



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



CESTY K INKLUZI

CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000166

# PERSPEKTIVY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

---

SBORNÍK PŘÍSPĚVKŮ ZE ZÁVĚREČNÉ KONFERENCE  
POŘÁDANÉ V RÁMCI PROJEKTU OPVV CESTY K INKLUZI  
(CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000166)



FAKULTA PEDAGOGICKÁ  
ZÁPADOČESKÉ UNIVERZITY  
V PLZNI



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

CESTY K INKLUZI

CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000166

Vydala Západočeská univerzita v Plzni, 2019

ISBN 978-80-261-0905-1



## OBSAH

Smysluplná inkluzivní situace ve škole vyžaduje úctu a spolupráci .....	4
S čím se učitelé potýkají při výuce ve společném vzdělávání.....	8
K problematice inkluzivní hudební edukace.....	18
Spolupráce nestátní neziskové organizace, rodiny a školy: zkušenosti z projektu Cesty k inkluzi .....	22
Organizujeme a učíme češtinu jako druhý jazyk na základní škole.....	28
Cesty k inkluzi – a jak dál?.....	32
Slovo závěrem.....	38



## SMYSLUPLNÁ INKLUZIVNÍ SITUACE VE ŠKOLE VYŽADUJE ÚCTU A SPOLUPRÁCI

Roman Černík

Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni

V reprezentativním jednacím prostoru úřadu Plzeňského kraje se dne 25. dubna 2019 setkali na závěrečné společné konferenci partneři a spolupracovníci projektu Cesty k inkluzi společně s dalšími hosty a účastníky. Bylo symbolické reflektovat více než tříleté období mnohovrstevnatých aktivit. Před třemi roky bylo téma inkluze ve společnosti žhavou roznětkou, sociální sítě i bulvární tisk a televize se předháněly v tom, jak inkluzivní přístup, který otevírá a demokratizuje vzdělávání i pro znevýhodněné skupiny žáků, vykreslit v co nejčernějších barvách. Bylo projevem jisté statečnosti všech zúčastněných, navzdory divokému ryku ve veřejném prostoru, projekt podpořený z evropských zdrojů zahájit tak, jak byl na plzeňské katedře pedagogiky FPE ZČU připraven a vystavěn. Nyní, po třech letech práce, bylo možno nahlížet jeho výsledky, výstupy a po třech letech s úspěchem reflektovat projektové aktivity.

Ve dvou blocích připravených konferenčních příspěvků a následných vespolečných diskusích se nad klíčovými motivy, které inkluzivní proces do školy přináší, zamýšleli odborníci z různých sfér českého vzdělávacího systému. Diskuse se vyznačovala otevřeností a zaujetím pro sledovaný problém. Celé jednání svým vstupním slovem otevřel PhDr. Josef Slowík Ph.D., odborný řešitel celého projektu. Pozdravil účastníky konference také jménem děkana Fakulty pedagogické RNDr. Miroslava Randy, Ph.D., který konferenci vyjádřil svou osobní záštitu. Josef Slowík také představil jednotlivé etapy naplňování projektového zadání a vyzdvihl přínos projektu pro všechny partnery – tedy pro partnerské školy, Diakonii západ i pro domácí akademické pracoviště, katedru pedagogiky plzeňské pedagogické fakulty.

Vstupní referát „S čím se učitelé potýkají při výuce v rámci společného vzdělávání“ přednesla paní doktorka Jiřina Novotná z Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV). Ve své obsáhlé prezentaci se zaměřila na inkluzivní role národního kurikulárního institutu, kterým právě NÚV je. Podstatnou součástí bylo jisté předběžné zhodnocení inkluzivního úsilí v českých školách na základě sběru dat, které NÚV má díky realizaci některých projektů k dispozici. Nabídnuty k uvažování byly výstupy kvantitativní i kvalitativní. Doktorka Novotná se sama ve svém vystoupení zaměřila hlavně na problémová místa, kterými jsou připravenost a motivovanost učitelů, vyjasnění rolí a kompetencí pedagogických asistentů, počty žáků v inkluzivních třídách, administrativní procesy při zavádění



souboru proinkluzivních opatření na jednotlivých školách. Důležitým tématem bylo také pojetí „spravedlnosti“ a rovného přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Zvláštní zřetel se i v diskusi pak přenášel k práci s nadanými žáky uvnitř inkluzivně nastaveného vzdělávání. Jako důležité téma se ukazovalo i zvládnání spolupráce s rodiči a komunikace probíhajících změn ve vzdělávání i mezi laickou veřejností. V souvislosti s diskutovanými inkluzními tématy se také v rámci tohoto prvního příspěvku hovořilo o potřebě proměny základních kurikulárních dokumentů a komplikované situaci s jejich revizemi a inovacemi. Jako podstatný a v plénu pozitivně nahlížený se jevil institut nově ověřovaných podpůrných nástrojů – především koordinátora inkluze a supervizní práce v učitelských kolektivech. Obecně se znovu a znovu v diskusi, jež často zahrnovala i obecnější problémové body současného českého školství, opakovala potřeba spolupráce, motivovaného zaujetí a společného hledání adekvátních řešení v konkrétních situacích, které budou obecnými modely jen obtížně zachytitelné. Tato teze se dokonce vyhrotila v tom, zda můžeme vůbec ještě mluvit o jednotném školství a rovných podmínkách třeba mezi centrem a periferiemi, mezi venkovem a městy. Diskuse k tomuto vystoupení byla opravdu bouřlivá a dlouhá, a v jistém slova smyslu odrážela bolest současných nejistot, kterými školství trpí.

Následující vystoupení bouřlivou atmosféru poněkud uklidnilo. Pracovnice z katedry hudební kultury Fakulty pedagogické ZČU v Plzni, doc. PaedDr. Marie Slavíková, CSc. a Mgr. et Mgr. Romana Feiferlíková, Ph.D., nabídly plénu konference ve svém vystoupení nazvaném „K problematice inkluzivní hudební edukace“ zajímavé možnosti využití učiva a metod učení k inkluzivní práci. Hudba a hudební výchova a jejich role a možnosti v inkluzivních aktivitách byly představeny prostřednictvím pestré řady příkladů dobré praxe. Zřetelnou hlavní tematickou nití bylo cílené užití esteticko-výchovných funkcí, práce s emocemi i řádem (rytmem) v oblasti vytváření společných a respektujících hodnot apod. Následující diskuse nebyla nijak antagonistická, porozumění a souznění snad jen trochu elektrizovalo ve chvíli, kdy došlo na uvažování o postavení estetické výchovy, o jejich stávajících rolích v kurikulu i reálné praxi českých základních škol.

Mnohé problémové otázky otevřené v prvním bloku se staly předmětem kuloárových rozhovorů v čase přestávky. Potřeba vyjádřit se, případně doptat se v průběhu přestávky, jasně svědčila o aktuálním a velmi otevřeném tematickém poli problémů, jimiž aktuálně ve spojení s inkluzí žije česká škola.

Druhý blok konference byl otevřen dvěma vystoupeními přímých účastníků projektu *Cesty k inkluzi*, koordinátorky práce se zapojenými dobrovolníky Mgr. et. Mgr. Marie Dlouhé (Diakonie



Západ) a ředitele jedné ze zapojených základních škol, PaedDr. Antonína Herrmanna (Masarykova ZŠ v Plzni). Třetím hlasem druhého bloku jednání konference pak byla Mgr. Tereza Vágnerová ze společnosti META, o.p.s., sdružení pro příležitosti mladých migrantů, která se dlouhodobě věnuje podpoře začlenění dětí z kulturně znevýhodněného prostředí do českých škol.

Nejdříve představila v uceleném přehledu zkušenost se zapojením dobrovolníků, studentů pedagogické fakulty do projektu Cesty k inkluzi Marie Dlouhá, koordinátorka průvodců pro žáky a v partnerské Diakonii Západ. Právě spolupráce s neziskovým sektorem se ukázala jako zřetelný inovativní moment celého projektu. Mgr. Dlouhá ve svém příspěvku „*Spolupráce nestátní neziskové organizace, rodiny a školy: zkušenosti z projektu Cesty k inkluzi*“ (zpracovaném společně s kolegyní Mgr. Lucíí Petříčkovou) pojmenovala rozhodující momenty využití potenciálu studentů a zároveň potřebu pootevření škol impulsům, ale také funkční pomoci a spolupráci ze strany zkušených neziskových organizací. Zkušenosti a metody práce s klienty vyžadujícími specifickou podporu, jak je využívá ve své práci Diakonie Západ, byly posluchačům představeny v přehledné a v bohatě vypovídající formě. V pozorně sledujícím publiku nejvíce rezonovaly konkrétní příklady a zkušenosti, individuální příběhy, z nichž bylo možno vyvozovat zobecnění svědčící o efektivitě propojení učitelské profesionality a nasazení dobrovolníků.

Otázka spolupráce školy a podporujících neziskových organizací byla také náplní vystoupení zástupkyně zkušené neziskové organizace META o.p.s., paní magistry Terezy Vágnerové. Ve svém referátu „*Organizujeme a učíme češtinu jako druhý jazyk na ZŠ*“ autorka představila klíčové postupy, porovnála cíle a výstupy mnohaletého úsilí organizace META se začleňováním a vůbec vzděláváním dětí cizinců. Opět byly pojmenovány jako hlavní přínosy různé podoby spolupráce, hledání cest ke koordinaci jednotlivých aktivit, koordinace dobrovolníků i jejich přístupů. Právě zkušenosti z oblasti sociální práce a přítomnost zkušených sociálních pracovníků ve spolupracujících týmech nabídly školám nejen nový pohled na sledované otázky, ale také jisté odlehčení, nové náhledy z jiných úhlů. Významným a vícekrát pojmenovaným přínosem bylo budování cest ke spolupráci rodičů, žáků a pedagogů – ale i dalších spolupracujících organizací.

Posledním vystoupením podnětné a živé konference byl příspěvek „*Cesty k inkluzi – a jak dál...?*“ ředitele Masarykovy Základní školy v Plzni, PaedDr. Antonína Herrmanna. Zkušený ředitel představil podoby inkluzní praxe ve své škole, strukturovaně vyhodnotil konkrétní přínosy a také proměny, které účast v projektu Cesty k inkluzi Masarykově škole a jejím žákům i pedagogům přinesly. Pan ředitel Hermann také ukázal na komplikace, se kterými se školy v oblasti inkluzivní práce reálně potýkají. Jeho vystoupení bylo velmi emotivní, místy provokující a vyžádalo si k navozeným otázkám a problémovým tématům bohatou diskusi. Leitmotivem této fáze společné



dělné diskuse bylo především financování, počty žáků ve třídě, přebujelá administrativa i neukotvení systému i rolí pedagogických asistentů.

