z různých pohledů. Bendl (2001) při svém zkoumání provádí deskripci kázně z několika úhlů pohledu. Filozofický pohled, je zaměřen na odpovědnost za vlastní jednání a snahu nečinit druhým to, co je nám samotným nepříjemné. Biologický pohled nahlíží na kázeň jako na schopnost zvládnutí společností označených „špatných“ nebo „nezdravých“ instinktů a vytvoření žádoucích podmíněných reflexů. Psychologický pohled je založen na podřizování se jedince vůli druhé osoby, především autority. Sociologie vnímá kázeň jako nutné přijetí sociokulturních vzorů chování pro udržení a rozvoj sociálních skupin. V kontextu výchovně-vzdělávacího procesu můžeme na kázeň nahlížet jako na jeden z cílů výchovy nebo na prostředek výchovy. Výchovným cílem se kázeň stává především v autoritářských a jiných direktivních pedagogických směrech, nebo je dílčím cílem pro pedagogy, kteří se ji snaží dosáhnout ve výchovně-vzdělávacím procesu. Pohled na kázeň jako na cíl odkazuje na schopnosti žáků, kterými operují, pokud si osvojí kázeň (například vztah k normám, schopnost normy kriticky hodnotit i dodržovat, schopnost autoregulace, rozvoj vůle atp. (Bendl, 2001).

Kázeň může být vnímána také jako nezbytný prostředek k realizaci výchovy a vzdělávání. Prostřednictvím prolínání kázně s dalšími kategoriemi pedagogického systému se mohou žáci vzdělávat. Vytváří mimo jiné z rozptýlených jedinců jeden kolektiv (skupinu) a organizuje jejich snahu o dosahování pedagogických i soukromých cílů, a to společensky schváleným způsobem.

Základními prostředky, jimiž mohou pedagogové podporovat utváření a udržení kázně jsou:

- příklad,
- činnost,
- kvalitní a funkční pedagogická interakce,
- odměna,
- trest,
- smysluplný výklad světa (pedagogické situace),
- autorita,
- akceptovaná rolová nerovnost (hlavně z pohledu delegace moci a odpovědnosti).

S každým kázeňským prostředkem je potřeba pracovat s ohledem na individualitu dítěte, skupiny i konkrétní výchovně – vzdělávací situace, ergo umět ho přizpůsobovat aktuální situaci, kázeňskému prohrěšku a možnostem osobnosti dítěte.

Tip pro koordinátory inkluze:

Koordinátorům můžeme vřele doporučit jako tip obohacení školní knihovny o následující zdroje, které doplňujeme stručným komentářem.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. Pedagogika. ISBN 80-85866-80-3.

Doporučená publikace obsahuje inspirativní rozbor potenciálních náročných pedagogických situací. Její část věnovanou metodám, je možné považovat za klíč k přístupu v oblasti řešení nekázně.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5.

Doporučenou publikaci je možné považovat za východisko pro aplikaci funkčních korektivních mechanismů. Kapitola zabývající se sankčními mechanismy poskytuje odrazový můstek pro to, jak se vyhnout nadměrně aplikované zpětné vazbě na úrovni nepřiměřeného trestání. Současně se čtenář dozví, proč trestat a proč odměňovat.

Významným zdrojem informací je rovněž metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování (MŠMT č. j.: 21291/2010-28).

Odkaz na metodické doporučení:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Rozsáhlý přehled o příčinách, podobách a možnostech řešení specifických problémů dětí v oblasti společenských vztahů a v oblasti komunikace nabízí také další metodická příručka s názvem

Specifické problémy dnešních dětí ve společenských vztazích a v komunikaci:

Odkaz na metodickou příručku:

<http://www.ieducare.com/soubory/File/anotace/prirucka.pdf>

6.1. Koordinátor inkluze a podpora práce se žáky s kázeňskými problémy

Před koordinátorem inkluze stojí řada úkolů, které vyplývají z probíhající proměny vzdělávací soustavy i z problémů, se kterými si neví rady žáci, rodiče, pedagogové, a v některých případech i pracovníci školních poradenských pracovišť. Na koordinátora inkluze jsou z uvedených důvodů kladeny (a dále ještě budou) vysoké požadavky a je potřeba, aby byl vybaven potřebnými kompetencemi a měl dobré znalosti z oblasti podpory osobnostního rozvoje žáků. Je dobré, když má koordinátor inkluze dostatečné množství objektivních a utříděných informací (případně informačních zdrojů), o které se může opírat. K základním kompetencím, které musí mít koordinátor inkluze, patří schopnost individualizovaného přístupu k žákům, kteří potřebují podporu či radu, schopnost metodické pomoci třídním učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům a schopnost spolupráce s dalšími odborníky z oblasti pomáhajících profesí a například i z úřadů zabývajících se péčí o děti a mládež. Koordinátor inkluze svou odborností také podporuje práci vedení školy, školního poradenského pracoviště i dalších kolegů při zlepšování klimatu školy (psychohygienických podmínek) a v oblasti rizikového projevu žáků. V rámci své činnosti je schopen provádět i odpovídající diagnostickou činnost, která je nutná pro následnou volbu vhodné intervence.

6.1.1. Obecné zásady přístupu k prevenci nekázně a k jejím projevům

Koordinátor inkluze se při své činnosti (případně při diagnostice) může setkat s různorodými projevy porušování (nejen) školního řádu ze strany žáků (vykřikování, agresivní jednání...). V rámci individualizovaného přístupu k dětem i dospívajícím je potřeba primárně se zaměřovat na jejich příčinu. Jeden z možných pohledů nabízí i individuální psychologie, jejímž zakladatelem byl Alfred Adler. Její principy lze aplikovat i do prostor školy v případě „žákovské“ (ne)kázně. V českém pedagogickém prostředí se jimi zabývá například Holeček (2014).

Zmíněné principy vychází ze čtyř hlavních aspektů, které jsou pak dále rozpracovávány. Jedná se o sociální aspekt, aspekt finality, aspekt aktivity a aspekt neuvědomělosti.

Sociální aspekt

Je založen na sociální povaze lidských bytostí. Každý jedinec je od narození až do smrti odkázán na život ve společnosti a na spolupráci s ostatními lidmi. V dětském věku se v této souvislosti mohou objevovat projevy dítěte směřující k potvrzení své příslušnosti ke společenství druhých lidí.

Aspekt finality

Aspekt finality říká, že i když se to může učiteli nebo jiným pedagogickým pracovníkům zdát nepravděpodobné, dítě vždy jedná smysluplně. Každý jedinec jedná obvykle tak, aby výsledek byl pro něj co nejvíce výhodný (z krátkodobého, případně dlouhodobého hlediska). Dokonce podle některých autorů je **potřeba smysluplného výkladu** světa jednou ze základních lidských potřeb.

Aspekt aktivity

Každý jedinec je aktivním spoluvůrcem interakcí, tzn., že žák je aktivním spoluvůrcem každé interakce včetně interakce s učitelem. V tomto smyslu může být aktivitou myšlena i určitá forma pasivity, protože i pasivním jednáním žák něco sděluje svému komunikačnímu (interakčnímu) partnerovi. Zde se můžeme bavit o systémovém pojetí pedagogické aktivity.

Aspekt neuvědomělosti

Jedinec, v tomto případě žák, si nemusí vždy plně uvědomovat svůj cíl, kterého chce dosáhnout (například dítě si neuvědomuje, že příčinou jeho jednání, a tím i jeho cílem, je dosažení uznání nebo hledání soucitu...).

6.1.2. Základní příčiny projevů nekázně a možné strategie jejich řešení

Základní projevy nekázně, se kterými se ve školách setkáváme, a které nejčastěji s koordinátory inkluze v rámci procesu pilotního ověřování této pozice konzultovali pedagogové, jsou z hlediska jejich finality (příčiny): **vynucení pozornosti, boj o moc, hledání soucitu**. V pedagogické realitě mají konkrétní podobu označovanou obvykle jinou terminologií, obvykle spočívající v konkrétním vymezení negativního projevu dítěte.

Vynucení pozornosti

Vynucením pozornosti si obvykle žák snaží zvýšit svůj vlastní pocit důležitosti. Finalita vynucení pozornosti se často vyskytuje u žáků, kteří jsou slabší při výuce, a proto hledají sebeuplatnění (zlepšení sebepojetí) jinde. Takové dítě bude při hodině vyrušovat, „zlobit“, a různými způsoby na sebe upozorňovat.

Tip pro koordinátory inkluze - doporučená strategie:

Pedagog obvykle reaguje automaticky napomínáním, přesvědčováním případně trestáním, čímž žák získává potřebnou pozornost a dosahuje svého cíle. Proto by se učitel v takové situaci měl zaměřit především na nasycení potřeby seberealizace a na práci na žákově sebepojetí. Další vyrušování (pokud je to trochu možné) ignorovat, pozitivně reagovat a dávat požadovanou pozornost žákovi v případě, že se chová žádoucím způsobem (tzn., nevyrušuje), zaměřit se na pozitivní stránky žáka a na to, co

se mu daří, aby zažil pocit úspěchu. Velice účinná prevence vyrušování z důvodu dosahování (vynucování) pozornosti je věnovat každému žákovi v průběhu hodiny alespoň krátký kontakt, který nesouvisí s výkonem a hodnocením.

Boj o moc

Žák, jemuž jde o vliv a moc ve třídě se projevuje také vyrušováním, které je charakteristické výraznou vzdorovitostí, odpoutáváním pozornosti od výkladu nebo hrozícího zkoušení. Bojem o moc s učitelem žák obvykle získává důležitější postavení ve třídě (přijetí, uznání).

Tip pro koordinátory inkluze - doporučená strategie:

Nikdy se nenechat zatáhnout do „boje“ například ve formě nic neřešící diskuse. Učitel by měl pouze asertivně opakovat svůj požadavek. Učitel může dát žákovi prostor ke konkrétní jím schválené aktivitě. Velice důležitá v tomto případě je schopnost učitele pracovat se svými vlastními pocity zloby, které může pocítovat vůči provokujícímu žákovi. Žákovi by měl být poskytnut prostor k důstojné „ústupové“ cestě, aby neztratil tvář před spolužáky. Jedná se o situaci, kdy by učitel mohl přistoupit na boj o moc, a to takovou formou, že vznikne silný konflikt, ve kterém nejde již o naplnění instrukce žákem ale o prosté udržení pozice učitele a jeho moci. Tato situace bývá obvykle velmi emotivní a žák může mít pocit takového ohrožení, že může aplikovat až destruktivní a brachiálně agresivní strategie. Nebo naopak například přejde do skryté agrese a začne cíleně škodit učiteli. To může činit prostřednictvím vlastního nekonání, nebo například skrytým útokem na pedagoga prostřednictvím ovlivnění ostatních žáků. Pokud učitel takovou situaci „prohraje“, trpí tím jeho autorita. Pozor, není rozhodující, jak to vidí učitel, ale jak to vyhodnotili žáci. Vzniká mocenské vakuum a žáci mívají potřebu zjistit jaká je vlastně situace ve třídě. Začínají takového učitele testovat a počet konfliktů může narůstat. V extrémním případě učitel u třídy ztrácí autoritu a moc zcela. Návrat do „ozdraveného stavu“ je náročný. Zde se může využívat postup v rámci tzv. „intervenčního týmu“.

Hledání soucitu

Žák, jehož chování vychází z aspektu finality hledání soucitu, se projevuje především nespoluprací, poukazováním na svou neschopnost apod. Motivace u takového žáka je velice náročná, nefunguje domlouvání, přesvědčování ani tresty. V tomto případě nefunguje ani zaměřování na pozitivní stránky žákovi osobnosti, protože i to může být vnímáno jako vyjadřování soucitu („nic jiného, ale neumím“), který chce slyšet. Pozor, u takového dítěte není nutně ziskem konkrétní benefit ale manipulace s emocí druhého.

Tip pro koordinátory inkluze - doporučená strategie:

V první řadě musí učitel počítat s tím, že někteří žáci mohou trpět extrémním pocitem nejistoty. S touto nejistotou mohou již vstoupit do výchovně-vzdělávacího procesu nebo ji získat v průběhu vzdělávání, například na podkladě nadměrně přísného hodnocení.

U těchto žáků, je potřeba být trpělivý, poskytnout jim na práci více času a při výuce postupovat po menších krocích. Nejistým žákům je potřeba vždy jasně sdělit co se od nich očekává a zdržet se jakékoli kritiky a hodnocení výkonu omezit na minimum (pokud hodnotíme tak pouze osobní progres – pokrok, nebo snahu). Nejen nejistí žáci by měli při výuce vždy zažívat i pocit úspěchu. V tomto případě existuje stručná rada: pochval – pobídní – odejdi.

Při nekázní se obvykle mluví o dvou typech žáků: spíše pasivně rušiví (líní, nespolupracující, bojácní, plaší, lhaví...) a spíše aktivně rušiví (panovační, netrpěliví, krutí, kradoucí...).

Tip pro koordinátory - další informace o problematice:

Koordinátorům inkluze můžeme doporučit k využití dvou podpůrných materiálů tematicky orientovaných na problematiku kázně a nekázně ve školním prostředí.

Nekázeň, řízení třídy, prevence i zvládání v komunikaci, učitel a jeho autorita.

Odkaz na publikaci:

https://is.muni.cz/el/1431/podzim2015/XS150/um/nekazen_a_kazen.pdf

Kázeň a nekázeň ve třídě.

Odkaz na publikaci: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2015/seminare/Hedrichova_2015_kazen_a_nekazen.pdf

6.1.3. Projevy nekázně a možnosti intervence

Žák s rušivými neurotickými prvky v chování

Neurotické prvky v chování dítěte, se kterými se učitelé setkávají ve svých třídách, jsou obvykle pokašlávání, zakoktávání, mrkání, posmrkávání, cvakání propiskou, houpání na židli, bolesti hlavy, okusování nehtů, tiky atd. Příčinou tohoto chování bývají zátěžové faktory: vysoké nároky na výkon, nátlak, rodina s problémovými vztahy, chování spolužáků atd.

Intervence u žáka s neurotickými prvky v chování

- snížit zátěž – někdy stačí snížit emoční zátěž ze strany učitele, přátelštější komunikace, lepší forma vyjednávání,
- zvyšovat odolnost žáka vůči zátěži (frustrační toleranci), - pozor zde půjde o pedagogickou aktivitu s emocemi žáka, emoce mají tendenci tzv. "se sčítat", mohou tedy narůstat na obou stranách interakce, snadno se obě strany v pedagogické interakci mohou začít emočně „přetlačovat“, situace se vyhroťí a již nemusí jít o prosazení svého požadavku ale o symbolické, někdy i faktické zničení protivníka. Vzniká potenciálně nezastavitelný konflikt,

- neupozorňovat na nápadnosti v chování – zvyšuje se často tenze u žáka a ten jedná opět negativně,
- zaměřit se na klima třídy (sociometrie) – doporučujeme sledovat reakci třídy na tohoto žáka, případně také na jeho oblibu a vliv,
- žáka chválit nejen za výkon, ale i za snahu,
- do výuky zařadit pohyb (případě zařadit možnost pohybu o přestávkách).