Závěrečná shrnující debata, jež dalece přesáhla předem plánovaný čas, otevřela prostor pro vyjádření všem zúčastněným – pracovníkům pořádající katedry, učitelům z praxe, kolegům a kolegyním ze spolupracujícího neziskového sektoru i studentům. Atmosféra byla bouřlivá, ale diskuse vždy věcná a zaujatá. Pokusíme-li se shrnout a kategorizovat jednotlivé vrstvy diskuse a převést je do témat a problému, pak lze konstatovat, že konference „Perspektivy inkluzivního vzdělávání“ vymezila jako základní přínosy projektu Cesty k inkluzi zejména vybudování prostoru pro propojení a konkrétní poznávání mnohačetného pole všech aktérů inkluzivního vzdělávání. Spolupráce akademiků, učitelů v praxi, studentů učitelských oborů, sociálních pracovníků byla všemi diskutujícími ceněna jako jeden z nejvýznamnějších přínosů projektu. Přínosné bylo také definování pozice a náplně práce školních asistentů a spolupráce se sociálními službami. Podmínkou zdařilé inkluze je samozřejmě také dostatek financí na zajištění nezbytné podpory, personální zajištění, vytvoření adekvátního prostředí ve školách. Komplikací je pak především administrativní, ekonomická a legislativní zátěž a nejistota. Jako důležité faktory pro úspěšné začleňování všech žáků byly vytyčeny spolupráce s rodinou a individuální a respektující přístup ke každému žákovi. Cestou k úspěšné realizaci implementace inkluzivního vzdělávání může být také těsnější propojení přípravy budoucích pedagogů s praxí, nabídnutí osobní zkušenosti s konkrétními praktickými problémy a s konkrétními žáky.

Projekt Cesty k inkluzi se chýlí úspěšně k cíli, poté nastane ta méně atraktivní část, totiž realizace každodenního inkluzivního vzdělávání ve školách bez této specifické projektové podpory. Dveře jsou otevřeny, mnohé nástroje vyzkoušeny, bude to tedy jistě napínavá a zajímavá cesta k další humanizaci našich škol.



# S ČÍM SE UČITELÉ POTÝKAJÍ PŘI VÝUCE VE SPOLEČNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Jiřina Novotná

Národní ústav pro vzdělávání

**Abstrakt:** Příspěvek prezentuje výsledky výzkumu realizovaného v rámci projektu „IPs APIV A“ Národním ústavem pro vzdělávání. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na mapování úskalí spojených v praxi škol se zaváděním inkluzivního (resp. společného) vzdělávání. Identifikována jsou zde především problematická témata spojená s různými variantami podob inkluzivního společného vzdělávání v českých školách.

**Klíčová slova:** inkluze, společné vzdělávání, smíšený výzkum

## SLEDOVÁNÍ SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL V BĚŽNÝCH ŠKOLÁCH – ÚKOL PROJEKTU IPs APIV A

Problematika společného vzdělávání je spjata se sociálním a hodnotovým cílem inkluze v nejširším slova smyslu, který je v evropském kulturním okruhu pocíťován jako blízký cíl sociálního vývoje společnosti. Škola jako místo společného vzdělávání má být napříště místem hledání podpor pro všechny žáky, má být školou společného života s různorodostí, kterou běžný život přináší. To také znamená, že škola má procházet neustálými adaptacemi, diferenciacemi včetně variantnosti v pedagogické práci, má nabízet cestu úspěchu ve vzdělávání pro všechny žáky. Tato situace je svým způsobem v celospolečenském měřítku nová – společné vzdělávání je proces, který nemá vymezenou definitivní úroveň dosažení cíle, a je žádoucí, aby byla postížena dynamika pedagogických jevů, které jsou s ním spojené.

Od školního roku 2016/2017 se implementace společného vzdělávání stala ve školách očekávanou realitou. Školy se však nacházejí v různých stádiích uskutečňování společného vzdělávání, jejich startovní pozice, které jsou ovlivněny předchozí zkušeností s výukou žáků s různými vzdělávacími potřebami a možnostmi, konkrétními podmínkami pro společné vzdělávání rozdílných žáků včetně žité kultury školy, étosu školy a pedagogické vize, byly proto velmi rozdílné a je nutno k výchozímu stavu přihlížet při posuzování dosahované míry inkluzivity společného vzdělávání. Cílem příspěvku je seznámit s vybranými nálezy o stavu vzdělávacího procesu ve vybraných běžných základních školách – konkrétně s problémy učitelů při výuce v situaci uskutečňování





společného vzdělávání, které označili sami učitelé nebo které byly identifikovány na základě jejich výpovědí.

Tato zjištění byla získána v rámci projektu IPs APIV A „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem – Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora“. Zdrojem pro sdělení jsou zjištění z první etapy dlouhodobého zjišťujícího výzkumu, který má průřezový charakter, na základě šetření učitelů 1. a 2. stupně státních základních škol, vedení škol a podpůrných pozic pro zavádění společného vzdělávání (výchovní poradci, popřípadě školní psychologové a školní speciální pedagogové). Pedagogické procesy jsou sledovány prostřednictvím reflexe učitelů – účastníků šetření, kteří pojmenovávají a nahlížejí procesy výuky od plánování, realizace a hodnocení, podkřývají svoje pojetí výuky a prvky kultury své školy.

## VÝCHODISKA

Společné vzdělávání je v projektu chápáno jako vytváření podmínek pro vzdělávání usilující respektovat sociální rovnost žáků ve všech jejích aspektech (včetně žáků se zdravotním znevýhodněním právě tak, jako žáků se znevýhodněním sociálním, včetně žáků pocházejících z odlišného sociokulturního prostředí – např. žáků s odlišným mateřským jazykem), zároveň však respektovat individuální jedinečnost každého žáka, počítaje v to samozřejmě i vzdělávací a rozvojové potřeby žáků nadaných. Hodnotovým teoretickým východiskem je tak princip nediskriminace. Škola hledá nejen vhodné varianty organizace vyučování a vytváří různorodou vzdělávací nabídku, ale především hledá diferencované výukové postupy, cíle a vzdělávací obsahy, aby umožnila dosáhnout kvalitní vzdělání každému žákovi (Haug, 2017).

Vzdělávací politika, včetně prováděcích opatření z roku 2015, reaguje především na odstraňování diskriminace ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale současně je třeba vidět společné vzdělávání jako rozvíjející se koncept, v jehož rámci jsou diskutována témata, jako je demokracie, rozmanitost, diferenciací, stejnost a jinakost, různorodost. Z těchto důvodů je důležité monitorovat implementaci společného vzdělávání nejen z pohledu žáků s potřebou speciální pedagogické podpory, ale zároveň z pohledu všech žáků heterogenní třídy, kteří se vzdělávají společně.

## CÍLE VÝZKUMU A JEHO METODIKA

Postoje učitelů jsou významnými faktory, které budou mít rozhodující vliv na implementaci změn spojených s inkluzivním vzděláváním (Lindqvist a Nilholm, 2014). Cílem této etapy výzkumu v projektu APIV A bylo proto:



- 1) identifikovat, jak učitelé z běžných základních škol vnímají a hodnotí změny pedagogických procesů po úpravě RVP ZV související s novelizací školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.), která významně upravila podmínky pro společné vzdělávání žáků v hlavním vzdělávacím proudu,
- 2) analyzovat faktory, které mohou ovlivňovat postoje učitelů v souvislosti s proměnami pedagogických procesů ve společném vzdělávání, a to v těchto dílčích doménách: a) zkušenosti a vnímaná spolupráce s asistentem pedagoga; b) homogenita třídy a zaměření výuky; c) zkušenosti s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP); d) připravenost učitelů na společné vzdělávání a vnímaná podpora ze strany vedení školy a poradenských zařízení.

Pedagogickými procesy v tomto kontextu rozumíme plánování, realizaci a hodnocení výuky, komunikaci mezi pedagogy o žácích i procesech a situacích, komunikaci vedení školy směrem k pedagogickému sboru. Vnitřní podmínky těchto procesů z hlediska společného vzdělávání představují předchozí zkušenost školy s různorodými žáky a péčí o ně a kultura školy a vize.

Výzkum využívá design smíšeného charakteru – souběžně vedeného kvalitativního a kvantitativního výzkumu s těžištěm ve výzkumu kvalitativním, kdy obě linie probíhají paralelně, ale pro cíle, otázky a interpretaci výsledků je využíván jako vůdčí kvalitativní přístup.

Cílem kvalitativního šetření je sledovat, jak jsou principy společného vzdělávání variantně realizovány v práci státní základní školy. Kvalitativní část šetření se uskutečnila formou polostrukturovaných rozhovorů, skupinové rozhovory vždy v jedné škole se uskutečnily s několika učiteli, popřípadě i s asistenty pedagoga ve skupinách učitelů 1. a 2. stupně, a také s vedením školy a s pracovníky v pozicích poskytujících učitelům podporu pro společné vzdělávání (podle personální vybavenosti školy – některé školy učinily zkušenost v rámci projektů s koordinátorem inkluze, se speciálním pedagogem jako podpůrnou pozicí pro učitele a přímou práci s žáky, v některých školních poradenských pracovištích působí i školní psychologové).

Na kvantitativní části výzkumu participovalo 1340 učitelů 1. a 2. stupně z celkem 140 běžných základních škol výběrově proporčně zastupujících všechny kraje. V jedné škole byl vždy šetřen vzorek 10 učitelů rovnoměrně za 1. a 2. stupeň. Jako výzkumný nástroj byl použit nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce, který byl obsahově zaměřen na vnímání a hodnocení proměn pedagogických procesů učiteli.



## PROBLEMATICKÁ TÉMATA SPJATÁ S VÝUKOU VE SPOLEČNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Při rozhovorech s učiteli vykryštovalo pro všechny zúčastněné školy (12 škol) postupně 7 významných témat:

- složení třídy ve vztahu k počtu žáků ve třídě;
- potřeby organizace výuky ve vztahu k času;
- spolupráce s asistentem pedagoga;
- dosahování výsledků učení žáky a jejich hodnocení/ problém kritérií hodnocení;
- vhodné didaktické postupy, prostředky;
- cíle společného vzdělávání a naplňování funkcí školy;
- rodiče – participace rodičů a spolupráce školy s rodiči.

V následujícím textu se zabýváme pěti vybranými tématy, která učitelé považovali za problematická a jejichž řešení nezávisí pouze na nich samotných.