Neklidný a nepozorný žák

Nepozornost a neklid jsou asi nejčastější formy rušivého chování ve třídě. Neklid může mít různou formu, lehčí (dítě je neposedné, vrtí se, vykřikuje, svléká se nebo obléká atd.) nebo těžší formu (žák pobíhá po třídě, houpá se na židli, napodobuje různé zvuky atd.). Mladší děti jsou přirozeně neklidné, a pokud není neklid trvalý, nevyžaduje odbornou pomoc. V posledních letech neklidných dětí přibývá a jednou z možných příčin může být elektronika (telefony, tablety). Děti o přestávkách sedí v lavicích a věnují se sociálním sítím, videím atd. a nemají ani v malé míře uspokojenu potřebu pohybu.

Intervence u neklidného a nepozorného žáka

Pokud je to možné a dítě nezasahuje výrazně do výuky, je nejvhodnější nereagovat. V případech, že má učitel či jiný pedagog či pracovník školy podezření, že příčinou neklidného chování je ADHD nebo ADD je nutné vyhledat spolupráci s odborníky. Pokud se jedná o běžný neklid a nepozornost doporučuje se:

- uspokojovat základní potřeby: odchod na WC, když potřebuje, napít se, když potřebuje, pravidelně větrat místnost – pozor, je potřeba odlišit, kdy se jedná o objektivní potřebu a kdy se z ní vyvíjí manipulační strategie dítěte,
- změna polohy v průběhu hodiny (jinak si sednout, lehnout si, projít se po třídě...) – doporučujeme vést žáka k tomu, aby si sám vymezil, co potřebuje a korigujeme pouze to, aby nerušil ostatní,
- zajistit pohyb o přestávkách,
- zařadit do výuky pohybové relaxační programy.

Tip pro koordinátory inkluze - další informace o problematice:

Příručka pro učitele: Metody práce s dětmi s poruchou pozornosti:

Odkaz na publikaci:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwir1ujvp_bjAhWNUcAKHenrB0YQFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Fis.cuni.cz%2Fwebapps%2Fzfp%2Fdownload%2F120107110&usg=AOvVaw3S87KdUxuBlm_PHS6jU-

Publikace: Podpora koncentrace pozornosti u žáků se sociálním znevýhodněním.

Odkaz na publikaci: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/modifikace-vyucovacich-metod-a-forem/4-2-8-2-podpora-koncentrace-pozornosti/>

Žák, jehož aktivita (výkon) neodpovídá jeho výrazně lepším dispozicím

Popisujeme žáka, který bývá obvykle hodnocen podprůměrně, přesto, že někdy je schopen podat až výborné výkony. Neochota pracovat v hodině u žáka může vycházet mimo jiné z jeho nízké sebedůvěry (nevěří svým schopnostem, a proto raději nedělá nic, co nemusí). Důvodem neochoty podávat výkon, mohou být u žáka také například specifické poruchy učení. Velmi kontroverzní příčinou je také neschopnost odložit bezprostřední uspokojení, nízká hladina odolnosti a nižší hranice frustrační tolerance. Příčina může být ale také v osobnosti učitele a ve způsobu jakým vede výuku. Máme na mysli například přílišnou orientaci na rychlost, časté soutěžení atd., nebo neschopnost pedagoga proaktivně pracovat s emocemi žáka a motivovat ho.

Intervence u žáka, jehož výkon neodpovídá jeho výrazně lepším dispozicím

V intervenci u tohoto žáka je nutné zjistit nejprve příčinu (sebevědomí, temperament, vysoká unavitelnost, specifické poruchy učení...). K základním doporučením patří:

- netrestat za každou cenu – pokud potrestáte v oblasti něčeho, co dítě bezprostředně nemůže ovlivnit, vyvoláte obrannou reakci na ose útok – útek, současně lze zpětnou vazbu poskytnout „neinvazivně“,
- individuální přístup například ve formě úkolových karet (každý žák má několik karet s různou obtížností, aby každý zažil pocit úspěchu),
- odměnit snahu – vytvořit situaci tzv. „na míru“, kterou dítě zvládne a za tu ho pochválit,
- žákům, kteří nepracují, nabídnout podporu, pokud se ale nejedná o lenost,
- kladně ohodnotit každý čin, který se přibližuje požadovanému chování.

Lhavost, podvádění

Učitel by měl být schopen rozlišovat skutečnou lež od dětské lži (konfabulace). Častou příčinou lži u dětí je obava či strach (z trestu, rodičů, špatných známek, poznámek, učitele,...)

Intervence u žáka, který lže nebo podvádí

- zjistit příčinu lhavosti (zda to není strach z trestu od rodičů),
- při závažné lži (podvodu) je nutné vyšetřování – v případě závažného projevu nechat žáka vypovědět a po určité době si nechat zopakovat, popřípadě nechat zopakovat popis události v časovém sledu pozpátku,
- neodmítat žáka jako osobu, ale pouze konkrétní čin,
- v případě přiznání, ocenit – domluvit tuto strategii i pro příště,
- potrestat a nabídnout podporu a tím to ukončit.

Záškoláctví

Záškoláctví znamená, že žák bez vědomí rodičů a učitelů z vlastní vůle opouští školu před koncem výuky. Příčinou záškoláctví lze spatřovat v narušeném vztahu s konkrétním učitelem, nebo v odporu k některému předmětu, v ponižování žáka ze strany spolužáků, v šikaně, ve strachu nebo přetíženosti žáka (veliká očekávání ze strany rodičů i učitelů...). V některých případech je příčinou také snaha zapadnout do konkrétní sociální skupiny (party).

Intervence v případě záškoláctví

- zjistit vztah žáka k předmětům, učitelům a celkově ke škole,
- zaměřit se na pozici žáka ve třídě (sociometrie), pokud má nízkou oblibu a vliv, pokusit se posílit tyto faktory,
- navázat kontakt s rodiči (probrat jejich očekávání od žáka atd.),
- snížit očekávání na výkon žáka, pokud je příčinou obava ze školního výkonu,
- rozložit učební látku na přehledné a splnitelné úkoly,
- v případě přetíženosti žáka je možné navrhnout den volna, v případě vysoké emoční nestability, nebo unavitelnosti.

Tip pro koordinátory inkluze - další informace o problematice:

Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví:

Odkaz na metodický pokyn: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-k-jednotnemu-postupu-pri-uvolnovani-a-omlouvani-zaku-z-vyucovani-prevenci-a-postihu-zaskolactvi-predkladaci-zprava-a-text-pokynu>

Agrese a násilné chování

Agresivní chování žáků mává více příčin: osobnostní faktory (temperament, frustrace,...) situační (ponižování učitelem, ponižování spolužáky...). Agrese bývá obrannou strategií, tzn., že příčinou může být pocit ohrožení u dítěte. V některých závažnějších případech může jít o zvýšenou potřebu pocitu moci prostřednictvím ovládání jiných.

Intervence v případě agresivního chování

- násilné chování nikdy nepřehlížet,
- zabránit pokračování,
- potrestat žáka (kázeňský trest, náhrada škody...),
- podporovat pocit sebehodnoty dítěte,
- nabízet sociální a psychologickou pomoc.

Tip pro koordinátory inkluze - další informace o problematice:

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č. j. MSMT-21149/2016):

Odkaz na metodický pokyn:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Příručka k semináři Jak zvládat zlost a agresivitu.

Odkaz na příručku: http://www.cra-uzs.cz/images/1432282439_prirucka-jak-zvladat-zlost-a-agresivitu.pdf

Učíme se zvládat vlastní agresivitu.

Odkaz na podpůrný materiál: http://www.odyssea.cz/localImages/3_3.pdf

6.1.4. Možnosti posuzování závažnosti projevu nekázně

Jednou z možností podpory kolegů ze strany koordinátora inkluze je rychlá diagnostika spočívající v posouzení závažnosti projevu nekázně dítěte. Ta je podmínkou pro stanovení dalšího postupu. Koordinátor by se měl držet klíčových bodů (znaků), které mu při rozlišování závažnosti posuzovaného jednání pomohou. Podle Svobody a Smolíka (2012, s. 28) hrají při posuzování závažnosti důležitou roli zejména následující kritéria:

1. intenzita projevu – otázka, jak významná sociální norma je porušována a jak vysoký tlak na sociální okolí projev vyvolává (posuzuje se např. rychlost, soucit s potenciální obětí, intenzita s hlediska aktivní a pasivní agrese, atd.);
2. čas – doba, ve které se sledované porušování sociální normy odehrává;
3. frekvence výskytu porušování sociální normy, nebo souboru norem;
4. vývojová úroveň jedince – otázka jedincem dosažené úrovně v oblasti periodizace psychického a sociálního vývoje;
5. mentální úroveň jedince – rozumové schopnosti jedince;
6. aktuální nastavení jedince – otázka adekvátního posouzení osobnostního nastavení jedince v období časově náležitěmu k počátku a průběhu transparentní formy negativního projevu;
7. porozumění a výklad situace ze strany dítěte.

V nepřímé rovině je významným kritériem pro koordinátora inkluze i pro jiného pedagoga:

- reakce užší sociální skupiny – obvykle školní třídy;
- reakce širšího sociálního okolí – pedagogové, rodiče atd.

Při následné volbě intervence se může koordinátor inkluze také držet kategorií, které vycházejí z kognitivně behaviorální terapie:

Vymezení mantinelů

Zopakovat pravidla hry, co se může a co ne, popsat pozitivně finální stav a svým způsobem vytvořit společenskou smlouvu (direktivně i nondirektivně)

Sociální pomoc

Pokud dítě chce vyhovět, nemusí samo svými silami dokázat pozitivní změnu udržet, je zcela relevantní, pokud si umí říci o podporu

Sociální kontrola

Overřit, že obě strany dodržují úmluvu. Pokud ne, nevymezit mantinely a obvykle zvýšit direktivou a strukturaci

Při intervenci se uvedené kategorie využívají podle zásad individualizovaného přístupu a přizpůsobují se potřebám dané situace i žáka. Každou kategorii lze aplikovat v různých variantě. Učitel při aplikaci pracuje s mírou direktivity, kde se pohybuje na stupnici od doprovázení po řízení.

Tip pro koordinátory inkluze – další zdroje o problematice:

Do školní knihovny doporučujeme rovněž následující publikaci, jejíž stručnou anotaci uvádíme níže.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.

Doporučená publikace poskytuje možnost osvojení si principu „finality – utility“ v jednání dítěte. Jedná se o systémový pohled na problematiku jednání dítěte v oblasti (ne)kázně. Tím je také vymezen okruh možných přístupů při tvorbě funkčních strategií v rámci prevence a nápravy.

Metodika práce asistenta pedagoga - Prevence a zvládání problémového chování.

Odkaz na metodiku:

<http://inkluze.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-01/metodika-prurez-01.pdf>

6.2. Možnosti personální hierarchizace podpory řešení nekázně ve škole

Jedním z důležitých momentů efektivního řešení nekázně ve školách může být také jasné rozvržení úkolů a pravomocí v této oblasti. Koordinátor inkluze může v kooperaci s vedením školy a dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště pomoci ve škole

nastavit logický a jasný systém této personální hierarchizace v návaznosti na potřeby pedagogů a míru závažnosti řešených projevů nekázně.

1. Pracovník, který je přítomen u porušení kázně

V první řadě řeší kázeňský přestupek vždy pracovník, který je přítomen. Upevňuje si autoritu, má nejvíce informací. Má však právo odstoupit od řešení, pokud si není jistý například objektivitou, autoritou, emoční stabilitou atd.

2. Třídní učitel

Podpora řešení nekázně žáka ze strany jeho třídního učitele by měla být k dispozici:

- v případě, že potřebuje pracovník, který je přítomen nekázní pomoci;
- v případě, že se jedná o vážnější kázeňský přestupek;
- v případě, že se jedná o situaci, která mu patří kompetenčně – například absence a záškoláctví.

3. Pedagog – kolega (tandemová podpora)

Podpora řešení nekázně žáka ze strany dalšího pedagoga (učitele) by měla být k dispozici:

- v případě, že si charakter řešeného problému vyžaduje součinnost dvou pedagogů;
- v případě osobní nejistoty;
- v případě možnosti osobní averze k řešenému problému, nebo k dítěti;
- v případě dalších limitujících podmínek (například nedostatku času, únavy, etc.).

4. Členové školního poradenského týmu, koordinátor inkluze

Součástí školního poradenského týmu je obvykle výchovný poradce, metodik prevence a v některých případech i školní speciální pedagog, případně školní psycholog. Koordinátor inkluze, jako další člen školního poradenského pracoviště může v rámci intervence vystupovat v několika rolích:

1. organizátor intervence,
2. organizátor intervence a supervizor jejího průběhu,
3. supervizor intervence,
4. organizátor a řídicí prvek intervence,
5. řídicí prvek intervence,
6. řídicí prvek intervence a realizátor intervence,
7. realizátor intervence,
8. doprovázející prvek intervence (odborník zvenčí, vyjednavatel s rodiči, prvek působící pouze v dílčí části intervence, etc.).

5. Intervenční tým a koordinátor inkluze

Intervenčním týmu jako specifickému nástroji v oblasti řešení rizikových situací ve škole se více věnuje následující kapitola. Role koordinátora inkluze v rámci intervenčního týmu budou analogické. Vhodné je dodat, že koordinátor inkluze může být svolávajícím, iniciačním prvkem intervenčního týmu.

6. Intervence od subjektů mimo instituci

- Problém (kázeňský) již přerostl u dítěte nebo skupiny dětí do takové roviny, že již není v silách školy ho řešit. Současně ani škole jeho řešení již nepřísluší. Zde se v pedagogické rovině intervence dostáváme do sféry působnosti institucí nazývaných školská poradenská zařízení. Jedná se o: Speciálně pedagogické centrum (SPC), pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP) a středisko výchovné péče (SVP).
- Intervence se může opírat také o působnost primárně nepedagogických institucí, jakými jsou PMS, OSPOD, PČR, zdravotnická zařízení (např. psychiatrická zařízení pro děti) a další subjekty, které mohou poskytovat podporu v intervenci nebo ji sami iniciovat v rámci svého zaměření.

Tip pro koordinátory inkluze - další informace o problematice:

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Odkaz na vyhlášku v platném znění: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197/zneni-20190101>

6.3. Intervenční tým školy jako nástroj prevence a řešení nekázně a rizikového projevu v chování

Jedním z častých komentářů ze strany koordinátorů inkluze v procesu pilotního ověřování této pozice bylo konstatování, že v důsledku měnící se vzdělávací politiky a jejich ekonomických dopadů se výrazně změnil charakter vzdělávací praxe. Zvýšil se tlak na vzdělanost a byl výrazněji upozaděn tlak na osobnostní kultivaci atd. Proto je nutné také zvyšovat prostor pro možnost aplikace nových postupů v oblasti školního a školského poradenského systému. Zvyšovat všeobecně kultivační potenciál pedagogické práce. A to již na úrovni činnosti konkrétního pedagoga.

V prostředí škol se nezdáka objevují problémy, které není pedagog, dítě nebo skupina (třída nebo její část) schopna řešit sama. Obvykle se může jednat o problém v oblasti školského výkonu nebo interpersonální konflikt. Ideální je, pokud stav dokáže pozitivně ovlivnit konkrétní pedagog. Situace ale může být taková, že ji žáci nejsou schopni řešit sociálně přijatelným způsobem a pedagog již také ne. V takovém případě je možné a žádoucí, aby škola (koordinátor inkluze) použila specializovanější a dlouhodobější pedagogický postup. Jednou z takových možností je sestavení tzv. „intervenčního týmu“.