### 1. RODIČE VE SPOLEČNÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Učitelé z různých škol se shodli, že kvalitu výuky ve společném vzdělávání výrazně ovlivňují rodiče žáků. V kvantitativním šetření více než polovina učitelů vypovídá, že je se spoluprací rodiny spokojena. V tomto textu se ale věnujeme pouze pojmenovávaným problémům, nikoli pozitivním zkušenostem. Všechny skupiny učitelů v rozhovorech označily toto téma jako silně prožívané v případě, že spolupráce nefunguje. Nevidí účinné možnosti, jak by sami mohli tento problém řešit. Jako problematické oblasti spolupráce s rodiči/zákonnými zástupci žáka označili:

- postoje a názory rodičů – jak chápou rodiče, v čem spočívá podpora žáků se SVP;
- úloha rodičů žáků s poskytovanou podporou;
- informovanost rodičů;
- účast rodičů na vzdělávání žáků a životě školy.

Jako zásadní se učitelům jeví problémová spolupráce s rodiči žáků se SVP – pokud rodiče nemají zájem a snahu se školou spolupracovat, často vůbec na téma společného vzdělávání a podpory žáka se SVP ani komunikovat, nelze ovlivnit jednotlivé problematické oblasti.

Mnozí rodiče si vykládají koncepci podpory na základě informací/dezinformací z médií jako automatický nárok na úspěch žáka bez vkladu vlastního žákova úsilí. Část rodičů rezignuje po obdržení doporučení pro poskytnutí podpory dítěti z poradny na vlastní podílení se na domácí přípravě žáků včetně spoluutváření přesvědčení svých dětí a veškerou odpovědnost za vzdělávání dítěte přenášejí na školu a učitele. Neinformovanost rodičů bývá spojena s jejich vysokými



aspiracemi na dosahování kvalitních výsledků učení dítětem a na celou další vzdělávací dráhu dítěte, kladou pak i nereálné požadavky jak na školu, jednotlivé učitele i vlastní dítě. Někteří rodiče podceňují potřebu domácí přípravy dítěte a potřebu dítěte, aby bylo doma v rámci přípravy na vyučování i na účast ve vyučování podporováno. Učitelé upozorňují na případy, kdy rodiče neplní svůj dohodnutý podíl na IVP, další neplní dohodnutá pravidla a postupy učení doma. Velmi často se objevuje hodnocení učitelů, že rodiče chápou diagnózu stanovenou pedagogicko-psychologickou poradnou jako snížení vzdělávacích nároků na dítě, požadují pro dítě ne podporu, ale úlevy, průběh a výsledky práce dítěte jsou pak pod jeho možnosti a tento postoj přenáší i na postoj dítěte.

## 2. SLOŽENÍ TŘÍDY

Učitelé – účastníci rozhovorů usilují při výuce a při práci s třídou v každodenním životě školy naplňovat rozdílné vzdělávací potřeby a respektovat rozdílné vzdělávací možnosti jednotlivých žáků v heterogenní třídě.

To podle nich od nich samých vyžaduje:

- znalost žáků;
  - učitel potřebuje umět používat postupy vstupní, průběžné a výstupní pedagogické diagnostiky jednotlivých žáků, skupin a celé třídy a využívat ji pro rozhodování o odpovídající podpoře učení a rozvoje všech žáků třídy a pro hodnocení dosahovaného pokroku – k tomu potřebuje nejen znalost, ale i vytvoření prostoru pro uskutečňování pravidelné diagnostiky;
  - učitel má předávat a sdílet získané poznatky s ostatními pedagogy ve sboru, aby práce s žáky byla koncepční, systematická a komplexní;
  - učitel potřebuje využívat poradenské služby poskytované podpůrnými pozicemi ve škole i mimo ni (poznatky a metodická doporučení speciálněpedagogického centra a pedagogicko-psychologické poradny, další případní experti participující na podpoře pedagogů) jak dlouhodobě při promyšlené práci s žákem, tak při řešení konkrétních, akutních nečekaných situací, kdy si neví rady;
  - učitelé pocít'ují, že je potřebné poskytovat informace o žákovi při přechodu na další stupeň vzdělávání, zvláště o žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. Žádný takový postup však nebyl vytvořen. Totéž by uvítali při



přechodu dětí z mateřských škol. V rozhovorech s učitelkami MŠ se objevilo, že ony by měly zájem předávat portfolia dětí do základní školy, kam vstupují. Některé základní školy se se svými budoucími žáky v prostředí MŠ seznamují, pokud z ní obvykle děti přicházejí k nim do školy;

- akceptaci žáků,
  - aby skutečně byli s to vytvářet podmínky pro kvalitní a úspěšné učení všech žáků ve společném vzdělávání – žáků s problémy, „neviditelných žáků“, kteří se nijak výrazně neprojevují, žáků s různými druhy nadání, žáků s kombinací speciálních vzdělávacích potřeb;
- spoluutváření žádoucího klimatu třídy.

Zvladatelnost kvalitní výuky ve společném vzdělávání je podle dotazovaných učitelů limitována procentuálním zastoupením žáků se SVP ve třídě: vyšší zastoupení ovlivňuje plánování, uskutečnění i hodnocení výuky všech a možnosti diferenciací a individualizace a kombinace různých druhů speciálních vzdělávacích potřeb v jedné třídě, jestliže vyžadují odlišné přístupy a postupy. Rozhodující pro uskutečnění společného vzdělávání je podle učitelů i míra náročnosti poskytované podpory. Učitelé by uvítali nižší počet žáků v heterogenní třídě nebo tandemovou výuku dvou učitelů nebo učitele a speciálního pedagoga; asistent pedagoga zvládnutí situace sice pomáhá, ale podle vyjádření některých učitelů jde o náhradní (nouzové) a neplnohodnotné řešení.

Při hodnocení podmínek pro výuku v modu společného vzdělávání učitelé byli pojmenováni další významný faktor – požadavek na vysokou profesní a osobnostní zdatnost učitele. Někteří dotazovaní učitelé vyjadřují o své zdatnosti pro uskutečňování společného vzdělávání ve stávajících podmínkách pochybnosti.

### 3. ORGANIZACE VÝUKY

Učitelé upozorňují na nutnost vstupních i průběžných změn ve výuce ve společném vzdělávání – tedy:

- Výukové postupy
  - je nutné měnit podle konkrétních podmínek, které jsou rozdílné třída od třídy a v jedné třídě se proměňují v čase; učitel hledá účinné postupy, některé ale nemůže použít, omezení výběru je dáno potřebnými podmínkami pro uskutečnění – např. příliš vysoký počet žáků ve třídě, způsob organizace vyučování zvláště na 2. stupni, jeden samotný učitel ve třídě;



- diferencovanou výuku realizují ve skupinách, přihlížejí ke stylu učení žáků, hledají nebo sami vytvářejí diferencované učební úlohy k stejnému učebnímu problému - kromě matematiky, kde učitelé často sdílejí, většinou si každý učitel sám vytváří sadu diferencovaných úloh, protože je nemá k dispozici, učebnice je neobsahují a metodické podklady chybí.
- Zvládající učení / mastery learning
  - pokud učitel usiluje o úspěch v učení všech žáků, zastává přesvědčení, na základě kterého usiluje vytvářet podmínky pro individualizované zvládnání učiva žákem (rozdílný čas, tempo, odlišně rozkrokový postup podle míry náročnosti...).
- Vrstevnické učení / peer teaching
  - učitelé se snaží využívat rozdílnost žáků při společném učení, kdy žáci rychleji a lépe zvládající učivo vysvětlují, odpovídají na otázky aj. svým vrstevníkům. Tato činnost má však spíše podpůrný význam pro organizaci výuky, pedagogická reflexe přínosů pro obě skupiny žáků nebývá systematická – učitelům se ani většinou nedostalo metodické přípravy pro tento typ řízení výuky a hodnocení jejích výsledků.

Část opatření k zajištění odpovídající organizaci výuky a řízení učení je závislá na organizaci vyučování v rámci celého stupně nebo školy.

#### 4. VÝSLEDKY UČENÍ A JEJICH HODNOCENÍ

Učitelé se podle svých vyjádření potýkají s problémem výsledků učení – potřebují si vůbec ujasnit, které výsledky učení očekávají u třídy a jednotlivých žáků, stanovit si strukturu výsledků a jejich nárůst v časovém kontinuu.

Jako potřebné označují:

- stanovení očekávaných výsledků učení
  - pro to ale potřebují vymezit jádro vzdělávacího obsahu: co je vlastně minimální obsah, který je nutný pro žákovo základní vzdělání a je potřebný i pro zvládnání navazujících obsahů jak v předmětu samém, tak v dalších předmětech i v dalším stupni vzdělávání, co je optimální a co rozšiřující a prohlubující, co z toho pro koho. RVP ZV jim poskytuje pouze doporučený obsah. V některých



- školách učitelé v rámci předmětových komisí se pokoušejí stanovit jádro předmětu konsensuálně;
- kompetenční model: v některých případech si vytvářejí pro konstrukci výsledků učení kompetenční model, který umožňuje akceptovat rozdílnost v možném výkonu (dosahované kompetence mohou mít různou úroveň, přesto žák zvládne požadované výsledky).
  - v některých předmětech (dějepis, fyzika) uváděli někteří učitelé, že nevědí, jak pracovat s vymezením učiva pro podporu žáka v podobě úpravy vzdělávacího obsahu a očekávaných výsledků učení. Potřebovali by metodickou podporu oborové didaktiky, která jim chybí, konkrétní postup by proto rádi našli v doporučení pedagogicko-psychologické poradny, což ale není jejím úkolem;
  - druhy hodnocení a funkce
    - při užívání různých druhů hodnocení někteří učitelé mají potíže využívat jednotlivé funkce hodnocení a volit tomu odpovídající postupy, někteří formativní hodnocení zaměňují za formu slovního hodnocení, potýkají se s hodnotící normou skupinovou, individuální a se zaměňováním hodnocení a klasifikace;
    - u klasifikace pak v některých školách narážejí jednotliví učitelé na školní klasifikační řád, který je v jejich snahách po individualizaci limituje;
    - v případě výstupního hodnocení pak projevují učitelé pochybnosti nad sumativním hodnocením, kdy na vysvědčení při přechodu na další střední školu klasifikace v některých případech nenese reálnou informaci o vzdělávacích výsledcích žáka se SVP, a rodiče i střední škola pracují se sdělením o školním prospěchu, které může být zavádějící pro jejich rozhodování o volbě vzdělávací dráhy a v přijímacím řízení;
  - koncept spravedlivosti ve vzdělávání
    - spravedlivost v přístupu ke vzdělání, spravedlivost v užívání metod a forem výuky podle specifických potřeb, spravedlivost v poskytování podmínek pro dosahování výsledků učení: někteří z učitelů v rozhovorech zastávají méně rozvinutý koncept spravedlivosti a pochybují o inkluzivním přístupu ve vzdělávání z tohoto důvodu obecně, konkrétně pak mají pochybnosti nad spravedlivostí svého hodnocení vůči různým žákům ve třídě – individualizace



podmínek pro učení pro ně končí na úrovni podpory v procesu učení, výsledky učení by ale hodnotili nediferencovaně podle jednotné normy.