Intervenční tým se sestavuje primárně z pedagogických pracovníků školy, zejména školního poradenského pracoviště nebo případně také jiných odborníků mimo instituci školy. Pedagogický intervenční tým je možné sestavit „ad hoc“, například pro vytvoření pedagogického postupu v konkrétní situaci, při intervenci cílenou na jednotlivé dítě, až po jeho využití pro pedagogickou činnost v oblasti dlouhodobé intervence do psychosociálního nastavení školní třídy či klimatu školy. Tým může pracovat jako poradní skupina (pasivní intervence – PIT), aby došlo ke konsensu mezi subjekty za aktivního nasazení pedagoga. Případně tým jako celek nebo jeho jednotliví členové intervenují do problémové situace (aktivní intervence – AIT).

Cílem činnosti týmu je mimo jiné kultivace subjektů, na něž působí, a to ve dvojitě rovině. První rovinou je profesní i osobnostní růst pedagogů v rámci týmu. Druhou rovinou je kultivace dítěte nebo sociální skupiny typu školní třídy. Z psychosociálního hlediska se jedná o zkvalitňování sociálních kompetencí jedince a psychosociálního klimatu malé sociální skupiny (školní třídy). Intervenční tým může mít podle potřeby pasivní a aktivní formu svého působení.

6.3.1. Pasivní intervenční tým – PIT

Při aplikaci pasivní formy intervenčního týmu doporučujeme, aby se základní tým skládal z pěti členů, z nich tři mají statut člena stálého. Lichý počet je mimo jiné výhodný pro případ hlasování. Tým může tvořit kromě koordinátora inkluze také metodik primární prevence, výchovný poradce a případně některý z nominovaných členů pedagogické instituce, včetně člena vedení. Přizvaný je také obvykle učitel, který avizuje týmu problém (často to bývá třídní učitel). První zmínění členové týmu mohou být alternováni školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem, pokud ve škole působí. Další členové, tzv. „poradní“, jsou zváni podle potřeby. Ze zkušeností se může jednat o asistenty pedagoga, pracovníka PPP, SPC, člena neziskové organizace, rodiče, ale také neurologa, psychiatra, příslušníka Policie ČR apod.

Pasivní intervenční tým se schází obvykle jednou týdně a řeší avizované problémy nebo problémy vytipované na podkladě depistáže. Koordinátor inkluze může stanovit pravidla pro přípravu setkání a stanovovat jeho program. Intervence má v tomto případě podobu metodického vedení (doprovázení) pedagoga, který je přímo zaangażován v problému s dítětem nebo skupinou. Pasivní intervenční tým přímo nezasahuje do třídy. Na každém dalším setkání se také vyhodnocuje efektivita přijaté strategie z minulého setkání.

Tip pro koordinátora inkluze:

Zajímavým prvkem činnosti týmu může být využití mechanismu parakomunikace. Každý člen týmu je před jeho setkáním seznámen s řešenou kauzou a jednotlivými protagonisty, a to bez konzultace s ostatními členy týmu. Na dalším setkání, které facilituje koordinátor inkluze jednotliví členové prezentují vlastní zjištění. V některých kauzách je také výhodné určit, za jakých podmínek a při jakých (ne)dosažených cílech se činnost týmu ukončuje.

6.3.2. Aktivní intervenční tým – AIT

Při výskytu některých specifických a obvykle i náročnějších pedagogických situacích se jeví jako výhodné vytvořit tzv. „aktivní intervenční tým“. Jedná se o intervenci, kdy se již pedagogicky aktivně vstupuje do třídy. Nejčastěji se aktivní intervenční tým aplikuje v oblasti interpersonálních, kázeňských problémů a výskytu dlouhodobého nezdravého psychosociálního nastavení třídy. Třídní učitel je pasivním členem, nebo je „čestným členem“ třídního kolektivu. Intervenční tým vede dvojice, která má nadstandardní znalosti (orientaci) v problematice dynamiky skupiny, v porovnání s tím, co je zpravidla obvyklé u řadového pedagoga. Činnost AIT může být vykonávána paralelně s činností PIT, může být součástí širší intervence PIT, nebo může probíhat zcela samostatně. Poslední případ je ale podmíněn tím, že pasivní forma intervence již ve třídě proběhla.

Podstata aktivní intervence spočívá ve specifické dělbě rolí. Pro zjednodušení může koordinátor využít popis „otcovské“ a „mateřské“ role.

Role – muž, otcovská autorita

Jejím úkolem je řízení a vymezování norem, poskytování tzv. neopečovávací zpětné vazby, ale i úloha arbitra ve sporných situacích.

Může vznikat nutnost říkat kategorické „NE“ – „*ne navrhovaný postup je pro tento tým, pro tuto skupinu, či pro toto dítě nepřijatelný*“.

Dále má úlohu supervizora a má možnost jít kdykoliv na náslech do hodiny nebo jiné pedagogické jednotky, pokud je to pro intervenci důležité.

Role – žena, mateřská autorita

Druhá vedoucí osoba týmu, ženská autorita, má v popisu práce, uhlazovat příliš ostré hrany případných náročných komunikačních situací, do nichž vstupuje kolega v otcovské roli, vyjednávat s ním z pozice rovnoprávného partnera, vnášet více emočního vhladu do týmu i skupiny a poskytovat zpětnou vazbu členům týmu stravitelnějším způsobem (neřídí, doprovází, lze říci, že i souzní). Toto rozdělení se dlouhodobě ukazuje jako velmi efektivní.

Nástin metodiky činnosti aktivního intervenčního týmu

Intervence ze strany týmu trvá minimálně dva měsíce, ideálně až tři měsíce a koordinátor inkluze se opět může ujmout role organizátora jejího rámce. Může být realizována jak mimo vyučování, tak v jeho rámci, obvykle je využíván prostor některé z „výchov“ nebo třídníká hodina. Koordinátor inkluze by ale měl mít na paměti, že realizace po vyučování obvykle snižuje motivaci dětí k součinnosti v rámci týmu. Intervence se nikdy neukončuje po okamžitém odeznění příznaků. Má tři základní fáze, které svými názvy opět vychází z modelu fungování rodiny: dětství – dospívání – dospělost (podle míry využívání řízení a doprovázení při řešení problému).

Obsah se sestavuje na míru dané třídy a jedinci. Intervence má mít v případě kázeňských problémů minimálně tyto obsahy:

1. hra,
2. diagnostika a terapie,
3. zpětná vazba, její podávání i přijímání,
4. sociální stratifikace jedince v kolektivu,
5. práce s konfliktem,
6. práce s normou,
7. práce s rolovou nerovností,
8. zvyšování schopnosti odložit bezprostřední uspokojení,
9. emoční odolnost,
10. přijímání odpovědnosti za správná i nesprávná rozhodnutí.

Možná konkrétní témata používaná v rámci aktivního intervenčního týmu:

- Jak se vidím, jaký jsem. Jaký chci být.
- Jak mne vnímá okolí, jak se při tom cítím.
- Agresivita, práce s vlastní agresivitou, respekt k druhé osobě.
- Ztroskotání na ostrově (nebo jiná forma sociometrie).
- Strategie odmítání – laskavost versus nárok.
- Komunikativní dovednosti.
- Respekt k druhým.
- Psychodrama na výše uvedená témata a další.

Příklad programu realizovatelného v rámci intervenčního týmu: „Zlepši sebe, zlepši své okolí“

Pro inspiraci koordinátorům inkluze uvádíme nastavení prvních tří bloků. Důraz je kladen na aktivní zapojení účastníků. Upozorňujeme, že uvedené bloky jsou materiálem rámujícím činnost pedagoga. Doporučujeme ke každému bloku stanovovat pedagogické cíle v jazyce výkonu žáka a alespoň subjektivně hodnotitelné. Po každém bloku je možné použít deník, kde si dítě může zaznamenat své postřehy, pokrok, pocity, další osobní cíle etc. Pro vyhodnocování dílčích pokroků dítěte třídy se používají nejčastěji pozorovací archy.

Zařazeny jsou tyto metody a techniky:

- výklad,
- samostatná a skupinová cvičení,
- řešení modelových situací,
- týmová spolupráce,
- hraní rolí, psychodrama,
- komunitní práce,
- zpětná vazba pro účastníky.

Tabulka č. 9 – Program „Zlepši sebe, zlepšiš své okolí“ - 1. blok

Téma	Zaměření na	Metoda	Výkon v jazyce dítěte
Náhled na vlastní osobu, poznávání vlastních schopností a možností.	Metakognice – poznávání o vlastním poznávání; moje sebepoznání a sebepojetí (konstrukt mě o mně)	Přednáška, dialog, diskuze, hra	Kdo jsem, co mohu, co dokážu, kam patřím, jak mne vidí druzí
Sebevědomí, sebedůvěra, schopnost volit mezi více motivy, odpovědnost za svou volbu	Self koncept – utváření vlastního „Já“; zdokonalení kognitivních funkcí a rozhodovacích dovedností	Přednáška, dialog, diskuze, hra	Co dokážu, co nedokážu, tohle za mne nikdo neudělá, mám právo dělat chybu, musím přijmout následek
Ovlivňování jedince směrem k pracovní zdatnosti, jako základnímu projevu k okolí	Kompetence – způsobilost žáků demonstrovat kvalitu svého vzdělání v praktické činnosti	Přednáška, dialog, diskuze, hra, konkrétní pracovní aktivita	Mohu být přínosem pro ostatní, ve které pracovní činnosti jsem nejšikovnější, nejlepší, která mne nejvíce baví, za co mne ostatní nejvíce ocení

Tabulka č. 10 – Program „Zlepši sebe, zlepšiš své okolí“ - 2. blok

Téma	Zaměření na	Metoda	Výkon v jazyce dítěte
Pocit vlastní důležitosti při podílení se na společných činnostech	Rozvoj kognitivních funkcí – efektivní vnímání světa, okolí; seberegulace; poznávání lidí – soc. percepce, percepční chyby; komunikace; mezilidské vztahy – skupinová dynamika, kooperace, kompetice	Přednáška, dialog, diskuze, hra	Pokud chci, dokážu být přínosem pro ostatní lidi, dokážu jim to dát najevo.
Uznání skupiny a přijetí skupinou	Mezilidské vztahy – sociální interakce (vzájemné působení – klíčové pro vědomí sebe sama, myšlení, řeč.)	Přednáška, dialog, diskuze, hra	Chci být členem své skupiny, party, rodiny – co pro to mohu udělat

Tabulka č. 11 – Program „Zlepši sebe, zlepšiš své okolí“ - 3. blok

Téma	Zaměření na	Metoda	Výkon v jazyce dítěte
Dovednosti potřebné k dosažení přijetí okolím	<p>Rozvoj sociálních dovedností – učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci (vztahují se k procesům sebepoznávání, poznávání druhých lidí apod.)</p> <p>Rozvoj schopností – dispozice k vykovávání činností, jsou předpokladem pro výkon činností (schopnost je uložena v mozku jako strukturovaná činnost – původně připravená jako vloha = rozvíjí se):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) percepční b) intelektové c) senzomotorické 	Přednáška, dialog, diskuze, hra	Co je mi příjemné na ostatních lidech, co uvidí a ocení oni na mně
Schopnosti potřebné k možnosti zaujímat místo s vyšším postavením v dané skupině vrstevníků, i k pozitivnímu přijetí v pracovním procesu, mužská a ženská pracovní skupina a její zvláštnosti	Nácvik svých schopností v mezilidských vztazích; při sociálních interakcích; v komunikaci	Přednáška, dialog, diskuze, hra	Dokážu se podřídit jiné osobě? Dokáže se podřídit jiný člověk mé osobě? Chci řídit, chci být raději veden
Využití při získávání zaměstnání		Přednáška, dialog, diskuze, hra	Dokážu naslouchat jiným lidem, zajímá mne co druhí, dokážu je přesvědčit?

7. PODPORA OVLIVŇOVÁNÍ KLIMATU ŠKOLY A ŠKOLNÍ TŘÍDY

Škola je významným socializačním prostorem. Dítě se zde učí soužití s jinými jedinci (různorodými, často výrazně odlišnými), ovládat své projevy a emoce, spolupracovat ve skupině, podřídit se autoritě a skupinovým normám, přijímat hodnocení, nést důsledky za porušení stanovených pravidel a mnohé další. Škola napomáhá jedinci v přechodu od závislosti na rodičích k samostatnosti. To je jedním z důležitých socializačních aspektů školního prostředí. Tyto procesy se zpravidla odehrávají na pozadí širšího systému vztahů, tedy v určitém klimatu. Klima školy a klima konkrétní třídy celý tento systém významně ovlivňují. Eder vytvořil tři varianty pro vysvětlení pojmu klima v pedagogice i v psychologii. V první variantě je klima chápáno jako emoční kvalita vztahu mezi učitelem a žákem. Ve druhé variantě se klima vztahuje ke kultuře školy (odkazuje na důležité sdílené hodnoty a postoje). A ve třetí variantě Eder navrhuje při posuzování klimatu školy preferovat subjektivní vnímání (učebního) prostředí (Eder in Čapek, 2010, str. 134).

Podle Gilernové (2012) je klima třídy je trvalejší sociální a emoční charakteristika třídy. Jedná se o vzájemné působení učitele a žáků, projevuje se například v soudržnosti třídy (kohezi), toleranci, motivaci a dalších aspektech.

Širší pohled na klima třídy koordinátorům nabízí Čapek, podle něhož lze třídní klima definovat jako souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a komentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí (Čapek, 2010, str. 13). Názory na to, co je zdrojem třídního klimatu, se liší, někteří autoři považují za hlavní zdroj žáky, jiní pedagogy, ale dobré klima nelze ve třídě utvářet bez součinnosti všech jeho spolutvůrců, tedy žáků, pedagogů i dalších pracovníků školy.

Pokud bychom se pokusili popsat vzor pozitivního, rozvíjícího klimatu, pak bychom takovou školní třídu museli charakterizovat jako prostředí, kde se účastníci cítí pozitivně, mají smysluplně vymezená pravidla, kterým rozumí, podílí se na jejich tvorbě a dodržují je. Žáci mají mnoho příležitostí ke komunikaci, aktivitě, participaci na rozhodování apod. Stanovené cíle nejsou zaměřeny na výkon, ale postoje. Žáci mohou být motivováni i tím, že je jim vždy vysvětlen důvod, proč se něco učí, k čemu jim to bude dobré, tzn. znají smysl aktivit a učí se. Mezi znaky takto vymezeného klimatu patří neomyslitelně také odpovědnost za své vzdělávání. Zájem o vzdělání je různými způsoby podporován. Žák zažívá pocit úspěchu a také ho opětovně očekává (motivace). Mezi poslední znaky patří nestrannost, bezpečnost a prostředí. Nestrannost vnímáme jako absenci zvýhodňování, nadřazování a nespravedlnosti. V bezpečném prostředí školy nebo třídy se žáci necítí ohroženi, nevyskytují se prvky psychického a fyzického násilí. Prostředí je zároveň zajímavé, podnětné a čisté.

Z hlediska prožívané atmosféry a na podkladě dělby moci ve třídě lze rozlišit čtyři typy třídního klimatu. Z hlediska přiměřenosti a kvality interakce mezi učitelem a žáky rozlišujeme klima vřelé, příznivé (žáci se cítí dobře, učitel k nim má kladné vazby) a klima bezemoční - formální (učitel se zaměřuje na uspokojení vlastních potřeb a žák se cítí být prostředkem uspokojením těchto potřeb). Z pohledu na rozdělení moci ve třídě se jedná

o klima autoritativní (důležitá jsou rozhodnutí učitele) nebo klima demokratické (důležitá jsou rozhodnutí celého kolektivu).

Koordinátoři inkluze by nicméně měli mít na paměti, že tyto čtyři typy jsou jistými extrémy, které lze chápat jako póly, kde klima třídy se pohybuje pomyslně na linii mezi nimi. Další omezení, které skýtá takovéto rozdělení je v jeho jednoduchosti. Je předpokládáno, že aplikace autoritativního přístupu je automaticky špatná a demokratického správná. Učitelé se nicméně dostávají do různých situací a neřídka je nutné přístupy směrem k jednotlivcům i ke třídě měnit. Lze si tak představit situace, kdy i autoritativní přístup může mít pozitivní dopad na třídní klima nebo plnění výchovně vzdělávacích cílů. Z těchto důvodů se přikláníme spíše k dělení na čtyři typy třídního klimatu: příznivě autoritativní, příznivě demokratické, autokratické nepřátelské, laissez-faire klima. Příznivě autoritativní klima je takové, kde učitel přijímá důležitá rozhodnutí sám, ale vždy tak činí ve prospěch žáka nebo žáků. Příznivě demokratické spočívá ve společném rozhodování, procesu organizování, vše v zájmu harmonického klimatu třídy. Autokratické nepřátelské, spočívá také v samostatném rozhodování učitele, ale zde je to za účelem upevnění si své pozice a institucionálního pořádku. Poslední laissez-faire klima je charakteristické absencí výchovného působení. Pedagog nechává žáky dělat si co chtějí (podrobněji Prokop, 1996).

Kvalita vztahů a potažmo kvalita klimatu školního prostředí je jedním ze základních aspektů inkluzivního vzdělávání a stálá péče o klima je důležitým prvkem vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí. Poznávání klimatu školy je z hlediska náročnosti poměrně složitý proces, v rámci kterého se posuzují nejenom interakce dětí a učitelů v rámci hodiny i o přestávkách, ale často také celkové vnímání školního života u všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu.

Za jeden z důležitých úkolů koordinátora inkluze považujeme právě participaci na procesech, které směřují k diagnostice a pozitivnímu ovlivňování klimatu školy a školních tříd. Pokud koordinátor inkluze ve škole v rámci svých intervencí považuje za vhodné použít určitý nástroj na měření klimatu, musí s ním být výborně obeznámen, musí ho umět aplikovat a vyhodnotit a dále doplnit o další relevantní informace z odpovídajících zdrojů. Nejčastěji se techniky orientované na diagnostiku klimatu aplikují v rámci třídy. V rámci každé školní třídy je možné vysledovat její specifickou strukturu vzájemných vztahů, vrstvení žáků podle obecných i specifických klíčů, rozložení rolí, delegování moci a vedení. K diagnostické činnosti v této oblasti používáme tzv. "sociometrické techniky sběru dat".

Tip pro koordinátory inkluze:

Manuál pro školní metodiky prevence (2017)

Odkaz na manuál:

https://www.pppuo.cz/soubory/projekty/bezpecne_klima/Manual_pro_skolni_metodiky_prevence.pdf

Webové stránky k problematice prevence, kde koordinátoři mohou nalézt aktuální informace (doporučováno NUV)

Odkaz na webové stránky: <http://prevence-info.cz/>

7.1. Vybrané sociometrické techniky a možnosti jejich využití

Sociometrické techniky jsou používány k zjišťování klimatu nebo jeho části (např. komunikace) a slouží jako opora k pedagogickému působení na vybranou skupinu (škola, třída, část třídy apod.) či k aplikaci nutných intervencí.

K měření školního klimatu může koordinátor inkluze využít dotazník CFK Ltd., dotazník školního prostředí a další. Podobně nástrojů na měření třídního klimatu je veliké množství a je nutné vybrat vždy nejvhodnější, ve vazbě na potřeby té konkrétní třídy (analýza komunikace ve třídě, sociální struktura – pozice, obliba vliv). Jedna z metod měření komunikace ve třídě CCQ vychází ze dvou základních komunikačních klimat – suportivní a defenzivní. Komplexnější obraz o třídním kolektivu podává technika D-1, která v některých formách využívá i projektivní postupy (lod). Obdobné techniky ve smyslu komplexnosti (obzvláště v případech, kdy se využívají obě) jsou dotazníky B3 a B4. Dotazník MCI má jednoduchou konstrukci i vyhodnocení a slouží k měření třídního klimatu dětí na základní škole. Je vhodný pro děti od třetí do šesté třídy. Velice známá a často využívaná technika na měření třídního klimatu je také SORAD, který pracuje s pozicemi a strukturou skupiny. V tomto případě se sleduje jako základní hledisko obliba a vliv jedince v rámci sociální skupiny a rozložení těchto dvou kategorií mezi ostatními členy. Sociometrická technika v tomto případě může koordinátorům inkluze sloužit nejen jako východisko pro pedagogickou intervenci, ale i jako prostředek vyhodnocení její úspěšnosti po jejím ukončení. V další části textu nabízíme koordinátorům inkluze stručnou charakteristiku jednotlivých technik a prvků jejich využívání.

CCQ

Nástroj CCQ podává objektivní pohled na komunikaci ve třídě. Dotazník má sedmnáct položek a vytvořil ho v roce 1983 Lawrence B. Rosenfeld. Dotazník vychází z předpokladu, že v komunikaci mezi jedinci s různým sociálním statutem existují dva základní typy komunikačního klimatu – suportivní a defenzivní. Suportivní komunikační klima je charakteristické sdíleným cítěním účastníků. Účastníci mají jasně vymezené informace a vzájemně si naslouchají. Defenzivní typ komunikace je charakteristický víceznačností předávaných informací, neefektivním nasloucháním. Jedinci v tomto prostředí nevyjadřují své myšlenky a emoce. Dotazník obsahuje 8 tvrzení, které obsahují výroky, které jsou charakteristické pro suportivní klima třídy a 9 tvrzení charakteristické pro defenzivní klima. Respondenti reagují na tvrzení na pětistupňové škále: „silně souhlasím“ (5) až po „silně nesouhlasím“ (1). Z dosaženého výsledku lze zjistit, zda učitel ve třídě vytváří spíše suportivní nebo defenzivní klima (Čapek, 2010).

Tip pro koordinátory inkluze:

Dotazník CCQ:

Odkaz na dotazník:

<http://www.prevence-praha.cz/ke-stazeni/klima-skoly-a-tridy/10-sociln-klimaklitccqlaek>

Dotazník D-1

Dotazník D-1 má potenciál poskytnout ucelený obraz o třídních dějích. Tato metoda slouží k hloubkové diagnostice třídních vztahů a má potenciál odhalit i nežádoucí vazby na úrovni šikany. Vyhodnocování probíhá v počítačovém programu. Administrátor získaná data zadává pouze do počítače. Výsledkem je grafický výstup v podobě 7 sociogramů a textový výstup, který má 31 částí. Tuto metodu je možné využít u dětí od 11 let. Vyplnění dotazníků žáky není časově náročné, obvykle stačí řádově jedna vyučovací hodina (Dotazník D-1, 2013). Jeho vyhodnocení je složitější a koordinátoři by měli využít související vyhodnocovací manuál.

Obrázek č. 3 - Ukázka části dotazníku D-1 (Dotazník D-1, 2013)

- 5) Mezi tvé přátele ve třídě patří: (uvažuj dívky i chlapce, ne však sebe)
1.
2.
3.
- 6) Jako přítele bys si nevybral: (uvažuj dívky i chlapce, ne však sebe)
1.
2.
3.

8) Představ si, že jsi pasažérem na lodi a máš možnost si vybrat posádku. Napiš k jednotlivým funkcím příjmení svých spolužáků (divek i chlapců), kteří by byli podle tebe na uvedené funkce vhodní. Sebe neuvažuj a každé příjmení zapiš nejvýše jednou.

Potom ke každému zapsanému spolužákovi napiš do příslušného řádku tabulky číslice od 1 do 5, podle toho, jak které vlastnosti na něm hodnotíš. (1-výborné, 2-velmi dobré, 3-dobré, 4-dostatečné, 5-špatné) Vyplň všechna pole těch řádků tabulky, do nichž si zapsal příjmení.

povaha dovednosti intelligence vzhled

kapitán				
zástupce kapitána				
kormidelník				
ochranka				
technik				
plavčík				

Napiš příjmení spolužáka, kterého bys do lodi nevzal a vyplň tabulku.

povaha dovednosti intelligence vzhled

.....				
-------	--	--	--	--

Tip pro koordinátory inkluze:

Dotazník D-1

Odkaz na dotazník: <http://pppkhkrychnov.sweb.cz/WWW/d1.htm>

Dotazníky B-3, B-4

Dotazníky B3 a B4 se používají ke kvalitativnímu a kvantitativnímu zjišťování v oblasti vztahů v třídním kolektivu. Dotazníky byly vytvořeny Richardem Braunem v roce 1997 a 2000. Oba dotazníky je možné propojovat. Dotazník B4 slouží k diagnostice vztahů v kolektivu a B3 je zaměřen na posouzení vlastního zapojení v kolektivu. Dotazník se pro žáky může jevit nesrozumitelný a náročný, proto je nutné věnovat pozornost jeho zadávání především u mladších dětí (Čapek, 2010). Dotazník B3 je možné využít u žáků od 4 třídy ZŠ až po SŠ. Dotazník B4 je použitelný již u žáků 2. – 3. Třídy ZŠ, tento dotazník využívá podobné principy jako B3, ale je zjednodušený. Vyplňování obvykle trvá okolo 20 minut. Princip těchto dotazníků je v tom, že jsou porovnávány kladné a záporné „zisky“ v kolektivu. Pokud se odečtou od kladných záporné zisky, získá se hierarchie třídy. Pokud se zisky sečtou, získají se informace o atraktivitě – neatraktivně dítěte v kolektivu (Dotazníky B3 a B4, 2006).

Ukázka otázky z dotazníku B3 (Dotazníky B3 a B4, 2006)

Sám sebe hodnotím jako:

- a) Jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) Párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován
- d) Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) O dění ve třídě nejvím zájem

Ukázka otázky z dotazníku B4 (Dotazníky B3 a B4, 2006)

K uvedeným vlastnostem uveď jméno jednoho spolužáka, který je:

- a) Spolehlivý -
- b) Zábavný -
- c) Se všemi kamarád -
- d) Protivný -
- e) Nespolehlivý -
- f) Osamocený -

Tip pro koordinátory inkluze:

Dotazníky B3 a B4

Odkaz na testy: <http://www.ippp.cz/spp/download/studijni-materialy/dotazniky-B3-B4.pdf>

Dotazník MCI

Dotazník My Class Inventory (MCI), slouží k měření klimatu třídy na ZŠ, převážně od 3. do 6. Třídy. MCI dotazník má jednoduchou konstrukci i vyhodnocení, díky čemuž je velice oblíben mezi učiteli. Výsledky dotazníku slouží k práci se třídou tak, aby více odpovídala představám a zájmům učitele a žáků. Tento dotazník vznikl zjednodušením rozsáhlého dotazníku LEI. Dotazník má dvě formy – aktuální, která zjišťuje současné klima třídy a preferované, která zjišťuje přání žáků (Lašek, 2001). Tato technika obsahuje 25 položek a zjišťuje 5 proměnných:

1. Spokojenost ve třídě (vztah žáků ke třídě...)
2. Třenice ve třídě (komplikace ve vztazích mezi žáky...)
3. Soutěživost ve třídě (konkurenční vztahy mezi žáky...)
4. Obtížnost učení (jak žáci vnímají nároky, které jsou na ně kladeny...)
5. Soudržnost třídy (přátelské a nepřátelské vztahy ve třídě...)

Ukázka vybraných otázek z dotazníku MCI (Aktuální forma) (Lašek, 2001)

V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou	ANO – NE
V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší	ANO – NE
Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády	ANO – NE
Práce ve škole je namáhavá	ANO – NE

Ukázka otázek z dotazníku MCI (Preferovaná forma) (Lašek, 2001)

V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic	ANO – NE
V naší třídě by děti měly mezi sebou pořád soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší	ANO – NE
Některé děti v naší třídě by neměly být mými kamarády	ANO – NE
Práce ve škole by měla být namáhavější, než je	ANO – NE

Tip pro koordinátory inkluze:**Dotazník MCI („Naše třída“)**

Odkaz na dotazník:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiBoLTT4_fjAhUGCsAKHU9zBHIQFjAAegQIABAC&url=https%3A%2F%2Ffpe.zcu.cz%2Fkps%2Fstudijni-materialy%2FSKOPS%2Fnase-trida.rtf&usg=AOvVaw1zYKvtRdpX8VwR65ocy7PW

SORAD

Velice častým sociometrickým nástrojem u nás je Hrabalův sociometricko-ratingový dotazník – SORAD. Tento sociometrický nástroj měří pozice členů ve skupině na základě dvou kritérií – oblība a vliv. Dotazník, který členové skupiny (žáci) vyplňují, je založen na pozitivních a negativních volbách (preference, repulze), kdy část se týká oblība a část měří vliv. Z výsledků je možné zjistit také kohezi, koherenci a integraci a sociální status – hvězda (star/antistar), vůdce, pomocníci vůdce, šedá eminence, izolát, outsider, jedinec s ambivalentním statutem apod. (Doulík, 2016). Skupina, která je dobře integrovaná (kohezivní), vykazuje málo odmítnutí, má těsný vnitřní kontakt a minimálně nebo vůbec se v ní nevyskytují izolované páry (Prokop, 1996). Výsledek této techniky může mít podobu matice nebo sociogramu.

Tabulka č. 12 - Ukázka výsledné sociometrické matice (Prokop, 1996)

Volený	1.	2.	3.
	Novotný P.	Dvořák K.	Beneš J.
Volící			
Novotný P.	-----		1 +
Dvořák K.	3 -	-----	
Beneš J.		2 +	-----

V uvedené tabulce lze poté vyčíst počet kladných i záporných voleb i od koho byly určeny a komu adresovány. Například Novotný na prvním místě volil Beneše, ale není to vzájemná volba, protože Beneš Novotného nevolil. Do tabulky se zaznamenávají i záporné volby a to se znamená mínus. V našem případě dal Dvořák na třetím místě zápornou volbu Novotnému. Matice a sociometrické tabulky nejsou vždy pro pedagogy dostatečně přehledné, a proto k tomu využívají sociogramy. Sociogram může být celkový (pro celou třídu), ale je možné si zobrazit pouze část ze skupiny (Prokop, 1996). Skupina, která je dobře integrovaná (kohezivní), vykazuje málo odmítnutí, má těsný vnitřní kontakt a minimálně nebo vůbec se v ní nevyskytují izolované páry.

Tip pro koordinátory inkluze:

Dotazník SORAD

Odkaz na dotazník: <http://www.testcentrum.com/testy/sorad>

Ve výše uvedených znacích z oblasti sociometrického zjišťování jsou i takové, které pedagog sám o sobě těžko ovlivní, přesto má mnoho možností pozitivně ovlivňovat klima třídy, například (volně podle Čapek, 2010):

- vyučovací metodou a edukační aktivitou,
- komunikací ve třídě,
- systémem hodnocení ve třídě,
- kázeňským vedením třídy,
- kvalitou a důrazem v oblasti vztahů mezi žáky ve třídě,
- kvalitou a důrazem v oblasti vztahů mezi žáky a učitelem ve třídě,
- participací žáků na životě třídy,
- rozvojem odpovědnosti jednotlivce k celku,
- funkční transformací třídy z ryze formální skupiny na skupinu flexibilně se pohybující na ose formální – neformální skupina,
- podporující vztahové prostředí,
- ovlivněním mimoškolních vztahů mezi žáky,
- prostředím třídy a jejího kvalitativního růstu v oblasti morálního usuzování a jednání.