## 5. SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ A FUNKCE ŠKOLY

Vícero učitelů si klade ve vztahu ke svému pojetí výuky a vzdělávání otázku, zda implementace společného vzdělávání podporuje naplňování všech funkcí školy. Princip společného vzdělávání i podle výsledků kvantitativního šetření podporuje podle učitelů socializační a výchovnou funkci školy u všech žáků.

- Jako problém pak ale mnozí vidí naplňování vzdělávací funkce – umožnit všem žákům dosáhnout kvalitního vzdělání. Pochybnosti nad ohrožením kvality popisují
  - u žáků s LMP v modu inkluzivní výuky, zvláště na 2. stupni,
  - u žáků nadaných,
  - u žáků, kterým není přiznáno poskytování speciální pedagogické podpory, ale učitel jim v rámci společné výuky věnuje méně pozornosti a podpory, než by potřebovali, protože se soustředí na žáky se SVP.
- Jako profesní problém pak vnímají naplňování své úlohy učitele
  - poskytovat všem žákům podnětné prostředí pro jejich učení,
  - umožnit každému žákovi dosáhnout maximální úrovně jeho potenciálu.

Věnovali jsme se popisu identifikovaných problémů při výuce ve společném vzdělávání; tyto problémy označili sami učitelé se zkušeností s prací v heterogenní třídě působící ve školách, které se snaží zvládat požadavky společného vzdělávání nejen administrativně, ale v oblasti pedagogické. Cílem těchto škol, jak svědčí rozhovory s vedením, je prospívání jejich žáků (nejen ve smyslu školního prospěchu) – reflektují přitom fyzickou, sociální, duševní, mnozí i duchovní stránku procesů, probíhajících ve škole. U vzdělávání vnímají nejen rozměr současnosti – ukotvení žáků i školy v aktuální každodennosti, ale pociťují i význam pro utváření budoucnosti svých žáků – kvality jejich života a životního plánu.

## LITERATURA

ČESKÁ REPUBLIKA (2015). Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2015, částka 37, s. 1384–1398.

HAUG, Peder (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Education*. 19(3), 206–217.





- LINDQVIST, Gunilla a Claes NILHOLM (2014). Promoting inclusion? 'Inclusive' and effective head teachers' descriptions of their work. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 74–90.
- TOMKOVÁ, Anna a Helena HEJLOVÁ (2018). Pedagogické procesy v podmínkách společného vzdělávání a jejich výzkum. *Slavonic Pedagogic Studies Journal*. 7(2), 247-268.
- VISLIE, Lise (2003). From Integration to Inclusion: Focusing Global Trends and Changes in the Western European Societies. *European Journal of Special Needs Education*. 18 (1), 17–35.



## K PROBLEMATICE INKLUZIVNÍ HUDEBNÍ EDUKACE

Marie Slavíková a Romana Feiferlíková

Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni

**Abstrakt:** *V příspěvku jsou prezentována některá teoretická východiska a rovněž praktické zkušenosti s využitím hudebních aktivit, využívaných mimo jiné i v rámci projektu „Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti“.*

**Klíčová slova:** *hudební edukace, inkluzivní vzdělávání, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*

Umělecké projevy jsou příznačnou součástí národních kultur. Jsou specifickým prostředkem poznávání nebo sebepoznávání a mají významný vliv na lidskou psychiku, umožňují komunikaci a interakci mezi lidmi. Z těchto důvodů jsou umělecké činnosti tradiční součástí výchovy i vzdělávání, tak jako jsou i prostředkem sociální terapie nebo psychoterapie.

V základních kurikulárních dokumentech u nás (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a pro gymnázia) jsou umělecké činnosti zařazeny do zvláštní vzdělávací oblasti *Umění a kultura*. Zahrnují Hudební výchovu a Výtvarnou výchovu. Jsou též důležitou složkou tzv. průřezových témat, zejména v oblasti osobnostní a sociální výchovy. Jakým způsobem a jakou měrou může umění, speciálně hudba, přispívat k formování osobnosti člověka? Podívejme se na oblast hudby z hlediska jejích výchovných možností.

V současném technicky zaměřeném světě, v němž se často zdůrazňuje účelovost věcí a lidského konání, se hudba často jeví jako něco neužitečného, nepraktického. A přece již antičtí učenci chápali význam hudby pro rozvoj lidské osobnosti. Pythagoras se svými žáky využívali určitých druhů hudby jako prostředku psychoterapie. Hudbu jako mimořádně účinný výchovný nástroj oceňoval Platón, dokonce nejvíce ze všech umění. Hudba má řád a harmonii rytmu a zvuku, nenapodobuje, nezobrazuje pouze předměty, ale vniká do podstaty a řádu věcí. Podobně jako Platón, také Aristoteles spojoval hudbu s výchovou k mravnosti. Vyzdvihoval kataraktické možnosti hudby, která dokáže člověku pomoci, poskytnout mu radost a očistu od nepříznivých duševních stavů (katharsis).

Jan Amos Komenský rovněž velmi vyzdvihoval význam hudby pro výchovu a vzdělání. „Hudba je nám nejpřirozenější“ je známým Komenského výrokem a víme také, že prosazoval hudební výchovu od mateřské náruče a školy až po školu vysokou.



Současná estetika, hudební sociologie a antropologie navazují na tyto myšlenky a přisuzují hudbě v životě člověka celou řadu funkcí: od nejstarších magických a náboženských až k výchovným, terapeutickým, relaxačním a mnoha jiným. Původní a nejstarší funkce hudby je v jejím fyziologickém a psychologickém působení. Zpěv, hra na hudební nástroje, tanec nebo rytmický pohyb, poslech hudby, všechny tyto aktivity jsou zakotveny hluboko v lidské osobnosti, přímo v její instinktivní vrstvě. Vliv hudby je velmi mocný, hudba dovede rozehrát celou bytost člověka, oťrást jím v samém základu. Tohoto silného působení hudby se dosahuje prostřednictvím prožitku, spojeného se silnými city a emocemi, hudebními i mimohudebními.

V pedagogice často řešíme otázku, zda k hudebnímu prožitku mohou dojít všichni žáci ve školním vyučování. Hudební psychologie nás učí, že podmínkou hudebního cítění a prožívání je hudebnost (soubor hudebních schopností; neplést s hudebním nadáním, talentem). Hudebnost, její základní míra, potřebná pro komunikaci s hudbou a její amatérské provozování, je u nás – na rozdíl od názorů některých západoevropských a amerických psychologů – přisuzována všem lidem, nejen tělesně a duševně zdravým, ale i všem ostatním, tedy i jedincům různým způsobem tělesně nebo mentálně handicapovaným. Pouze rozlišujeme kvalitu této hudebnosti. V české hudební pedagogice a hudební výchově tedy odedávna prosazujeme inkluzivní přístup. Děti, které by byly amuzikální do té míry, že by jim jejich postižení zabraňovalo vykonávat aspoň některé z hudebních aktivit, je zanedbatelné množství. Je zde velký rozdíl oproti požadavkům na úroveň kognitivních funkcí a schopností žáka v jiných školních předmětech. Proto se od hudební výchovy očekává, že vyvažuje jistou jednostrannost naukově pojímaných předmětů a tím by se jí mělo dostávat uznání a prostoru pro realizaci, stejně jako dalším tzv. výchovným předmětům.

Hudba a hudební činnosti vzbuzují u dětí spontánní radostné prožívání a velmi příznivé psychické stavy, spojené s vlastní tvořivostí. I naši studenti na pedagogických praxích již získávají zkušenosti z práce např. se žáky s projevy autismu a mohli si všimnout jejich většinou velmi kladného vztahu k hudbě. Uvítali jsme proto možnost zapojení naší katedry spolu s dalšími uměleckými katedrami Fakulty pedagogické ZČU do projektu *Podpora uměleckého vzdělávání pro rovné příležitosti*. V tomto projektu zkoumáme způsoby začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do výuky uměleckých předmětů v oblasti hudebního, výtvarného, tanečního a literárně dramatického oboru; konkrétně se zaměřujeme na práci pedagogů se žáky se SVP na uměleckých školách (ZUŠ, konzervatoře) a v předmětech hudební a výtvarná výchova na základních školách a gymnáziích. Cílem projektu je doplnění výukových materiálů pro edukaci žáků se SVP v prostředí běžné třídy běžné školy. Na projektu proto spolupracují učitelé z výše uvedených typů škol, kteří poskytují vlastní záznamy průběhu výuky hudební výchovy ve třídě, ve které je vzděláván také žák



(žáci) se SVP. Reflektují činnosti vokální, instrumentální, poslechové a hudebně pohybové v rámci probíraného tématu a zapisují komentáře do připraveného formuláře, kde popisují, jak činnost realizuje většina žáků ve třídě a jak žák (žáci) se SVP. Doplňují také další příklady z vlastní pedagogické praxe. Jako konkrétní příklad si můžeme ukázat zápis jedné činnosti z výukové hodiny v 1. ročníku ZŠ, kde se vzdělává také jeden žák s diagnostikovanou vadou sluchu.

Tématem výukové jednotky bylo propojení rytmu s věcmi kolem nás – konkrétně s jídlem. Učitelé k tomu slouží nejen věcné pomůcky (ovoce a zelenina), ale také píseň s názvem *Bramborová polívka*.

- a) Úkolem pro běžnou skupinu žáků bylo seznámit se s rytmem, propojit tleskání a zpěv, porozumět rytmickým hodnotám not na věcech běžného užívání. Zároveň žáci rozvíjeli svou znalost znakového jazyka, aby mohli se spolužákem s vadou sluchu lépe komunikovat. Znaková řeč se stávala také pomocníkem pro udržení jejich pozornosti.
- b) Žák se SVP se začlenil do skupiny, rozvíjel své komunikační dovednosti a vlastní rytmické cítění (např. „zpěv“ ve znakovém jazyku). Při učení se nové písni spolupracoval s asistentem pedagoga, a také ostatními spolužáky.
- c) Případně ještě také seznámení s hudebním nástrojem (kytarou).