Metody nejčastěji používané pro zlepšení klimatu:

- osobní příklad pedagoga,
- systém otevřených pravidel třídy,
- apel na pozitivní historii třídy,
- diferenciaci osobností ve třídě podle vhodného klíče voleného pedagogem,
- herní aktivity či relaxační aktivity,
- jednorázová komplexní intervence,
- víceetapová komplexní intervence,
- psychosociální trénink žáků,
- psychosociální trénink pedagogů,
- poradenská intervence v oblasti vztahů ve školní třídě (problém – diagnostika – intervence),
- psychoterapeutické aktivity vhodné pro růst skupiny i jednotlivce.

Níže (v rámečku) uvádíme odkaz na nabídku potenciálně použitelných technik pro herní, poradenské a terapeutizující aktivity intervenujícího koordinátora inkluze. Pokud intervenující zná cíl, kterého chce dosáhnout, má informace o dosavadním klimatu třídy a nejlépe ještě o osobnostech jednotlivých žáků, může z obvyklé herní nebo relaxační techniky vytvořit techniku pro zlepšení klimatu třídy i vztahů mezi dětmi. Techniku může díky sledování interakce mezi dětmi pojmout také jako semidiagnostickou a použít ji jako

základ pro volbu dalšího postupu. Technika může sloužit dále jako otevírací technika pro individuální nebo individualizovaný intervenční pohovor etc. To již záleží na intuici, zdatnosti a informovanosti konkrétního koordinátora inkluze participujícího na intervenci. Pro oblast nápravy klimatu ve školní třídě a pro oblast nápravy vztahů mezi žáky také doporučujeme v textu již dříve uvedený systém intervence do školní třídy na úrovni školního intervenčního týmu.

Tip pro koordinátory inkluze:

Manuál pro školní metodiky prevence

Odkaz na manuál:

https://www.pppuo.cz/soubory/projekty/bezpecne_klima/Manual_pro_skolni_metodiky_prevence.pdf

Metodika práce asistenta pedagoga – práce s třídním klimatem

Odkaz na metodiku:

<http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-07/flipviewerexpress.html>

HERMOCHOVÁ, Soňa a Jana VAŇKOVÁ. Hry pro rozvoj skupinové spolupráce. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0727-6.

Publikace soustřeďuje náměty na aktivity, které jsou vhodné pro podpoření schopnosti spolupráce, sebepoznání i vzájemné poznávání s ostatními, zlepšují své vztahy k ostatním členům skupiny a podporují snahu dosahovat svých cílů společensky přijatelným způsobem.

Třída v pohodě aneb aktivity pro podporu dobrých vztahů mezi žáky

Odkaz na publikaci:

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

Hry pro začlenění dítěte do třídního kolektivu

Odkaz na publikaci:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/zuf/20175/hry-pro-zacleneni-ditete-do-tridniho-kolektivu.html/>

8. ROLE KOORDINÁTORA INKLUZE V PRÁCI S ASISTENTY PEDAGOGA

V rámci aplikace podpůrných opatření v dosavadním systému řízení a poradenství ve školách dosud výrazně chybí specifikace pozice, která by měla za úkol řízení činnosti a metodické vedení asistentů pedagoga. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních (č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů) sice zmiňuje vedení asistentů pedagoga mezi úkoly školních speciálních pedagogů, v praxi je ovšem jiné pracovní zatížení speciálních pedagogů ve školách tak vysoké, že na podporu asistentů pedagoga dochází ze strany těchto pracovníků jen minimálně.

V projektu *„Škola pro všechny: Inkluze jako cesta k efektivnímu vzdělávání všech žáků“* proto převzala velkou část agendy spojené s asistenty pedagoga nově zřízená pozice koordinátorů inkluze, což se pro řadu škol ukázalo jako efektivní řešení. Na podkladě zkušeností z dvouletého pilotního ověřování této pozice na školách hlavního vzdělávacího proudu bychom rádi v další části textu popsali možnosti působení koordinátora inkluze právě ve vztahu k podpoře a koordinaci činnosti asistentů pedagoga.

Mezi činnosti koordinátora inkluze ve vazbě na výše naznačenou podporu a koordinaci činnosti asistentů pedagoga mohou patřit zejména následující z nich. Můžeme tedy konstatovat, že koordinátor inkluze:

- se spolu s vedením školy podílí na výběru vhodného asistenta pedagoga, a to v návaznosti na povahu a rozsah individuálních potřeb žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také ve vazbě na potřebu spolupráce s pedagogem ve třídě a podporu dalších žáků ve třídě;
- podporuje adekvátní nastavení činnosti asistenta pedagoga ve vztahu k potřebám učitele a žáků;
- sleduje a vyhodnocuje adekvátní a funkční rozdělení kompetencí mezi asistentem a učitelem v rámci vykonávaných činností;
- se společně s dalšími poradenskými pracovníky školy (případně s vedením školy) aktivně podílí na zajištění metodického vedení asistentů pedagoga;
- podporuje další vzdělávání a rozvoj osobnostních i profesních kompetencí asistentů pedagoga;
- vyhledává a aktivně využívá/doporučuje pedagogům alternativy k pozici asistentů pedagoga.

V rámci následujícího textu této kapitoly dále specifikujeme klíčová témata, při jejichž řešení může koordinátor inkluze aktivně podpořit efektivní nastavení a výkon profese asistenta pedagoga.

8.1. Výběr vhodného asistenta pedagoga

Při výběru vhodného kandidáta na pozici asistenta pedagoga poskytuje koordinátor inkluze podporu při rozhodování řediteli školy. Výběr se musí v první řadě řídit požadavky stanovenými zákonem o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších novelizací). Profese asistentů pedagoga se zákon dotýká primárně v §2, kde řadí asistenty pedagoga mezi pedagogické pracovníky, v §3, kde stanovuje předpoklady pro výkon činnosti všech pedagogických pracovníků, a v §20, kde specifikuje požadavky na odbornou kvalifikaci asistentů pedagoga.

Podle §3 zákona se asistentem pedagoga – stejně jako jakýmkoli jiným pedagogickým pracovníkem – může stát jen ten, kdo: „a) je plně způsobilý k právním úkonům, b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, c) je bezúhonný, d) je zdravotně způsobilý a e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“ Znalost českého jazyka se považuje za prokázanou, pokud uchazeč o pozici pedagogického pracovníka získal odbornou kvalifikaci studiem v českém jazyce – u asistentů pedagoga se tedy až na výjimky nijak neověřuje.

Podle §20 zákona se požadavky na odbornou kvalifikaci asistentů pedagoga dělí na dvě úrovně: Na vyšší úrovni jde o asistenta pedagoga, který *„vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“* – tento asistent musí mít alespoň středoškolské vzdělání s maturitou a k tomu současně i minimální pedagogické vzdělání získané buď studiem v oboru s pedagogickým zaměřením, nebo studiem v kvalifikačním kurzu pro asistenty pedagoga²⁴. Na nižší úrovni jde o *„asistenta pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích“* – tento asistent nemusí mít maturitní vzdělání, stačí mu středoškolské vzdělání bez maturity nebo i jen ukončené základní vzdělání, i zde je ale podmínkou alespoň minimální pedagogické vzdělání získané v kvalifikačním kurzu pro asistenty pedagoga. O tom, zda škola má mít asistenta pedagoga na vyšší či nižší úrovni, až do roku 2017 poměrně svobodně rozhodovali ředitelé škol, od roku 2018 – v souvislosti s novelizací vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – se ale specifikace požadované úrovně objevuje už v doporučení školského poradenského zařízení.

Odborná literatura dále popisuje další předpoklady pro výkon práce asistenta pedagoga, přičemž mezi nejdůležitější jednoznačně patří: 1. kladný vztah k práci s dětmi, 2. empatie, 3. trpělivost, 4. flexibilita, 5. přiměřená znalost výukových obsahů, 6. schopnost pracovat pod vedením jiného pedagogického pracovníka ad. (Němec, Šimáčková - Laurenčíková, Hájková, 2014).

Při výběru vhodného asistenta pedagoga může koordinátor inkluze řediteli školy pomoci zejména tím, že: 1. Dohlédne na to, zda uchazeč splňuje legislativně dané požadavky pro pozici asistenta pedagoga. 2. Pomůže s výběrem vhodného kandidáta tak, aby jeho osobnostní profil odpovídal potřebám žáků, se kterými bude v budoucnu pracovat (event. aby byl kompaktní s osobnostním profilem učitele). 3. Pomůže zorganizovat

²⁴ Za kvalifikační se zde považují kurzy „studium pro asistenty pedagoga“ nebo „studium pedagogiky“ (ve variantě „b“ určené pro vychovatele, asistenty pedagoga a pedagogy volného času), uznatelný je i jakýkoli kurz s pedagogickým zaměřením absolvovaný v programech celoživotního vzdělávání organizovaných vysokou školou.

zkušební zapojení vybraného kandidáta do činnosti školy (například na týden, formou dohody o pracovní činnosti) a následně zpracuje vyhodnocení tohoto zkušebního zapojení pracovníka.

8.2. Správné nastavení činnosti asistenta pedagoga

V rámci správného nastavení činnosti asistenta pedagoga koordinátor inkluze dohlíží jak na to, aby výkon práce asistenta pedagoga splňoval charakter podpůrného opatření, tak i na to, aby práce asistenta pedagoga nebyla fixována jen na přímou podporu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Základní koncepce činnosti asistenta pedagoga vyplývá ze školského zákona (č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších novelizací), který v §16 uvádí, že využití asistenta pedagoga patří mezi podpůrná opatření poskytovaná dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami. V této souvislosti je potřeba zdůraznit, že podle téhož paragrafu zákona žáci se speciálními vzdělávacími potřebami „*mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením*“ – jakmile školské poradenské zařízení podporu asistenta pedagoga ve vzdělávání žáka doporučí, dotýčný žák má právo na to, aby byl s podporou asistenta pedagoga vzděláván, a je povinností školy udělat maximum pro to, aby v dané třídě byla podpora asistenta pedagoga dostupná.

Z hlediska nastavení činnosti asistenta pedagoga je pak důležitá vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (č. 27/2016 Sb.), která v §5 specifikuje hlavní činnosti asistenta pedagoga a doslova uvádí, že „*asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*“ – tedy zdůrazňuje, že se jedná o asistenta jiného pedagogického pracovníka (zpravidla učitele), nikoli o asistenta vybraného žáka. Dále uvedený paragraf vyhlášky také konstatuje, že „*asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka*“ – je tedy jasně řečeno, že asistent pedagoga má pracovat i s ostatními žáky třídy.

V praxi koordinátorů inkluze je tedy důležité, aby tito pracovníci dohlédli (formou hospitací, konzultací s pedagogy) na to, že asistenti budou skutečně primárně asistovat učitelům, že nebudou po celou dobu vyučování fixováni jen na podporu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, a že budou pracovat také s ostatními žáky třídy (čímž umožní učitelům, aby on sám měl dost času na individuální podporu žáka nebo žáků se speciálními vzdělávacími potřebami).

8.3. Správné rozdělení kompetencí mezi asistentem a učitelem

Rozdělení kompetencí mezi asistentem pedagoga a učitelem by mělo navazovat na výše zmíněný předpoklad, že jde o asistenta učitele, nikoli o asistenta žáka – ani kompetence by tedy neměly být rozlišeny podle cílových skupin žáků.

V realitě škol je stále možné setkat se s příklady špatné praxe, ve kterých rozdělení kompetencí vychází z předpokladu, že asistent má na starosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, zatímco učitel má starosti ostatní žáky třídy. V takových

případech vzniká zjevná nerovnováha mezi potřebami žáků na straně jedné a odbornou kvalifikací obou pedagogických pracovníků na straně druhé – méně kvalifikovaný asistent zde má na starost nejpotřebnějšího žáka třídy, zatímco více kvalifikovaný učitel pracuje s méně potřebnými žáky. Asistent, který (ve většině případů) nemá vysokoškolské pedagogické vzdělání, nemá potřebné pedagogické kompetence a není schopen zajistit pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami dostatečně odborný výklad. Pozice asistenta pedagoga se v těchto případech špatné praxe pak může paradoxně stát překážkou v dosahování kvality ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dobrá praxe v oblasti rozdělení kompetencí mezi asistentem pedagoga a učitelem tak nebere jako primární hledisko kategorie podporovaných žáků, ale vychází z odborné kvalifikace obou pedagogických pracovníků: Učitel, jehož pedagogické znalosti a dovednosti jsou vyšší, zajišťuje více kvalifikované pracovní úkony (ve prospěch všech žáků třídy, tedy i směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami). Asistent pedagoga, jehož pedagogické znalosti a dovednosti jsou zpravidla nižší, zajišťuje méně kvalifikované činnosti (ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i směrem k ostatním žákům ve třídě).

Mezi více kvalifikované úkoly, které by měl vykonávat výhradně učitel, patří:

1. Plánování obsahů, forem a metod výuky, a to jak pro celou třídu, tak i v případě výuky podle individuálního plánu – pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent zpravidla není pro tuto činnost dostatečně kvalifikovaný.
2. Výklad nové látky – jak pro celou třídu, tak i individuálně směrem k žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. I zde platí, že asistent zpravidla není pro tuto činnost dostatečně kvalifikovaný.
3. Zpracování individuálního vzdělávacího plánu nebo plánu pedagogické podpory. Tyto plány vycházejí primárně ze znalosti vyučovacích obsahů tak, jak jsou stanoveny školním vzdělávacím programem, který asistent dopodrobna nezná.
4. Hodnocení výkonů a chování žáka. I v této oblasti je učitel více kvalifikovaný. Asistent tak může poskytnout k chování nebo výkonu žáka svou subjektivní zpětnou vazbu, učitel by měl ale rozhodnout o klasifikaci.
5. Řízení komunikace s rodiči žáka. V některých případech jsou asistenti pedagoga v kontaktu se zákonnými zástupci žáků více než učitelé – i zde by ale asistent měl mít od učitele jasné zadání, co má se zákonnými zástupci žáka vyřídit, a učitel by měl být následně od asistenta informován jak (a s jakým výsledkem) komunikace probíhala.

Role koordinátora inkluze v této oblasti zahrnuje zejména dva důležité úkoly: A. Zajistit, aby všichni učitelé i asistenti pedagoga správně porozuměli logice rozdělení svých pracovních kompetencí (podle kvalifikace, nikoli podle cílových skupin žáků). B. Dohlédnout na to, aby na asistenty pedagoga nebyla za strany učitelů převáděna zodpovědnost ve výše uvedených pěti oblastech, které by měly být vždy zajišťovány více kvalifikovaným učitelem.

8.4. Zajištění metodického vedení asistentů pedagoga

Vzhledem k poměrně nízké kvalifikaci, se kterou asistenti pedagoga do škol nastupují, a také vzhledem k nedostatku jejich předchozí pedagogické praxe, je dostatečné metodické vedení asistentů klíčovým předpokladem skutečné efektivity jejich práce.