Citujme nyní přímo popis jedné z činností v průběhu výukové hodiny:

Popis činností pro běžnou třídu:

*Třída sedí na zemi v kroužku a podává si předmět (jablko) dokola. Přitom neustále tleskáním drží metrum. Žák, který právě drží jablko zkusí po slabikách vyslovit ja –bl – ko, aniž by vypadl z metra. Poté předá předmět dál. Každý předmět má jiné rytmické hodnoty, např: Ja-bl-ko (osminová, osminová, čtvrtová), Hruš-ka (čtvrtová, čtvrtová), Man-da-rin-ka (4 osminové). Pro zdatnější také složitější kombinace: Bo-rův-ka (osminová, čtvrtová, osminová). Podle času na aktivitu a požadované náročnosti můžeme metrum měnit – zpomalovat či zrychlovat, anebo posílat i více objektů za sebou.*

Popis činností pro žáka se SVP:

*Žák se SVP se zapojí do činnosti – sedí v kroužku, sleduje ostatní a pokusí se tleskat rytmus určité věci. Kdyby ho aktivita zaujala, můžeme ho vyzvat, aby sám metrum udal. V případě nespolupráce bude asistentka s žákem opakovat názvy ovoce ve znakové řeči, aby si je dostatečně zapamatoval.*

Součástí formuláře je také učitelem zformulovaná reflexe vlastní výukové hodiny. Uveďme si rovněž příklad (ukázkou) z již zmíněné výuky hudební výchovy:

*S první aktivitou nebyl problém, ale žák se SVP se příliš nezapojil. Než mu asistentka vysvětlila zadání, ostatní žáci už měli téměř vše splněno. Druhá a třetí aktivita proběhly bez větších problémů. Žáci rychle pochopili zadání, někteří zvládli vytleskat i složitější struktury (spojení dvou a více objektů: Ja-bl-ko, Hruš-ka...) a se zájmem se učili ovoce znakovat. Žáci sami pomáhali těm, kteří měli se splněním úkolu potíže. Žák se SVP se na začátku příliš nezapojoval a asistentka ho musela neustále upozorňovat, aby dával pozor. Proto*



se nakonec do rytmy v kolečku nezapojil a spíše jsme čas využili k tomu, aby si názvy ovoce dobře zapamatoval. Až ke konci se k nám přidal a zkoušel tleskat do rytmu za pomoci ostatních žáků.

Poslední aktivita (Bramborová polívka) se velmi zdařila. Žáky zaujala nejvíce část, kdy se učili píseň „zarepovat“ zrytmizovanou znakovou řečí (aby byla shodná s rytmem původní písně). A také samozřejmě část poslední: kdy vymýšleli své vlastní „přísady“, které by do polévky přidali. Žák se SVP se také zapojil. Měl sice trochu problém si zapamatovat slova písně, ale za pomoci asistentky to zvládl. Děti také procvičovaly zpěv, a to bez doprovodu nástroje, protože je znaková řeč zaujala natolik, že bylo potřeba, abych odložila kytaru a místo toho „předcvičovala“.

Žák se ztrátou sluchu se do činností celé třídy zapojil v rámci svých možností. Byla vidět snaha spolužáků prohloubit si znalosti znakové řeči s tím, že mohou lépe komunikovat se spolužákem s poruchou sluchu. Navíc při tom rozvíjeli vlastní motoriku, což se jim následně hodí do téměř všech činností v rámci hudební výchovy. Např. při rozezpívání užíváme fonogestiku, při zpěvu písní znakovou řeč, atd.“ Nutno dodat, že píseň se natolik osvědčila, že se stala tradiční písní na začátku téměř každé následující hodiny.

To je pouze krátký ilustrační úryvek z materiálů, které učitelé poskytovali a ze kterých vznikne elektronická publikace s ukázkami „dobré praxe“ z inkluzivní výuky hudební výchovy.

## LITERATURA

POLEDŇÁK, Ivan (1984). *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha, Supraphon.

SEDLÁK, František a kol. (1983). *Nové cesty hudební výchovy na základní škole*. Praha, SPN.

## PRAMENY

Formulář se zaznamenanou výukou hudební výchovy: Mgr. Tereza Stupková.



# SPOLUPRÁCE NESTÁTNÍ NEZISKOVÉ ORGANIZACE, RODINY A ŠKOLY: ZKUŠENOSTI Z PROJEKTU CESTY K INKLUZI

Lucie Petříčková a Marie Dlouhá

Diakonie Západ

**Abstrakt:** V příspěvku jsou prezentovány aktivity, které v rámci projektu Cesty k inkluzi (CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000166) zajišťovala partnerská organizace Diakonie ČCE – středisko Západní Čechy (Diakonie Západ), nestátní nezisková organizace poskytující sociální služby. Představujeme možnosti i limity podpory především sociálně znevýhodněných dětí a jejich rodin v kontextu spolupráce systému školství a sociálních služeb.

**Klíčová slova:** sociální služby, sociální znevýhodnění, průvodce žáka, koordinátor inkluze.

## ÚVOD

Některé děti ve škole opakovaně zažívají neúspěch. Nerozumí učivu, nestíhají vypracovat úkoly zadané při vyučování, následně nedokáží plnit domácí úkoly, uspět při ověřování znalostí. Opakují stále stejné chyby, jsou hodnoceny jako ne-dostatečné. K tomu se často objevuje zapomínání pomůcek, zvýšené absence, neúčast na zpoplatněných školních akcích atd. Jejich rodiče situaci neřeší, řešit neumějí, možná ani neví, že by nějak řešit mohli či měli, často sami mají se školou konfliktní vztah. Opakovaný neúspěch může vést dítě k rezignaci i k problémovému chování nejen ve školním prostředí. Přitom spolupráce rodiny, školy a dítěte je pro jeho vztah (nejen) ke vzdělávání nesmírně důležitá (Šulová a kol., 2014). Systém sociálních služeb může být významným zdrojem podpory na cestě k předcházení či zmírnění školní neúspěšnosti a k podpoře funkční spolupráce rodiny a školy, tj. na cestě k inkluzi.

## PŘEDSTAVENÍ DIAKONIE ČCE – STŘEDISKO ZÁPADNÍ ČECHY

Diakonie ČCE – středisko Západní Čechy (dále jen Diakonie Západ – DZ) je nestátní neziskovou organizací poskytující široké spektrum sociálních a dalších veřejně prospěšných služeb v Plzeňském kraji. Jejím zřizovatelem je Diakonie ČCE, druhý největší poskytovatel sociálních služeb v ČR (Diakonie Západ, 2017).



DZ má zkušenost podporou vzdělávání dětí, které opakovaně ve škole selhávají, a osvětou jejich rodičů, proto se stala v projektu Cesty k inkluzi partnerem ZČU a sedmi základních školám v Plzeňském kraji.

## REALIZOVANÉ AKTIVITY

Aktivity, které DZ v projektu zaštiťovala, směřovaly jak k znevýhodněným dětem a jejich rodičům, tak k pedagogům partnerských škol. Jednalo se konkrétně o aktivity:

- KA1ii-a: individuální podpora znevýhodněných žáků prostřednictvím průvodce žáka,
- KA4ii: vzdělávací semináře pro rodiče,
- KA4iii: vzdělávací semináře pro pedagogy,
- KA9: zvláštní forma případových konferencí (tzv. Hezká případovka).

Aktivity za DZ koordinoval odborný konzultant.

Stěžejní aktivitou partnerské spolupráce byla pro Diakonii v tomto projektu aktivita KA1 zajišťující mimo jiné průvodce žáků. *Průvodce žáka* se setkával s dítětem v domácím či školním prostředí, dítě podporoval v domácí přípravě na školu, motivoval ho ke smysluplnému trávení volného času a tento čas s ním i trávil. Děti, jejichž rodinám byla aktivita nabízena, byly vytipovány školou – obvykle ve spolupráci s koordinátorem inkluze dotyčné školy a třídními učiteli žáků. Jako funkční se jevílo úvodní setkání rodiče, odborného konzultanta a koordinátora inkluze k osvětlení důvodu nabídky aktivity rodině a naplánování základního rámce realizace aktivity v daném případě. Původně zamýšlená varianta společného setkání i s dítětem, třídním učitelem, popř. asistentem pedagoga, se ukázala jako nerealizovatelná. Důvodem byla obtížnost časově skloubit možnosti všech výše jmenovaných stran s ohledem na potřebu brzkého započetí realizace aktivity u vytipovaných dětí. Odborný konzultant dbal na to, aby byl v těsném kontaktu s třídními učiteli i koordinátorem inkluze, popř. školním speciálním pedagogem či asistentem pedagoga, aby obsah setkávání průvodce s dítětem odpovídal aktuálním potřebám dítěte vyhodnoceným pedagogickými pracovníky školy.

Průvodci žáka za dítětem docházeli obvykle 2x týdně na dobu 2 hodin. Ukazovalo se, že čím častěji průvodci docházejí, tím je podpora efektivnější. Průvodci děti podporovali ve vypracovávání domácích úkolů, přípravě na zkoušení, procvičovali s nimi probíranou látku. Často se setkávali s tím, že dětem chybí základy, proto museli úroveň přizpůsobovat jejich aktuálním možnostem a schopnostem. Zároveň zde byl tlak dětí i rodičů na to, aby podporovali dítě v aktuálně



nezvládaných oblastech učiva. Potýkali se i s časovou náročností, resp. individuálním tempem dítěte a časovými možnostmi všech zúčastněných stran. Individuální forma podpory umožňovala v nejvyšší možné míře respekt pracovního tempa každého dítěte, a zaměření celé pozornosti průvodce k danému dítěti.

Trávení volného času probíhalo individuálně i skupinově (více dvojic průvodců s dětmi) formou nabídky jednorázových zážitkových aktivit. Aktivita byly bezplatné a bylo možné domluvit i doprovod dítěte na aktivitu. Pro mnohé děti byly jedinečnou příležitostí k získání nových zkušeností. I přes z našeho pohledu nízkoprahové nastavení těchto aktivit je někteří rodiče odmítli využít.

Průvodci žáka byli vyhledáváni primárně mezi studenty Pedagogické fakulty ZČU, dále pak na plzeňských gymnáziích. Pro studenty bylo zapojení se jako průvodce žáka příležitostí získat praxi v oblasti individuální podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V mimoplzeňských školách, kde se nedařilo najít průvodce žáka z řad studentů, se osvědčilo vytipovat možné průvodce žáka za pomoci koordinátora inkluze dané školy z řad asistentů pedagoga či školních asistentů. Pro žádného žáka nebyl průvodce zároveň asistentem. Tím se podařilo realizovat aktivitu na všech pěti partnerských školách, které o ni projevíly zájem.

Velice se osvědčila společná a supervizní setkání průvodců žáků, která byla zaměřena jednak na společné zamýšlení se nad otázkami, které výkon práce průvodce přinášel, jednak na možnost vzájemného sdílení především obtíží, se kterými se při výkonu své práce setkávali. Průvodcům studentům bylo třeba osvětlit jak problematiku sociálního znevýhodnění dětí, tak alespoň základy problematiky specifických poruch učení resp. možností rozvoje dílčích funkcí.

Motivace rodičů (dětí zapojených v aktivitě průvodce žáka) k zajištění podmínek pro poskytování podpory průvodcem žáka, vytvoření podmínek pro domácí přípravu a aktivní účasti na ní byly úkolem odborného konzultanta, stejně tak jako opakovaná osvěta v tom, že aktivitu průvodce žáka nelze zúžit pouze na doučování, ale její součástí je i trávení volného času a činnosti zaměřené na rozvoj dítěte. Často odborný konzultant spolupracoval s rodiči na tom, aby se neostýchali komunikovat s učiteli svých dětí i dalšími pedagogickými pracovníky, kteří se ve škole na vzdělávání dítěte podíleli.

Je třeba si znovu uvědomit, že se jednalo o rodiny, ve kterých jsou rodiče často zahlceni existenčními obtížemi a svou energii věnují tomu, aby naplnili alespoň nejzákladnější potřeby svoje a svých dětí. Někteří z nich ani netuší, že by svému dítěti měli věnovat pozornost ve formě povídání, zahrání si hry, výpomoci s vypracováním domácího úkolu či aktivním společným





trávením volného času, protože sami takovou zkušenost nemají. Další část rodičů nemá kompetence k tomu, aby své děti v přípravě na školu podpořila, neboť sami jsou absolventy základního vzdělání nebo dokonce ani nemají povinnou školní docházku splněnu (Němec a kol., 2014). Uvědomujeme si dilema nepřebírání rodičovské zodpovědnosti na jedné straně a zároveň zájem dítěte a uspokojení jeho potřeb na straně druhé. V tomto souhlasíme s Němcem a kol. (2014) a zároveň v dlouhodobém horizontu bylo naší snahou „zkompetentňovat“ rodiče, popř. jim zprostředkovat kontakty na příslušné sociální služby, které je mohou na cestě k sociálnímu začlenění podpořit. Na důležitost nepřebírání rodičovské zodpovědnosti upozorňují i další autoři (např. Kolektiv autorů, 2013). Během projektu bylo v rámci této aktivity celkově podpořeno 43 dětí a zapojeno 39 průvodců žáků.

V rámci KA4 uspořádala DZ pro rodiče nejen žáků z partnerských škol celkem 12 seminářů zaměřených na oblast domácí přípravy a možnosti rozvoje dětí v mimoškolním prostředí. Zájem o tuto aktivitu byl mezi rodiči spíše menší, pro účast byla nakonec klíčová opakovaná motivace rodičů ze strany koordinátorů inkluze příslušné partnerské školy či odborného konzultanta DZ. I tak ze zpětných vazeb pracovníků vyplynulo, že: „ti, kteří by to potřebovali nejvíce, stejně nepřišli“. Seminářů se v průběhu realizace projektu celkově zúčastnilo více než 80 rodičů.

KA4iii znamenala realizaci seminářů pro pedagogy, při kterých jsme se zaměřili zejména na příležitosti pro pedagogy setkávat se jak se zástupci DZ, kteří v jejich lokalitě poskytují relevantní sociální služby, tak také se zástupci OSPOD. Potřeba setkávání a možnosti společné diskuse pedagogů a pracovníků OSPOD vzešla od samotných pedagogů a potvrdila naši zkušenost z jiných projektů. Semináře tak probíhaly formou kulatých stolů, kde všechny strany prezentovaly svou činnost a možnosti podpory znevýhodněných dětí a společně hledaly způsoby, jak v praxi spolupracovat. Setkání v toto formátu reflektovali pedagogové i vedení škol jako velmi přínosné. Stěžejní bylo, že se seminářů mimo vedení škol účastnili zejména třídní učitelé, tedy ti, kteří jsou v nejtěsnějším kontaktu s dětmi a kdo nejčastěji řeší v konkrétních případech žáků dilema ne/oslovení OSPOD. Zároveň bylo efektivní, že se pedagogové potkali s těmi zástupci DZ, kteří poskytují sociální služby bezprostředně dostupné v jejich okolí. Seminářů se zúčastnilo celkem 53 pedagogů z 6 partnerských škol.

Poslední aktivitou, kterou DZ v projektu zaštiťovala, byla zvláštní forma případové konference s účastí dítěte (tzv. Hezká případovka) v rámci KA9. *Hezká případovka* je nástroj pro zapojování dítěte do rozhodovacích procesů, které se ho týkají. Je to setkání dítěte s jeho rodičem, při kterém spolu plánují, jak budou postupovat v situaci, která se jich týká. Setkáním rodinu provází facilitátor (moderátor), dítě se na setkání připravuje s tzv. průvodcem, od kterého se mu dostává takové



podpory, aby mohlo být rodiči rovnocenným partnerem v komunikaci (Preclíková a Kocourková, 2016). Rodiny byly vytipovány ve spolupráci se školou. Motivace rodin k účasti v této aktivitě byla obtížná. Nejvíce rodin, které se aktivity nakonec zúčastnily, oslovil a motivoval odborný konzultant, který s rodinami již spolupracoval v rámci jiných aktivit. Možnými příčinami malého zájmu o zapojení mohla být větší časová náročnost aktivity (příprava dítěte), konání setkání mimo domov, požadavek aktivního zapojení rodičů atd. Tématy, která se při realizaci Hezké případovky ukázala jako pro rodiny důležitá, bylo např. nastavení funkčních pravidel komunikace mezi rodičem a dítětem, domluva na způsobu společného trávení volného času, anebo dohoda ohledně domácí přípravy dítěte na školu. Celkem proběhlo 9 hezkých případovek ve spolupráci se dvěma partnerskými školami. Výstupem byl pro každou zúčastněnou rodinu tzv. *akční plán*, kde si rodič s dítětem naplánovali konkrétní kroky dalšího postupu v řešeném tématu. O tom, jak se dařilo či nedařilo naplnění těchto kroků realizovat, nemáme informace, neboť konání revizních případových konferencí nebylo součástí projektu.

## ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ

Za dobu realizace projektu se nám nejvíce osvědčily ty aktivity, které se konaly v prostoru nejvíce účastníkům blízkém – tedy u nich doma nebo ve škole. O aktivity konané mimo tento prostor nebyl příliš zájem. Funkční bylo obvykle úvodní osobní setkání zúčastněných stran – tedy rodič, koordinátor inkluze a odborný konzultant, a poté pravidelný kontakt odborného konzultanta s třídním učitelem dítěte a docházení odborného konzultanta do rodin zapojených dětí a probírání situací souvisejících se školou společně rodiči. Pozice koordinátora inkluze v naší projektové spolupráci se osvědčila také proto, že tento měl informace o všech dětech se speciálními vzdělávacími potřebami a o možnostech školy jako takové a tyto mohl předávat odbornému konzultantovi, který měl informace stejného druhu za sociální službu. Za velmi užitečné považujeme společná setkávání průvodců žáků, která sloužila k vzájemnému sdílení, posílení motivace a získání vhledu do kontextu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako nejdůležitější se jeví možnost individuální práce průvodce s dítětem, která je nenahraditelná, neboť v nejvyšší možné míře naplňuje požadavek respektu k individuálním vzdělávacím potřebám každého jedince.

## LITERATURA

DIAKONIE ZÁPAD (2017). *Výroční zpráva 2017*. [online] Plzeň, Diakonie Západ. [cit. 15. 4. 2019]  
Dostupné z: <https://www.diakoniezapad.cz/vyrocnizpravy/>.



- KOLEKTIV AUTORŮ (2013). *Mají na to!: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. [online] Praha, Člověk v tísni, o.p.s. [cit. 18. 4. 2019]. Dostupné z: <http://www.majinato.cz/>.
- NĚMEC, Zbyněk a kol. (2014). *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha, Nová škola, o.p.s.
- PRECLÍKOVÁ, Julia a Jana KOCOURKOVÁ (2016). *Komunikační bedna a Společné setkání: metodický manuál*. [online] Plzeň, Latus pro rodinu. [cit. 20. 4. 2019]. Dostupné z: <https://www.latusprorodinu.cz/category/komunikacni-bedna/>.
- ŠULOVÁ, Lenka a kol. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha, Wolters Kluwer.



# ORGANIZUJEME A UČÍME ČEŠTINU JAKO DRUHÝ JAZYK NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Tereza Vágnerová

META, o. p. s.

**Abstrakt:** Cílem příspěvku je představit zkušenosti z jedné základní školy, v níž byla pilotována intenzivní výuka češtiny jako druhého jazyka (ČDJ) pro žáky s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Představuje, co se podařilo, ale i konkrétní tipy a zkušenosti zejm. z organizace výuky ČDJ (co přináší výuka ČDJ dětem, co škole nebo jak vypadá proces zavádění výuky ČDJ v praxi). Představeny jsou také materiály do výuky ČDJ a tipy pro výuku žáků s OMJ v běžných předmětech.

**Klíčová slova:** čeština jako druhý jazyk, žáci s odlišným mateřským jazykem.

## STRUČNÉ PŘEDSTAVENÍ ORGANIZACE META

META, o.p.s. je nezisková organizace, která od roku 2004 podporuje cizince v rovném přístupu ke vzdělávání a pracovní integraci. Současně poskytuje podporu pedagogům a školám, které se setkávají se specifickými potřebami dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ). Od roku 2009 spravuje metodický a informační portál *Inkluzivní škola* ([www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)), zaměřený na téma podpory a vzdělávání žáků s OMJ a jejich začlenění do českých škol. Jedná se o jedinečný nástroj, který obsahuje vzhled do tématu, aktuální legislativu, dobré praxe, dostupné materiály a metodiky pro práci s těmito žáky, a to nejen pro výuku češtiny jako druhého jazyka, ale také pro podporu v běžné výuce. Prostřednictvím svých aktivit se snaží o rozvoj otevřeného dialogu a porozumění mezi cizinci a většinovou společností.

## NA JAKOU PODPORU V RÁMCI VÝUKY ČEŠTINY JAKO DRUHÉHO JAZYKA MAJÍ ŽÁCI S OMJ NÁROK

Ze zákona vyplývají dvě linky podpory žáků s OMJ v rámci výuky ČDJ. První z nich je tzv. *jazyková příprava* (§ 20 školského zákona), která se týká pouze nově příchozích cizinců (tj. dětí a žáků s cizí státní příslušností). Druhá linka je tzv. *jazyková podpora* zakotvená v § 16 školského zákona (novely z roku 2016). Ten zahrnuje děti a žáky s OMJ jakožto žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek.



Nejvíce problematická je ve školách realizace podpory na základě § 20, protože jazyková příprava je hrazena nenárokově z rozvojových programů, které se vypisují jednou ročně, obvykle v listopadu a školy finance získávají na kalendářní rok (tj. od začátku ledna do konce následujícího roku). Pokud žák přichází do školy v průběhu školního roku, škola na něj finanční prostředky nedostává. Školy jsou při vypisování žádostí navíc administrativně zatížené, což může ředitele demotivovat, obzvláště pokud má škola málo žáků s OMJ (což je případ většiny škol v ČR). Podpora z § 20 se často realizuje formou odpolední výuky v rozsahu zhruba 1-3 hodiny týdně, což se dlouhodobě ukazuje (zejména pro nově příchozí žáky) jako nedostatečné.