Základní metodické vedení asistentů pedagoga by měli zajišťovat učitelé, se kterými asistenti ve výuce pracují. Zejména v prvních dvou měsících po nástupu asistenta pedagoga do školy/třídy je zcela zásadní, aby učitel poskytoval asistentovi jasné zadání práce a dostatečně podrobný popis úkonů, které jsou od asistenta očekávány. S přibývajícím praxí pak roste zkušenost asistenta a klesá potřeba intenzivního metodického vedení učitelem, byť nějaká minimální úroveň učitelského vedení je potřeba i u asistentů s mnohaletou zkušeností v profesi. Učitelům je potřeba zdůraznit, že tato zvýšená pracovní zátěž, která je na ně v prvních měsících spolupráce s asistentem kladena, se jim několikanásobně vrátí v následujících letech, kdy jim asistent bude významnou oporou.

Důležitou informační a metodickou podporu mohou začínajícím asistentům pedagoga zajistit také jejich služebně starší kolegové – díky zkušenějším asistentům se nováčci v profesi mohou lépe zorientovat v systému školy a mohou čerpat inspiraci z jejich příkladů.

Důležitým zdrojem metodické podpory pro asistenty jsou pak i poradenští pracovníci školy:

- školní psycholog nebo školní speciální pedagog, pokud jsou tyto pozice ve škole zřízeny;
- výchovný poradce a metodik prevence, zejména ve školách, kde nemají zřízené pozice psychologa nebo speciálního pedagoga;
- koordinátor inkluze, pozice zatím ověřovaná v projektovém režimu.

Ve vztahu k metodickému vedení asistentů pedagoga má tedy koordinátor inkluze několik důležitých úkolů: A. Zajistit, aby základní metodické vedení pro asistenty pedagoga zajišťovali učitelé, přímo v rámci výuky nebo během přípravy na výuku. B. Začínajícím asistentům zprostředkovat příklady dobré praxe od zkušenějších asistentů dané školy. C. Zabezpečit asistentům pedagoga možnost konzultací s ostatními poradenskými pracovníky školy. D. Nabízet metodickou podporu asistentů pedagoga z vlastní pozice (koordinátora inkluze) a to zejména v oblastech, které ostatní poradenští pracovníci školy často nepokrývají v dostatečném rozsahu (například v oblasti vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním).

8.5. Další vzdělávání asistentů pedagoga

Podobně jako potřeba metodického vedení i potřeba dalšího vzdělávání asistentů pedagoga přirozeně vyplývá z jejich nižší vstupní kvalifikace – řada asistentů pedagoga vstupuje do praxe s pedagogickým vzděláním získaným v 80ti nebo 120ti hodinovém

kurzu, a tak pochopitelně nemohou být připraveni na všechny typy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými se ve školách a třídách mohou setkat. Pro efektivní výkon práce asistenta pedagoga je tedy nutné, aby si asistenti vzdělání průběžně doplňovali, zejména v těch oblastech, které odpovídají potřebám žáků, s nimiž asistent v daném roce pracuje.

Zároveň je vhodné v této souvislosti připomenout, že účast na dalším vzdělávání je podle zákona pro asistenty – stejně jako i pro ostatní pedagogické pracovníky – definována jako povinnost. Zákon o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb., ve znění pozdějších novelizací) v §24 doslova uvádí, že: „Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.“ Podle téhož paragrafu zákona přísluší pedagogickým pracovníkům (tedy i asistentům pedagoga) pro účely vzdělávání 12 dnů studijního volna, které jim ředitel přidělí, „nebrání-li tomu vážné provozní důvody“.

Další vzdělávání může mít formu např.:

- účasti na kurzech DVPP (dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků), zajišťovaných ve škole, pro celý pedagogický sbor;
- individuální účasti na kurzech DVPP mimo školu, v organizacích, které mají tyto kurzy akreditované;
- samostudia odborné literatury, ideálně z nabídky školní knihovny nebo z publikací dostupných na školním poradenském pracovišti;
- samostudia s využitím internetových zdrojů zaměřených třeba na samotnou profesi asistenta pedagoga (www.asistentpedagoga.cz), na metodiku práce asistentů (<http://www.inkluzi.upol.cz/portal/vystupy/>) nebo na oblast podpory u vybrané kategorie žáků (například u žáků-cizinců <https://www.inkluzivniskola.cz/>).

Úkolem koordinátora inkluze je podporovat zapojení asistentů pedagoga do dalšího vzdělávání, konkrétně pak: A. Zajistit, aby kurzy DVPP objednávané do sborovny byly dostupné i pro asistenty pedagoga. B. Sledovat nabídku kurzů DVPP, identifikovat kurzy vhodné pro asistenty pedagoga a domluvit s vedením školy možnou účast asistentů na těchto kurzech. C. Průběžně informovat asistenty pedagoga o možnostech samostudia, zajistit pro asistenty odbornou literaturu k vypůjčení, odkazovat asistenty na užitečné zdroje informací na internetu.

8.6. Alternativy pozice asistenta pedagoga

Navzdory vzrůstajícímu počtu asistentů pedagoga ve školách stále existují třídy a studijní skupiny, ve kterých by byla asistenční podpora žádoucí, z organizačních důvodů zde ale nelze asistenta pedagoga zajistit. V takových případech by měl koordinátor inkluze doporučit alternativy k chybějící pozici – mezi tyto alternativy patří zejména:

1. Pozice školního asistenta, která je financována prostřednictvím projektů hrazených z prostředků EU (nejčastěji z tzv. „šablon“). Školní asistent je veden jako

nepedagogický pracovník a cílem jeho činnosti je podpořit vzdělávání žáků ohrožených školním neúspěchem. Do hlavní náplně práce školního asistenta patří podpora komunikace mezi školou a rodinami žáků, administrativní a organizační podpora učitele v průběhu vyučování, zajištění doučování a volnočasových aktivit pro žáky školy. Na rozdíl od asistenta pedagoga není činnost školního asistenta vázána na prostředí jedné třídy, může se tedy v průběhu vyučování pohybovat mezi několika třídami z různých ročníků. Práce školního asistenta se řídí dvěma základními dokumenty ministerstva školství – konkrétně jde o dokumenty *Přehled šablon a jejich věcný výklad a Školní asistent v projektech OP VVV (MŠMT, 2014)*.

2. Pozice osobního asistenta se může ve škole objevit, a to i navzdory tomu, že nepatří do oblasti školství – osobní asistence je vedena jako sociální služba, patří tedy do gesce Ministerstva práce a sociálních věcí. Podle zákona o sociálních službách (č. 108/2006 Sb., ve znění pozdějších novelizací, §39) ovšem osobní asistence zahrnuje mimo jiné i „výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti“. Osobní asistent nemůže být zaměstnancem školy (jde o zaměstnance instituce, která je registrovaná jako poskytovatel sociálních služeb), v prostředí školy se tedy může pohybovat jedině s písemným souhlasem vedení školy. Na rozdíl od asistenta pedagoga osobní asistent věnuje pozornost jen tomu jedinému žákovi, ke kterému je přidělen.
3. Tam, kde není dostupná žádná z asistentských pozic, může do určité míry zastoupit chybějící služby asistenta vrstevnická podpora, při které jsou žáci třídy systematicky vedeni k pomoci spolužákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato forma podpory ale může chybějícího asistenta zastoupit jen v některých oblastech a musí být koncipována vždy tak, aby na ní žák se speciálními vzdělávacími potřebami nebyl závislý.
4. Při nedostatku asistentů pedagoga je tedy úkolem koordinátora inkluze aktivně vyhledávat a nabízet škole alternativní možnosti zastoupení chybějících asistentů pedagoga v jednotlivých třídách. Má-li škola větší množství různých asistentů – v praxi se ve školách setkávají hlavně asistenti pedagoga se školními asistenty – měl by koordinátor inkluze také zajistit, aby byla budována funkční spolupráce mezi asistenty a aby se jejich pracovní náplně zbytečně nepřekrývaly.

Tip pro koordinátory inkluze:

Další zdroje informací důležité pro efektivní koordinaci práce asistentů pedagoga mohou koordinátoři inkluze najít zejména v následujících publikacích, o něž doporučujeme obohatit školní knihovnu. Jsou jimi:

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kol. *Standard práce asistenta pedagoga*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 90 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4722-3.

NĚMEC, Zbyněk a kol. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Nová škola, 2014. 138 s. ISBN 978-80-903631-9-9.

TEPLÁ, Marta., FELCMANOVÁ, Lenka a Zbyněk NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. [4. vydání]. Praha: Dashöfer, 2018. 80 stran. ISBN 978-80-87963-77-7.

9. PODPORA SPOLUPRÁCE S RODIČI

Výchova a vzdělávání je základem edukačního procesu, prostřednictvím kterého je formována osobnost každého jedince. Prvním, kdo se na tomto procesu podílí, a utváří vhodné a podnětné prostředí pro harmonický rozvoj osobnosti, jsou rodiče. Při narození vstupuje jedinec do rodiny a stává se členem malé primární sociální skupiny. S postupem času se v tomto sociálním prostředí, prostřednictvím výchovy, upevňuje jeho pozice. Je tak pravidlem, že rodiče jsou v útlém věku pro své děti vzory, nebojme se říci až „bohy“. Tento postoj dítěte se však nástupem do základního vzdělávání mění a jejich pozornost se částečně odklání od rodičů přímo směrem k třídnímu učiteli. Společně se ztrátou dominantního postavení rodičů v životě žáka se hned při nástupu dítěte do školy objevují také tlaky působící na rodiče a do jisté míry negativně ovlivňující jejich vztah ke škole. Tuto skutečnost je nutné při komunikaci s rodiči brát v potaz, proto si uvedme alespoň čtyři základní skupiny tlaků, které popisuje profesor Štech (2009, s. 3) a rozděluje je následovně:

1. Tlak materiální – rozdělení materiálních výdajů a časových investic.
2. Tlaky ideové morální – zpětná vazba o žádoucích hodnotách směřující ze strany školy k rodičům.
3. Tlaky psychologické – společně s novou rolí žáka se setkávají i samotní rodiče s novými city (pýcha, zklamání atd.).
4. Tlaky na novou institucionální roli rodiče – angažovanost rodičů na školních akcích, zúčastnění pohližení na školská témata atd., přijímá nové návyky „rodiče žáka“.

Učitelé a rodiče nemají pouze společné cíle jedince, kterými jsou vychovávat a vzdělávat, ale mají zároveň společná očekávání vztahující se ke svým protějškům (žákům). Je nezbytné brát v úvahu, že z tohoto vztahu následně vyplývají závazky pro rodiče a učitele, které jsou výsledkem očekávání druhé strany (žáků) (Goffman, 1967, In Šedřová, 2009).

Základem působení koordinátora inkluze v této oblasti by mělo být uvědomění si toho, že spolupráce rodičů a učitelů, potažmo školy, je ve výchovně vzdělávacím procesu od samotného počátku nezbytným pojítkem mezi žákem a učitelem/školou!

Na vazbu mezi školou a rodiči může být nahlíženo ze dvou úhlů pohledu. V prvním je rodič v roli zákazníka/klienta a škola se snaží splnit určité pohledávky, v našem případě nabízet kvalitní vzdělávací služby, a naplnit jejich, již zmiňovaná, očekávání. V druhém případě pohlížíme na rodiče jako na partnera. Ten se stává spoluúčastníkem vzdělávacího procesu a tím pádem si je vědom i určité spoluzodpovědnosti z něj vyplývající. Čapek (2013) podotýká, že při spolupráci s rodiči nelze tyto dvě role opomíjet. To znamená, že pokud chceme zajistit harmonické školní společenství, jednáme s rodiči jako s klienty a snažíme se jim, poskytnout co nejvyšší služby. Současně s nimi však musíme jednat i jako s partnery a poskytovat jim tak možnost spolupráce a partnerství.

Tip pro koordinátory inkluze:

Obecně vzato je při vzniku spolupráce stěžejní komunikace. Správně vedený rozhovor s rodiči je klíčový pro úspěšné navázání vztahu mezi učitelem a rodiče, a proto je nutné následující:

A. Mluvit s rodiči:

1. jako s rovnocenným partnerem;
2. jako s odborníkem, znajícím perfektně své dítě;
3. vždy napřímo, nevyužívat zprostředkovaně žáka/dítě;
4. bez vztahovačnosti (nebrat možnou výtku jako útok);
5. s vědomím, že žák je plnohodnotným členem celého vzdělávacího procesu, diskutujeme o něm s rodiči.

B. Vytvořit prostředí, ve kterém:

1. se bude rodič cítit bezpečně;
2. bude mít pocit žádoucí spolupráce ze strany učitele, pocit partnerství;
3. bude pocíťován zájem učitele řešit možné problémy;
4. se nadchne pro nové věci, i pro možné, přínosné, návrhy rodičů;
5. bude učitel jednat i na základě vlastní iniciativy.

Koordinátor inkluze by měl mít na paměti, že komunikace není však důležitá pouze ze strany učitele, ale zároveň i ze strany školy. Pol a Rabušicová uvádějí základní aktivity, které by měly být rodičům poskytovány, proto aby se plnohodnotně zapojili do výchovně vzdělávacího procesu a byly tak naplněny jejich pozice coby klienta i partnera. Tento i následující výčet tak mohou představovat pro koordinátory inkluze vítanou inspiraci pro rozvoj vztahu mezi školou a rodiči. Základními aktivitami mohou být (Pol a Rabušicová, 1997, s. 21 – 23):

1. vítání a přijímání rodičů,
2. dvousměrná písemná zpráva,
3. individuální konzultace,
4. pololetní rodičovské schůzky,
5. sdružení rodičů,
6. rada školy,
7. školní publikace,
8. právo rodičů vidět záznamy o dítěti,
9. respektování přání rodičů,
10. návštěvy v rodinách,
11. školní výchova jako služba rodičům i partnerství s nimi,
12. odpovědnost rodičů učitelům.

Mezi další aktivity směřující k podpoře dobrého vztahu rodiny a školy patří (Lauermann, n. d.):

- informační materiály o základních pravidlech a formách komunikace a spolupráce školy a rodičů;
- příručky o škole, ve kterých lze najít vše o jejím vzdělávacím programu, systému hodnocení a dalších aspektech života školy;
- dny otevřených dveří;
- konference rodičů a pedagogů;
- návštěvy pracovníků školy v rodinách;
- zapojování rodičů do výuky a poradenství;
- telefonické kontaktování rodičů;
- zřízení poradenských center pro rodiče;
- neformální společenská setkání;
- zvláštní programy pro rodiče a děti.

Přínosný a zajímavý rámec pro vytváření či další rozvoj komunikace a spolupráce s rodiči může pro koordinátory inkluze představovat také desatero pro pedagogické pracovníky, které vypracovaly Krejčová a Kargerová (2011, s. 78 - 79):

Respektujeme úlohu rodičů

Jak jsme již uvedli v úvodu, rodiče hrají primární roli ve vývoji dítěte. Do určitého věku dítěte jsou právě oni ti, kteří rozhodují o klíčových událostech v jejich životě. Nelze je proto vyčlenit ani z edukačního procesu a v závislosti na této skutečnosti s nimi musíme i jednat. Snažíme se vybudovat vzájemný respekt a úctu mezi pedagogy a rodinami.

Zachováváme důvěrnost

Informace poskytnuté rodiči pedagogům jsou osobní a nelze s nimi bez důvodu nakládat. Jestliže je s nějakým účelem třeba tyto informace předat dále, je nezbytně nutný souhlas rodiče. Zároveň informace požadované po rodičích by měly být vždy nepostradatelné pro efektivní vzdělávání dětí, a veškeré záznamy a informace o dětech získané učitelem, jsou k dispozici jen rodičům.