Z uvedených důvodů se školám osvědčuje nejvíce kombinace více zdrojů pro podporu těchto žáků, tedy podpora z § 20, z § 16 a k tomu z tzv. šablon (finanční podpory z EU formou dotací z programu OP VV) anebo také z projektů krajů a obcí tak, aby byla žákům v ZŠ dostatečně zajištěna výuka češtiny jako druhého jazyka. Dostatečná systémová podpora ovšem chybí – podpora reálně stojí na konkrétních lidech, nadšencích a odvážlivcích.

Sjednocení informací ohledně nároku na podporu žáků s OMJ (ze strany NÚV, MŠMT, ČŠI aj.) podle výkladu novely zákona vypadá následovně:

- Žák s OMJ má nárok na podporu realizovanou z § 16 ŠZ;
- Žák s OMJ má nárok na souběžnou jazykovou podporu z § 20 a § 16 ŠZ;
- Školská poradenská zařízení jsou povinna poskytnout poradenskou pomoc žákům s OMJ, když o ni požádají.

Pedagogicko-psychologické poradny vzaly téma za své, spolupracují se školami, vyhledávají si a ověřují potřebné informace. Roste také množství škol a učitelů s dobrou praxí a máme „návod“ a příklady toho, co funguje.

## PŘEDSTAVENÍ PILOTÁŽE INTENZIVNÍ VÝUKY ČEŠTINY JAKO DRUHÉHO JAZYKA NA DVOU PRAŽSKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH: KONKRÉTNÍ PŘÍKLAD ORGANIZACE VÝUKY ČDJ

V červnu 2018 META ukončila dvouletý projekt *Češtinou k inkluzi*. Jedním z hlavních cílů tohoto projektu byla pilotáž jazykové přípravy na partnerských základních školách, ověření vzdělávacího obsahu ČDJ a sepsání metodiky výuky ČDJ. Prostřednictvím výuky ČDJ na dvou partnerských školách se ověřovala potřebnost učitele ČDJ ve škole, zjišťovala se možnost výuky ČDJ, ověřovala se realizace intenzivní výuky ČDJ v běžné škole v době dopolední výuky.



Vznikly dva zásadní dokumenty dostupné na webových stránkách organizace META<sup>1</sup>. Jedním z nich je metodika, průvodce pro učitele *Učíme češtinu jako druhý jazyk*. Je to velmi aktuální materiál pro učitele češtiny jako druhého jazyka, nejen na intenzivní výuku ČDJ. Obsahuje ověřovaný vzdělávací obsah ČDJ, jazykovou diagnostiku, velmi aktuální a konkrétní tipy, materiály do výuky a mnoho dalšího. Druhým je dokument *Organizujeme výuku češtiny jako druhého jazyka*. Ten popisuje zkušenosti se zaváděním intenzivní výuky ČDJ i to, jak je možné zajistit a jak zorganizovat výuku ČDJ na škole. Nepředkládá univerzální návod, ale podrobně popisuje situaci na vzorku dvou pražských škol.

### CO DÁLE MŮŽETE VYUŽÍT PRO PRAXI...

- Vzdělávací obsah ČDJ, který zahrnuje 14 tematických okruhů:  
<https://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/vzdelavaci-obsah-cdj>.
- Materiály do výuky, pracovní listy, kartičky k tématům ze vzdělávacího obsahu (včetně soupisu dovedností, co mají žáci umět na úrovni A1,A2):  
<https://www.inkluzivniskola.cz/cdj/materialy-k-tematum>.
- Jazyková diagnostika: <https://www.inkluzivniskola.cz/jak-zjistit-uroven-cestiny-diagnostika> – cílem je rozřadit žáky ZŠ do tří skupin, které zhruba odpovídají 3 stupňům podpůrných opatření 1. – 3. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.); jde o soubor pomůcek, který obsahuje i návod, jak ho používat a vyhodnocovat, je vhodný pro stanovení a nastavování obsahových a jazykových cílů výuky ČDJ.

### CO PŘINÁŠÍ VÝUKA ČDJ DO ŠKOLY

- bezpečné prostředí,
- adekvátní úkoly,
- úspěch,
- kompetence a jistotu,
- úlevu pro učitele,
- adekvátní hodnocení.

Každý potřebuje jinou péči, jak učitel, tak i žák. Ale cíl je stejný a osvědčily se některé obecné principy – především:

---

<sup>1</sup> <https://www.meta-ops.cz/metodicke-a-vyukove-materialy>



- Intenzivní výuka pro začátečníky (až 14 hodin/týden), v době běžné výuky;
- Postupné snižování výuky ČDJ – individuálně;
- Podpora ve výuce (aktivní učitel, asistence – AP nebo učitelka ČDJ);
- Propojování ČDJ a obsahů (ČJ i ostatní předměty);
- Potřebná komunikace (učitelé, vedení školy, rodiče, dítě);
- Nastavení celé školy.

## OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ

Jak přenést již vytvořené a osvědčené materiály, zkušenosti a dobré praxe, výstupy z realizovaných projektů na příslušná místa tak, aby byly vyslyšeny a zohledněny při nastavování systémové podpory?

Co a jak může každý z jednotlivých aktérů udělat pro změny v legislativě, nastavení podpory systémově?

## LITERATURA

INKLUZIVNÍ ŠKOLA (webový portál): <https://www.inkluzivniskola.cz>.

META, o.p.s. (webové stránky): <https://www.meta-ops.cz>.

KOLEKTIV AUTORŮ (2018). *Organizujeme výuku češtiny jako druhého jazyka*. META, o.p.s.

KOLEKTIV AUTORŮ (2018). *Učíme češtinu jako druhý jazyk*. META, o.p.s.



## CESTY K INKLUZI – A JAK DÁL?

Antonín Herrmann

Masarykova ZŠ v Plzni

**Abstrakt:** Příspěvek představuje zkušenosti jedné z partnerských škol projektu Cesty k inkluzi s podporou inkluzivního vzdělávání v průběhu realizace tohoto projektu. Ohlíží se jak za pozitivními změnami, tak také formuluje rizika související s ukončením některých podpůrných nástrojů, které byly v rámci projektu úspěšně pilotně ověřovány, nejsou však dosud systémově dostupné a školám tak budou v jejich snaze poskytovat kvalitní vzdělávání pro všechny žáky citelně scházet.

**Klíčová slova:** žák se speciálními vzdělávacími potřebami, podpůrná opatření, projektové zkušenosti.

### ÚVOD

Pravděpodobně bychom mohli směle začít i dnes zcela aktuálním citátem pocházejícím z období starověkého Řecka: „*Naše mládež miluje přepych. Nemá správné chování. Neuznává autority a nemá úctu před stářím. Děti odmlouvají rodičům, srkají při jídle a tyranizují své učitele.*“<sup>2</sup>. Přesto hledáme cesty ke vzdělávání všech dětí navzdory všem překážkám. Představme tedy bezmála tříleté zkušenosti z projektu Cesty k inkluzi z pohledu jedné z partnerských škol – a sice Masarykovy ZŠ v Plzni. Škola do projektu vstupovala v dobré víře naučit se nové metody a formy práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, a zejména také pilotně odzkoušet některé nové pedagogické pozice – a to koordinátora inkluze, ale také využití školního speciálního pedagoga v praxi inkluzivní školy.

Hlavním důvodem zapojení školy do spolupráce s Fakultou pedagogickou ZČU a ostatními partnery v projektu bylo vytvořit školní systém pro zlepšení všech oblastí, které inkluzivní (resp. společné) vzdělávání zahrnuje. Projekt začínal v době, kdy začala platit první skutečně praktická základní právní norma pro inkluzi, tedy Vyhláška č. 27/2016 Sb., a byl pro školu výzvou vytvářet ty nejlepší podmínky všem pedagogickým pracovníkům zapojeným do projektu a společně pak hledat cesty co nejefektivnějšího působení na žáky školy. Jestliže je nyní projekt téměř u konce, nastává čas pro hodnocení aktivit, které byly klíčové pro rozvoj společného vzdělávání ve škole.

<sup>2</sup> FREEMAN, Kenneth J. a M. J. RENDALL (1907). *Schools of Hellas: an essay on the practice and theory of ancient Greek education from 600 to 300 B.C.* London, Macmillan and Co.





## PROJEKT CESTY K INKLUZI VE STRUČNÉM PŘEHLEDU JEDNÉ PARTNERSKÉ ŠKOLY

### KROUŽKY A DOUČOVÁNÍ

Po celou dobu projektu byly ve škole organizovány níže uvedené kroužky a doučování – v roce 2017 přibyl navíc ještě kroužek logopedické prevence a jeho letorka získala potřebné znalosti a dovednosti rovněž v rámci kurzu DVPP „Logopedický preventista“ nabízeném rovněž díky projektu. Možnost poskytovat logopedickou podporu je pro školu jedním z mnoha pozitivních výstupů projektu zejména v době, kdy do prvních ročníků nastupuje více než polovina žáků s logopedickou vadou.

Roční průměry počtu podpořených žáků formou doučování za celé tři roky realizace projektu byly následující:

- Skupinové doučování českého jazyka pro I. stupeň – 14 podpořených žáků;
- Skupinové doučování českého jazyka pro II. stupeň – 15 žáků;
- Skupinové doučování matematiky pro I. stupeň – 10 žáků;
- Skupinové doučování matematiky pro II. stupeň – 44 žáků;
- Skupinové doučování anglického jazyka – 10 žáků;
- Skupinové doučování chemie – 24 žáků;
- Skupinové doučování českého jazyka pro cizince I. stupeň – 12 žáků;
- Skupinové doučování českého jazyka pro cizince II. stupeň – 10 žáků.

Celkem bylo každý rok doučováno průměrně 139 žáků, což je téměř třetina žáků školy. V této aktivitě navíc bylo vždy vyhověno všem zájemcům.

Kroužky pro žáky byly ve škole nabízeny následovně:

- Čtenářská dílna 1. stupně – vždy 18 žáků (dvě skupiny po devíti);
- Čtenářská dílna 2. stupně – 10 žáků;
- Hravá matematika 1. stupně – 7 žáků;
- Hrajeme si s roboty (vždy dvě skupiny 20 žáčích);
- Logopedická prevence – 21 žáků (pro velký zájem a z důvodu kvality bylo nutné rozdělit kroužek na dvě skupiny – sudý a lichý týden).



Celkem každý rok navštěvovalo kroužky 76 žáků, v aktivitě Roboti a Logopedie nebylo ani možné vyhovět všem zájemcům z důvodu kapacity.