Mluvíme s rodinami o očekáváníích, která vůči sobě máme

Při vzdělávání žáků si od samého počátku formulujeme představu o tom, co očekávají jejich rodiče, a to nejen od samotném procesu vzdělávání, ale i od vzájemné spolupráce. Současně s tím rodiče seznamujeme i o našich představách a záměrech.

Podporujeme spolupráci s rodiči nabídkou různých strategií k jejich zapojení

Neexistuje pouze jedna forma spolupráce. Jednou z úloh učitele je být flexibilní a schopný vhodně reflektovat danou situaci. Rodina od rodiny se liší, není proto vhodné využívat pro všechny stejný způsob komunikace a spolupráce, ale naopak je nezbytné nabídnout několik možností a najít tu, která bude pro rodiče vyhovující.

Respektujeme, že konkrétní způsob spolupráce si volí rodina sama

V předchozím bodě jsme uvedli, že je podstatné nabídnout rodičům několik možností spolupráce. Stejně podstatným je nechat rodiče, aby si vybrali vyhovující formu spolupráce sami a jejich rozhodnutí respektovat.

Usilujeme o zapojení celé rodiny

Rodina nebývá složena pouze z dětí a rodičů. Učitelé se během edukačního procesu mohou setkat i s jejími dalšími členy. Proto je žádoucí pokusit se tyto členy vyzvat také ke spolupráce.

Plánujeme rodičovská setkání a konzultace v době, která rodině vyhovuje

V případě, že plánujeme setkání s rodiči, neměli bychom určit striktně jeden den, ale poskytnout rodičům výběr hned několika možných termínů k jeho uskutečnění.

Zaměřujeme se na silné stránky rodiny a poskytujeme jí pozitivní zpětnou vazbu

Rodinu podporujeme, poukazujeme na dosažené úspěchy, které jsou společné pro ni a žáka. Zmiňujeme dosažené úspěchy a dáváme najevo vděk za jejich spolupráci a zapojení se.

Spolupracujeme s dalšími partnery školy

Při vzdělávání žáků nehraje klíčovou roli jen rodina a škola, ale současně se na něm podílí i využívání volného času. Spolupráce školy a ostatních institucí a organizací tak naskytá příležitosti k realizaci dalších aktivit, a to nejen během vyučování, ale především po jeho ukončení.

Víme, že všechno nejde hned...

Nemůžeme počítat s tím, že ihned po nástupu do žáka do školy a po prvním setkání se zástupci rodiny bude spolupráce stoprocentní. Důvěra a vzájemná kooperace je postavena na malých krocích, jejichž budování nějakou dobu trvá. Pro úspěch je tedy třeba trpělivost a vůle se nevzdát.

9.1. Možnosti metodické podpory koordinátorů inkluze při rozvoji spolupráce s rodiči

Pro podporu spolupráce a komunikace školy a rodičů vzniklo nejen několik metodik a příruček, ale zároveň i programů, se kterými se na řadě škol můžeme setkat. Z nich mohou koordinátoři inkluze čerpat inspiraci pro svou činnost na tomto poli.

Program „Začít spolu“

Tento program je definován jako určitý model nabízející přesně stanovené postupy podporující realizaci požadavků a cílů RVP. Stanovený didaktický systém je otevřený, čímž vzniká prostor pro učitele, který ho tak může „ušít na míru“ konkrétní podobě

kultury, zvykům a tradicím dané země, vzdělávacímu systému, a především přímo žákům a jejich potřebám. Vzdělávací program Začít spolu zaměřuje svou pozornost na: důraz na individuální přístup k dítěti, partnerství rodiny, školy, širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání a inkluzi dětí se speciálními potřebami.

Tip pro koordinátory inkluze:

Více informací o programu můžete získat na následujícím odkazu.

Odkaz na webové stránky programu: <http://zacitspolu.eu/jak-zacit-s-programem>

Program „Škola podporující zdraví“

Škola podporující zdraví je ověřeným programem Světové zdravotnické organizace. Cílem programu je nabídnout základní kameny pro rozmach škol, primárně směřujících k rozvoji podpory zdraví a všeobecné primární prevence. Tím zároveň vytváří podmínky a prostředí i pro další programy spojené s prevencí. Tento program je postaven na třech základních pilířích, kterými jsou pohoda prostředí (1), zdravé učení (2) a otevřené partnerství (3).

Tip pro koordinátory inkluze:

BOUDOVÁ, Jaroslava, Linda FRÖHLICHOVÁ, Marcela KRUNCLOVÁ, Dana MARTINKOVÁ, Marie NEJEDLÁ, Marcela PAVLÍKOVÁ, Jitka SLANÁ REISSMANNOVÁ a Anna SLÁDKOVÁ. *Program Škola podporující zdraví*. Praha: Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze v NLN s.r.o., Nakladatelství Lidové noviny, 2015. ISBN 978-80-7422-406-5.

Odkaz na materiál:

http://www.szu.cz/uploads/documents/czsp/Program_SPZ/07_Skola_podporujici_zdravi.pdf

Publikace „Spolupráce s rodiči“

Role rodičů je při vzdělávání žáků, přestože se tohoto procesu neúčastní přímo ve škole, nezastupitelná. Rodiče jsou ti, kteří formují osobnost dítěte od úplného počátku a to především prostřednictvím různých výchovných forem. Úzká vazba a zapojení rodičů do života školy je tak efektivním nástrojem k vytvoření podnětného prostředí. Možné postupy a formy zapojení koordinátoři inkluze mohou nalézt právě v této metodice, ve které se v závěru dočtete i o několika vhodných programech (jejich průběhu a výsledcích) podporujících spolupráci rodičů a školy.

Tip pro koordinátory inkluze:

NIDV. Spolupráce s rodiči. Praha, 2017.

Odkaz na materiál:

https://www.nidv.cz/media/materialy/projekty/strategicke_rizeni/Inspiromaty/INSPIROMAT_6_Spoluprace_s_rodici.pdf

Program „Rodiče vítání“

Značku Rodiče vítání mohou získat školy, které preferují spolupráci s rodiči a kladou důraz na jejich informovanost. Cílem této značky je zefektivnit vzájemně vstřícný vztah mezi rodiči a školou. Touto certifikovanou značkou se tak mohou pyšnit pouze některé ze škol, konkrétně ty, které dodržují šest komunikačních pravidel. Například, že se rodiče dostanou bez problémů do školy, včetně pozdních odpoledních hodin (2), jsou jim dostupné kontakty na všechny učitele a vedení školy (2), mají k dispozici informace o tom, co a kdy se ve škole děje (3) atd.

Tip pro koordinátory inkluze:

Další informace o projektu získáte na jeho webových stránkách.

Odkaz na webové stránky projektu: <https://www.rodicevitan.cz/>

Rodiče - nečekaní spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou

Uvedená příručka vychází z empirických dat získaných prostřednictvím pilotních seminářů orientovaných se na podporu komunikace mezi školou a rodiči. Stěžejním cílem je tak poskytnout nástroje a tipy tuto komunikaci usměrňující a řídící. Přestože je více informací určeno především školám, je tento materiál vhodný i pro zástupce z řad rodičů. Autoři jsou přesvědčeni, že právě škola by měla v případech podpory komunikace podávat počáteční impulz. Zmiňované poznatky doplňují kazuistiky a rozhovory s pracovníky neziskových organizací, učiteli i rodiči. Zvolená témata jednotlivých kapitol jsou proto vybrána v závislosti na intenzitě objevovaných otázek a určitých situací.

Tip pro koordinátory inkluze:

FELCMANOVÁ, Alena. *Rodiče - nečekaní spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísni, vzdělávací program Varianty, 2013. ISBN 978-80-87456-45-3.

Odkaz na příručku:

https://www.varianty.cz/download/docs/58_rodice-nec-ekani-spojenci.pdf

Publikace „Mají na to“

Příručka „Mají na to“ vznikla v rámci projektu na podporu vzdělávání romských sociálně znevýhodněných dětí. Tento projekt byl realizován na pěti základních školách v Praze a kromě několika podstatných témat jako je individuální podpora žáka, klima třídy, či způsob podpory, je v tomto materiálu současně kapitola věnována spolupráci s rodiči. Autoři zde uvádějí praktičnost sepsání vlastního kodexu, jako jednu z možností při komunikaci s nimi. Tato podpora může být přínosem i pro práci učitelů, kteří nepracují jen se sociálně znevýhodněnými žáky a jejich rodiči, ale prakticky s kteroukoliv skupinou. Proto uvádíme tuto příručku jako jednu z možných inspirací.

Tip pro koordinátory inkluze:

Člověk v tísní. Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Praha: Člověk v tísní, 2013.

Odkaz na příručku: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

10. PODPORA ROZVOJE OSOBNOSTNÍCH A PROFESNÍCH KOMPETENCÍ PEDAGOGŮ

Učitel je, alespoň v rámci institucionalizovaného vzdělávání, považován za jeden z neodmyslitelných činitelů vzdělávacího procesu (Průcha, Walterová, Mareš, 2003), v druhé řadě získává v rámci učitelství danou sociální roli, na kterou je kladen poměrně značný tlak v podobě očekávání, a to nejen z řad vedení školy, ale především z pozice rodičů a samotných žáků. Na učitele je nahlíženo jako na průvodce formujícího svým působením osobnosti žáků a napomáhá jim tak, aby se stali sami sebou (Pelikán, 2002).

Pro úspěšný průběh a výsledek celého procesu vzdělávání je klíčová kvalita učitele a jeho kompetence. Jedním z důležitých úkolů koordinátorů inkluze je proto snaha o podporu rozvoje profesních i osobnostních kompetencí učitelů, a to zejména ve vazbě na vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí. Mezi charakteristické prvky kvality učitele patří obecně znalosti, pedagogické a didaktické dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti.

10.1. Metodická opora v oblasti podpory profesního rozvoje pedagogů

Cest a podnětů k rozvoji profesních i osobnostních kompetencí pedagogů je mnoho. Koordinátorům inkluze proto níže nabízíme jen některé z webových portálů či publikací, které z pohledu zkušeností z procesu pilotního ověřování této pozice na škole byly využívány a samotnými koordinátory pozitivně hodnoceny.

Národní institut pro další vzdělávání (NIDV)

Národní institut pro další vzdělávání je jednou z klíčových organizací, která celostátně garantuje další vzdělávání a profesní rozvoj pedagogických pracovníků škol a školských zařízení včetně školských zařízení pro zájmové vzdělávání. Na jejich webových stránkách nalezneme mnoho užitečného materiálu pro danou oblast. Kromě nabídky kurzů a seminářů je zde možné získat v elektronické podobě i některé z publikací určených například k podpoře nadaných žáků a další praktické materiály.

Tip pro koordinátory inkluze:

Webové stránky Národního institutu pro další vzdělávání.

Odkaz na webové stránky zde: <https://www.nidv.cz/>

Mapa vzdělávací nabídky pro pedagogy - DVPP

Tento portál slouží pedagogům především při vyhledávání možných nabídek dalšího vzdělávání a to napříč celou republikou. Jedná se tedy o mapu vzdělávací nabídky pro všechny pedagogické pracovníky. Aktuálně lze na tomto portálu vybírat ze stovek připravovaných vzdělávacích akcí.

Tip pro koordinátory inkluze:

Mapa vzdělávací nabídky pro pedagogy

Odkaz na webové stránky: <https://dvpp.eduin.cz/>

Portál „Asistent pedagoga“

Protože jednou z částí náplně práce koordinátora inkluze je rovněž koordinace činnosti asistentů pedagoga, doporučujeme rovněž portál, který vznik pod záštitou obecně prospěšné společnosti Nová škola a nabízí podporu právě asistentům pedagoga. Nalezneme zde inspiraci k vytváření didaktického materiálu, přehled dalšího vzdělávání a rozvoje profesních kompetencí asistentů pedagoga v podobě kurzů či seminářů a současně nabídku řady knižních zdrojů určených k profesnímu rozvoji ve zmiňované oblasti.

Tip pro koordinátory inkluze:

Webový portál „Asistent pedagoga“

Odkaz na webové stránky: <http://www.asistentpedagoga.cz/literatura/>

Webový portál „RVP“

Spolu se zavedením rámcových vzdělávacích programů vznikl také portál, který pedagogům nabízí prostor pro vzájemné předávání zkušeností a inspirace prostřednictvím uložení, kam konkrétní učitelé a školy ukládají materiály pro výuku a sdílejí své zkušenosti z výuky.

Tip pro koordinátory inkluze:

Webový portál RVP

Odkaz na webové stránky: <https://rvp.cz/>

Webový portál „Inkluze v praxi“

Portál je zacílen na aktuální dění v oblasti inkluzivního vzdělávání a zaměřuje se také na profesní rozvoj (nejen) učitelů. Jeho předností je přehlednost a strukturalizace potřebných materiálů do tří kategorií a tj. na materiály pro pedagogy (učitele, asistenty, ředitele), rodiče a zástupce veřejné správy. Zároveň jsou prezentovány příklady dobré praxe.

Tip pro koordinátory inkluze:

Webový portál „Inkluze v praxi“

Odkaz na webové stránky: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-rodic/1781-musi-rodic-financne-prispivat-na-podpurna-opatreni-doporucena-poradnou>

Rámec profesních kvalit učitele

Autoři předkládají tento text jako nástroj ke komplexnímu sebehodnocení a hodnocení učitelů. Hlavním cílem je v první řadě podpořit profesionalizaci učitelské profese a v druhé zajistit podporu profesního rozvoje pedagogů. Neopomíjí ani rovinu školy jako celku, která prostřednictvím tohoto materiálu může dojít ke zvyšování kvality své činnosti.

Tip pro koordinátory inkluze:

TOMKOVÁ, Anna et al. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 38 s. Evaluační nástroje; 8. ISBN 978-80-87063-64-4.

Odkaz na publikaci:

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

Profesní portfolio učitele

Jedná se o nástroj monitorující aktuální stav a celkový profesní vývoj učitele. Autoři vycházejí ze skutečnosti, že profesní kvality učitele jsou stěžejním prvkem kvalitního vzdělávání a nejsou neměnné. Kvality učitele je tak možné do značné míry ovlivnit a precizovat. Proto je klíčové věnovat potřebnou pozornost autoevaluaci učitele, zaměřující se na jeho profesní činnost i postoje. Jednou z možných cest nabízí právě předložený materiál.

Tip pro koordinátory inkluze:

TRUNDA, Jiří. *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 19 s. Evaluační nástroje; 9. ISBN 978-80-87063-62-0.

Odkaz na publikaci:

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/09_Profesni_portfolio_ucitele.pdf

Publikace „Líný učitel“

Jedny z nejzajímavějších publikací v poslední době nesou poněkud zvláštní název, nicméně vřele je koordinátorům inkluze doporučujeme. Publikace ukazují pedagogům, jak kvalitně vzdělávat a přitom zbytečně neztrácet energii. „Líný“ učitel při realizaci správné vzdělávací filozofie, s využitím psychologie, dobré didaktiky a vhodného osobního managementu může učinit žáky nejaktivnějším prvkem v procesu učení. Tyto publikace by dle našeho názoru neměly v knihovně koordinátora inkluze chybět.

Tip pro koordinátory inkluze:

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe. Edice Dobrá škola, 2017. ISBN 978-80-7496-344-5.

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: cesta pedagogického hrdiny*. Praha: Raabe. Edice Dobrá škola, 2018. ISBN 978-80-7496-387-2.

11. POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

1. ADAMUS, Petr, Eva ZEŽULKOVÁ, Martin KALEJA a Petr FRANIOK. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-8.
2. ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy. Evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-190-7.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.
4. BARVÍKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4616-5.
5. BASLEROVÁ, Pavlína. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3307-3.
6. BĚLOHLÁVKOVÁ, Lucie. *Rozvoj sociálních dovedností: metodika práce u lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA Praha, 2013. ISBN 978-80-87690-05-5.
7. BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: metody a strategie*. Vyd. 1. Praha: ISV. Pedagogika (ISV), 2001. ISBN 80-858-6680-3.
8. BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
9. BENDO VÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3853-6.
10. BONDY, Andy a Lori FROST. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.
11. BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha: Rytmus o. s., 2007. ISBN 80-903598-5-X.
12. BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. [on-line]. Centre for Studies on Inklusive Education, 2002 [cit. 09.09.2019]. Dostupné z: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
13. BOUDOVÁ, Jaroslava, Linda FRÖHLICOVÁ, Marcela KRUNCLOVÁ, Dana MARTINKOVÁ, Marie NEJEDLÁ, Marcela PAVLÍKOVÁ, Jitka SLANÁ REISSMANNOVÁ a Anna SLÁDKOVÁ. *Program Škola podporující zdraví*. Praha: Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze v NLN s.r.o., Nakladatelství Lidové noviny, 2015. ISBN 978-80-7422-406-5.

14. BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Editor Alena VALIŠOVÁ, editor Hana KASÍKOVÁ. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.
15. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.
16. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Tvorba individuálních vzdělávacích plánů: pro žáky s poruchou autistického spektra*. Praha: Pasperta, [2016]. ISBN 978-80-88163-39-8.
17. ČADILOVÁ, Věra., ŽAMPACHOVÁ, Zuzana.: *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. Olomouc: UP, 2015. ISBN 978-80-244-4453-6.
18. ČADILOVÁ, Věra.; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. A KOL.: *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s PAS*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6.
19. ČADILOVÁ, Věra.; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana.: *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: UP, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.
20. ČADILOVÁ, Věra.; ŽAMPACHOVÁ, Zuzana.: *Specifika výchovy, vzdělávání a celoživotní podpory lidí s Aspergerovým syndromem*. Praha: IPPP, 2006. ISBN 80-86856-20-8.
21. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
22. ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4640-1.
23. ČAVOJSKÁ, Magdalena. *Vyhledáváme rozumově nadané žáky: krok za krokem s nadaným žákem: metodická příručka*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-42-7.
24. ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.
25. *Člověk v tísní. Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* [online]. Praha: Člověk v tísní, 2013[cit. 8.9.2019]. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf
26. *Dotazník D-1* [online], 2013. [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <http://ppphkrychnov.sweb.cz/WWW/d1.htm>

27. *Dotazníky B3 a B4* [online], 2006. esf [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <http://www.ippp.cz/spp/download/studijni-materialy/dotazniky-B3-B4.pdf>
28. DOULÍK, Pavel. *Vybrané základy metodologie pedagogického výzkumu: (se cvičeními)*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2016. ISBN 978-80-7414-989-4.
29. FARREL, Peter a Mell Aniscow. *Making Special Education Inclusive: from Research to Practice* [on-line]. London: Fultor, 2002 [cit. 09.09.2019]. ISBN 978-81-85346-854-4.
30. FELCMANOVÁ, Alena. *Rodiče - nečekaní spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísní, vzdělávací program Varianty, 2013. ISBN 978-80-87456-45-3.
31. FIALOVÁ, I. Specifika edukace dětí a žáků s epilepsií. In PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2006.
32. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
33. FISCHER, Slavomil. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.
34. FOŘTÍKOVÁ, Jitka. *Tvoříme individuální vzdělávací plán mimořádně nadaného žáka: krok za krokem s nadaným žákem*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, [2009]. Metodika. ISBN 978-80-87000-28-1.
35. FRANIOK, Petr. Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením). Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. ISBN 80-7368-150-1.
36. FUSKOVÁ, Eva., Drahomíra BARTOŠOVÁ a Marta TRNKOVÁ. Toxoplazmóza v dětském věku. *Pediatric pro praxi*, 2003, č. 6, s. 312-313
37. GEISSELOVÁ, Eli et al. *Mít přehled: průvodce informačními a poradenskými službami pro mládež v ČR*. 1. vyd. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. 241 s. ISBN 978-80-87449-02-8.
38. GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
39. HABART, Tomáš, JANSKÁ, Iva, ed. *Pojďte do školy!: nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: Člověk v tísní, 2011. ISBN 978-80-87456-19-4.
40. HÁDKOVÁ Kateřina. Podpora žáků se sluchovým postižením v běžné škole (studijní opora). Ústí nad Labem: UJEP, 2017. ISBN neuděleno.
41. HÁDKOVÁ, Kateřina. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-619-2.

42. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.
43. HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky, 2005. ISBN 80-86856-05-4.
44. HAMPLOVÁ, Martina. Potíže ve škole způsobené PORUCHOU BINOKULARITY. *Česká oční optika*. 2015, **56**(1), 36-38. ISSN 1211-233X.
45. HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3857-4.
46. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada, 2015. ISBN 78-80-247-4674
47. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3704-1.
48. HRÁBKOVÁ, Lenka. Nadání a nadání: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi. Praha: Grada, 2009. Psyché. ISBN 978-80-247-1998-6.
49. HRÁBKOVÁ, Lenka. *Základní témata problematiky nadaných*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-25-9.
50. JANKOVÁ, Jana a Dagmar MORAVCOVÁ. *Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením*. Praha: Pasparta, [2017]. ISBN 978-80-88163-61-9.
51. JANKOVSKÝ, Jiří. Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska. 2. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-730-5. OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3819-5.
52. JANOUŠEK, Jaromír. Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci. Praha: Grada, 2015. Psyché. ISBN 978-80-247-4295-3.
53. JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.
54. JONÁŠKOVÁ, V. *Dítě s poruchou mobility*. In Müller, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: UP, 2001, s.87-122. ISBN 80-244-0231-9.
55. KATZ, F. Lawrence., et al.,. *The For-Profit Postsecondary School Sector: Nimble Critters or Agile Predators?* [on-line]. Journal of Economic Perspectives, 2012 [cit. 09.09.2019]. 26 (1). Dostupné z: DOI 10.1257/jep.26.1.139

56. KEBLOVÁ, Alena, Lydie LINDÁKOVÁ a Ivan NOVÁK. *Náprava poruch binokulárního vidění*. Ilustroval Danuše PLAJNEROVÁ. Praha: Septima, 2000. ISBN 80-7216-121-0.
57. KEJKLIČKOVÁ, Ilona. *Logopedie v ošetrovatelské praxi*. Praha: Grada, 2011. Sestra. ISBN 978-80-247-2835-3.
58. *Klasifikace zrakového postižení podle WHO* [online]. SONS ČR, [cit.2019-04-16]. Dostupné <http://www.sons.cz/klasifikace.php>
59. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.
60. KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4502-2.
61. KONEČNÁ, Věra. *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5325-0.
62. KREJČOVÁ, Věra a Jana POCHE KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. Step by step (Portál). ISBN 978-80-7367-906-4.
63. KUHN, Lesley. *Complexity and Educational Research: A critical reflection*. Educational Philosophy and Theory [on-line]. 2008 [cit. 09.09.2019]. Dostupné z: DOI 10.1111/j.1469-5812.2007.00398.x
64. KUCHARSKÁ, Anna, ed. a kol. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-035-0.
65. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. Praha: Paido, 2000. ISBN 80-85931-84-2.
66. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.
67. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-704-1088-4.
68. LAUERMANN, Marek. *Katalog podpůrných opatření: Průběžná spolupráce rodiny a školy* [on-line]. [cit. 09.09.2019]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/intervence/4-3-1-2-prubezna-spoluprace-rodiny-a-skoly/>
69. LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89256-87-7.
70. LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

71. LECHTA, Viktor a kol. Logopedické repetitório: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou. 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
72. LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Preložil Jana KRÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
73. LECHTA, Viktor. *Terapie narušenej komunikačnej schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
74. LUDÍKOVÁ, Libuše. Tyflopédie I: Určeno pro posl. učitelství na školách pro mládež vyžadující zvl. péči a vychovatelství. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1988. 70 s.
75. LUKAS, Josef. *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-26-8.
76. *Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených lokalit v České republice* [on-line]. ESF ČR, 2015 [cit. 09.09.2019]. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/mapa/index.html>
77. MAREŠ, Jiří a Jaro KRÍVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
78. MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-356-2.
79. META. Inspirace a podpora pro žáky s odlišným mateřským jazykem [online], [cit. 22-08-2019]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/>
80. MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. Manažer. Komunikace. ISBN 978-80-247-2339-6.
81. MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.
82. MRÁZKOVÁ, Jana a Jana ZAPLETALOVÁ. Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Praha: NÚV, 2016. ISBN 978-80-7481-085-5.
83. MŠMT. *Přehled šablon a jejich věcný výklad*. OP VVV Programové období 2014 – 2020 [on-line]. MŠMT, 2014 [cit. 09.09.2019] Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony_I/Avizo_kveten_2016/Prehled_sablon_avizo.pdf
84. MŠMT. *Školní asistent v projektech OP VVV* [on-line]. MŠMT, 2014 [cit. 09.09.2019] Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_Inkluzivni_vzdelavani/Skolni_asistent_vyklad_OPVVV.pdf
85. MUDRÁK, Jiří. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5089-7.

86. NĚMEC, Zbyněk a kol. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Nová škola, 2014. 138 s. ISBN 978-80-903631-9-9.
87. NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára a HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.
88. NIDV. *Spolupráce s rodiči* [on-line]. Praha, 2017 [cit. 09.09.2019]. Dostupné z: https://www.nidv.cz/media/materialy/projekty/strategicke_rizeni/Inspiromat_y/INSPIROMAT_6_Spoluprace_s_rodici.pdf
89. NIV. *Inkluze v každodenním životě* [online]. NIV, ©2017. [cit. 22-07-2019]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/>
90. NOVÁK, Alexej. Foniatrie a pedaudiologie I: [poruchy komunikačního procesu způsobené sluchovými vadami]. Praha: vl. nákl., 1994.
91. NOVÁKOVÁ, Ivana a Jana BARVÍKOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4517-5.
92. NOVOSAD, Libor. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.
93. NÚV. Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů [online], [cit. 22-08-2019]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/>
94. OPATŘILOVÁ, Dagmar a Marie VÍTKOVÁ. *Speciálně pedagogická podpora dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami mimo školu: Special educational support to children and youth with special educational needs outside school*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5693-0.
95. OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3242-1.
96. PELIKÁN, Jiří. Zamyšlení se nad některými otevřenými otázkami soudobé teorie výchovy. *Pedagogica*. 2002, 52(3). ISSN 0031-3815.
97. PLAŇAVA, Ivo. *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy, dovednosti, poruchy*. Praha: Grada, 2005. Psyché. ISBN 80-247-0858-2.
98. POLÁKOVÁ, Petra. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly*. Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-0760-5.
99. POTMĚŠIL, Miloň a kolektiv. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3310-3
100. POTMĚŠIL, Miloň. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se sluchovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3379-0.

101. PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. Učební texty z didaktiky. ISBN 80-86039-01-3.
102. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
103. RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Učebnice. ISBN 80-244-1475-9.
104. RÖDEROVÁ, Petra. Edukace osob se zrakovým postižením v osobnostním pojetí. In Pipeková, J. et al. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
105. RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Monografie. ISBN 80-244-1540-2.
106. SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-691-
107. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0095-8.
108. SVOBODA, Zdeněk a Arnošt SMOLÍK. *Etopedické propylaje I.: aktuální otázky systému náhradní výchovné péče s poruchou chování*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2012. Monografie. ISBN 978-80-7414-529-2.
109. SVOBODA, Zdeněk. Pedagogické etnobraýle aneb Tanec mezi hady. In: SVOBODA, Zdeněk; MORVAYOVÁ, Petra a kol. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
110. SVOBODA, Zdeněk., ŘÍČAN, Jaroslav, MORVAYOVÁ, Petra a Ladislav ZILCHER. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: PF UJEP, 2015. ISBN 978-80-7414-958-0.
111. SVOBODA, Zdeněk; MORVAYOVÁ, Petra a kol. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
112. ŠEĎOVÁ, Klára. Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učiteli na prvním stupni základní školy. In: Studia paedagogica, Brno: MU, 2009, roč. 14, č. 1, s. 27 – 52. ISSN 1803 – 7437.
113. ŠIKL, Radovan. *Zrakové vnímání*. Praha: Grada, 2012. Psyché. ISBN 978-80-247-3029-5.
114. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.
115. ŠKRABÁNKOVÁ, Jana. *Žijeme s nadáním*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-137-4.
116. ŠTECH, Stanislav., 2018. *Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládání „rozmanitost“ v praxi* [online]. Pedagogická orientace, 2009 [cit. 22-07-2019]. 28(2). Dostupné z: DOI 10.5817/PedOr2018-2-382

117. ŠTECH, Stanislav. Rodina a škola – partneři, nebo soupeři? In: Seminář „Rodina – nároky, úskalí, východiska“, 12. 3. 2009, Praha, Emauzy [online]. 2009 [cit. 22-07-2019]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/4722088-Rodina-a-skola-partneri-nebo-souperi.html>
118. TANNENBERGEROVÁ, Monika.; SVOBODA, Zdeněk.; ZILCHER, Ladislav a Arnošt SMOLÍK. *Autoevaluace školy v oblasti inkluze*. Ústí nad Labem, PF UJEP, 2015. ISBN neuděleno.
119. TEPLÁ, Marta., FELCMANOVÁ, Lenka a Zbyněk NĚMEC. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. [4. vydání]. Praha: Dashöfer, 2018. 80 stran. ISBN 978-80-87963-77-7.
120. TOMKOVÁ, Anna et al. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 38 s. Evaluační nástroje; 8. ISBN 978-80-87063-64-4.
121. TOMKOVÁ, Anna. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.
122. VALENTOVÁ, Bronislava. Speciálně pedagogická činnost na základní škole se sociálně znevýhodněnými žáky. Písek, 2012.
123. VALENTOVÁ, Hana, ed. *Sborník dobré praxe*. Praha: UK PedF, 2014. ISBN 978-80-7290-803-5.
124. VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 140 s. ISBN 978-80-244-4475-8.
125. VRBOVÁ, Renáta a kol. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 126 s. ISBN 978-80-244-3312-7.
126. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších novelizací.
127. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších novelizací.
128. VYMĚTAL, Jan. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4.
129. VYMLÁTILOVÁ, Eva. Problematika sluchových vad z hlediska klinické psychologie. In: ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. s. 463-488. ISBN 80-7178-546-6.
130. WAHLSTROMOVÁ, B. W. Perspectives on Human Communication. In: PLAŇAVA, IVO. *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy – dovednosti – poruchy*. Grada Publishing a.s. 2005. 146 s. ISBN 80-247-0858-2.

131. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů.
132. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
133. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů.
134. ZEŽULKOVÁ, Eva. *Žák s narušenou komunikační schopností s procesu edukace*. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015. ISBN 678-80-7464-695-9.
135. ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0053-9.
136. ZILCHER Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání*. Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



UNIVERZITA
J. E. PURKYNĚ
V ÚSTÍ NAD LABEM

ISBN 978-80-7561-200-7



9 788075 612007