Vzhledem k tomu, že výše uvedené aktivity byly předkládány zákonným zástupcům vždy při zahájení školního roku (spolu s ostatními volnočasovými aktivitami školy), lze konstatovat, že o uvedené kroužky a doučování byl velký zájem a ze strany rodičů byla tato široká nabídka velmi pozitivně hodnocena.

### INDIVIDUÁLNÍ DOUČOVÁNÍ

Individuální doučování bylo poskytováno zejména prostřednictvím průvodce žáků, kteří se osvědčili především u žáků ohrožených školními neúspěšnostmi z důvodu nepodnětného rodinného prostředí. Počet zapojených žáků se v průběhu projektu pohyboval mezi 12 až 25 a závisel na ochotě dobrovolníků z řad středoškolských a vysokoškolských studentů zapojit se do této aktivity.

### ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG

Projekt umožnil škole zaměstnat na plný úvazek speciální pedagožku – z poněkud nepochopitelných důvodů však pouze na 22 měsíců. Přínos této pozice pro školu byl přitom obrovský, škola proto využila návazně jinou projektovou podporu, aby se zde podařilo tuto snad dnes již nepostradatelnou pozici udržet na další období. Tato posila se totiž ukázala jako neodmyslitelná součást školního poradenského pracoviště a úzce spolupracuje s třídními učiteli i výchovnými poradkyněmi, kterým pomáhá se zpracováním plánů pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů pro žáky s potřebou podpory. Velmi často se také účastní jednání se žáky či jejich zákonnými zástupci při řešení výchovných a vzdělávacích problémů. Pracuje také se žáky, kteří mají z PPP či SPC doporučenou intervenci speciálního pedagoga a zároveň pomáhá žákům 1. i 2. stupně doplnit zameškané či nepochopené učivo, fixuje a trénuje se žáky probranou látku, pomáhá se vzděláváním dětí žáků cizinců při výuce českého jazyka. Stala se odborným partnerem pro rodiče, kteří ji navštěvují a společně hledají cesty k řešení problémů jejich dětí. Až překvapivě často ji navštěvují žáci také se soukromými či rodinnými problémy a snaží se společně hledat východiska, případně hledají pomoc v jiných organizacích.

### KOORDINÁTOR INKLUZE

Projekt umožnil pilotně ověřovat využití a potřebnost této zcela nové pozice ve škole – v případě Masarykovy ZŠ se stala koordinátorka nedílnou součástí školního poradenského pracoviště. Kromě administrace projektových aktivit pomáhala se začleňováním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do třídních kolektivů, vedla agendu žáků se SVP, spolupracovala s učiteli a



rodiči a pomáhala s doporučením, jak upravit učivo pro potřeby výuky nebo chování konkrétního žáka. Individuálně pracovala také se žáky se SVP dle potřeby žáka i školy a komunikovala se školskými poradenskými zařízeními. Podporovala ale také žáky cizince a starala se o principy a metody jejich výuky, podporovala jejich začleňování do třídních kolektivů, pomáhala vyučujícím s materiály do výuky a hodnocením žáků. Koordinátorka inkluze úzce spolupracovala s vedením školy a komunikovala s klíčovými manažery projektu (ZČU) a s partnerskými školami zapojenými do projektu. Koordinovala rovněž aktivity projektu realizované ve škole (průvodci žáka, kroužky a doučování apod.).

Z širokého spektra činností a aktivit projektu jsme zde zmínili pouze několik, které lze považovat za klíčové v celém systému inkluzivních opatření.

### CO BYCHOM MĚLI ZKUSIT PŘÍŠTĚ MOŽNÁ JINAK...

Celou problematiku zavádění inkluzivního vzdělávání do praxe škol provází od počátku řada „nedokonalostí“. Pokusme se nyní nahlédnout alespoň některé z nich.

1. Většinová společnost není na inkluzi nijak připravována, nejsou vysvětlovány hlavní principy a přínosy inkluze, politická i odborná veřejnost je velmi nejednotná v celkovém pohledu na inkluzi.
2. Nejsou připraveni a připravováni dostatečně ani pedagogičtí pracovníci ve školách – aby u nich docházelo k pozitivním změnám ve způsobu myšlení a v přístupu k žákům – a taková změna není ani ze dne na den možná.
3. Neexistuje dostatek odborných kapacit připravených na inkluzi – např. obtížně lze nalézt kvalifikované školní speciální pedagogy, etopedy, asistenty pedagoga a dalších profesionály, nedostatečná je v tomto směru rovněž příprava studentů na pedagogických fakultách.
4. Schází koncepce řešení a systémová opatření pro některé nově vznikající a narůstající problémy – např. edukace psychiatricky nemocných žáků, žáků cizinců apod.
5. Dodržování konceptu inkluzivního vzdělávání není důsledně vyžadováno od všech škol běžného typu – některý škol jako by se inkluze stále netýkala, naopak jiné jsou pak nevyhnutelně přehlceny počtem žáků se SVP.

Jako velmi účinná podpora se během projektu ukázalo sdílení dobré praxe různými způsoby, které má v mnoha případech větší dopad na účastníky než mnohdy „nudné“ teoretizování.



Ukončení projektu, na který nenavazuje žádná přímá systematická podpora, přináší partnerských školám některá významná rizika. V jejich praxi to bude od nového školního roku zřejmě znamenat:

- ukončení financování (a v některých případech tedy i poskytování) doučování a kroužků,
- ukončení pozice koordinátora inkluze ve škole,
- ukončení podpory pozice školního speciálního pedagoga,
- ukončení podpory formou průvodců žáků.

### JAK TEDY DÁL...?

Projekt dal vedení školy možnost začít budovat systematická opatření ke zlepšení práce související s širokým spektrem otázek inkluzivního vzdělávání. Posílil přesvědčení, že hledat ve škole samotné řešení je (zatím) jediná cesta, jak inkluzivní vzdělávání rozvíjet. A přinesl také zjištění, že na to nejsme sami – protože existují i další školy, neziskové a podpůrné organizace, které se snaží o totéž a se kterými se lze sdílet a vzájemně podporovat. Vyzkoušeli jsme i nové nástroje, jako např. vzájemné hospitace pedagogů, nové strategie multidisciplinární spolupráce a spolupráce školy s rodinami žáků atd.

Mezi jednoznačné návrhy a doporučení, které můžeme na základě vlastních zkušeností z projektu vyjádřit jako podněty pro řešení další systémové podpory inkluzivního vzdělávání, patří:

- zajištění nárokové pozice školního speciálního pedagoga,
- zajištění systémové pozice koordinátora inkluze ve všech školách v závislosti na potřebách a charakteristikách konkrétní školy,
- systémové zajištění podpory vzdělávání žáků cizinců,
- systémové řešení možnosti financování podpůrných volnočasových aktivit žáků (doučování, kroužky apod.),
- provést potřebné adekvátní úpravy ve školském zákoně (nikoliv pouze ve vyhláškách),
- umožnit školám větší pružnost v přijímání opatření pro podporu žáků se SVP, žáků nadaných i žáků cizinců.

Je z něho zjevné, že problémy se kterými se potýkáme při přípravě nové generace pro život, zůstávají stále stejné. Mění se míra našeho poznání, společenské klima i ideová východiska, nicméně cíl by měl zůstat jediný: vychovat z našich žáků odpovědné občany a rodiče, kteří budou



přínosem pro celou společnost – a to se týká i těch žáků, kteří přicházejí do běžných škol díky podpoře inkluzivního vzdělávání.

## LITERATURA

FREEMAN, Kenneth J. a M. J. RENDALL (1907). *Schools of Hellas: an essay on the practice and theory of ancient Greek education from 600 to 300 B.C.* London, Macmillan and Co.

Projekt Cesty k inkluzi. Dostupné z: <http://cki.zcu.cz>.



## SLOVO ZÁVĚREM

Josef Slowík

Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni

Závěrečná konference uspořádaná v rámci projektu *Cesty k inkluzi* přinesla ohlédnutí za tříletou systematickou a kvalitní podporou inkluzivního vzdělávání v partnerských školách působících v Plzeňské kraji, ale představila také některé aktivity, výzkumné výstupy i praktické zkušenosti, které jsou východiskem i příslibem pokračujícího a dále se rozvíjejícího konceptu inkluzivní edukace v českém školství.

Mezi zásadní přínosy společně realizovaného projektu, z nichž některé zmínili i někteří lektoři závěrečné konference ve svých příspěvcích, patřily např. příležitosti vyzkoušet a pilotně ověřit efektivní zapojení některých nových pozic (zejména pozice koordinátora inkluze), navázat nové kontakty a naučit se nové strategie sdílení dobré praxe, ale také znovu potvrdit to, co už bylo mnohokrát potvrzeno a deklarováno – například jednoznačnou potřebu systémově zajistit školám dostupnost některých stále ještě negarantovaných a obtížně dostupných podpůrných opatření pro kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (např. školních speciálních pedagogů). Projekt ale také ukázal, že školy, neziskové organizace a další subjekty dokážou vzájemně vytvořit relativně silnou a efektivní podpůrnou síť, která může významně pomáhat při překonávání systémových nedostatků při realizaci inkluzivního vzdělávání v praxi.

Poděkování patří všem partnerským organizacím zapojeným aktivně do projektu, ale také dalším partnerům, se kterými jsme mohli – nejen při závěrečné konferenci – sdílet zkušenosti terénu českého školního vzdělávání, kde si koncept inkluze dosud velmi složitě hledá cestu k přijetí (a je na místě podotknout, že aktuálně proklamované „společné vzdělávání“ nelze při skutečně zodpovědném reflektování všech důležitých charakteristik inkluze považovat za synonymum inkluzivní edukace).

V průběhu trvání projektu i na závěrečné konferenci zazněla také řada obav o to, zda a jak budou partnerské školy schopny udržet projektem nastavenou a podporovanou úroveň kvality inkluzivního vzdělávání i po ukončení tohoto projektu. Nezbyvá než věřit, že se to podaří v natolik dostatečné míře, aby byl respektován nejlepší zájem dětí – žáků těchto škol – tak, jak vyžaduje i aktuálně platná legislativa. I na to jsme se snažili alespoň některé školy v Plzeňském kraji během uplynulých tří let připravit.



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



CESTY K INKLUZI  
CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000166

## Perspektivy inkluzivního vzdělávání

Josef Slowík (ed.)

Vydala:

Západočeská univerzita v Plzni  
Univerzitní 8, 301 00 Plzeň

1. vydání, 38 stran  
Plzeň 2019

ISBN 978-80-261-0905-1

© Západočeská univerzita v Plzni

Roman Černík, Jiřina Novotná, Marie Slavíková, Romana Feiferlíková, Marie Dlouhá,  
Lucie Petříčková, Tereza Vágnerová, Antonín Herrmann, Josef Slowík