

Průběžná analýza

Stav vzdělávání žáků se SVP v českém školství



LIGA LIDSKÝCH PRÁV

Liga lidských práv
Brno 2011

Autoři textů:

Iva Pikalová, Katarína Krahulová, Monika Tannenbergerová, Olga Kusá, Pavla Polechová, Iveta Němečková



Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Obsah

OBSAH	- 3 -
ÚVOD	- 4 -
ROZSUDEK D. H. A STAV DNES	- 6 -
POVINNOSTI VYPLÝVAJÍCÍ Z ROZSUDKU ESLP	- 8 -
INKLUZE A INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	- 18 -
TŘI DIMENZE INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A JEJICH VZTAH K INTEGRACI	- 19 -
TRANSFORMACE ŠKOL SMĚREM K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ	- 21 -
PODMÍNKY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	- 24 -
ŠKOLA	- 24 -
ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	- 25 -
NĚKOLIK OTÁZEK A ODPOVĚDÍ K ŠVP V PŘÍPADĚ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	- 27 -
UČITEL	- 28 -
ANALÝZA PŘÍSTUPŮ A POTŘEB VE ŠKOLE – ROZHOVOR ZŠ KLOBUKY	- 30 -
CO JE A CO NENÍ INKLuze A SPRAVEDLIVOST VE VZDĚLÁVÁNÍ	- 33 -
RANÁ A VČASNÁ PÉČE O ROMSKÉ DĚTI SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM	- 41 -

Úvod

Liga lidských práv se v rámci své činnosti věnuje tematice školství již od roku 2003. Dlouho přetrvávající situace nerovných příležitostí v českém školství nás motivovala k tomu, začít se této problematice věnovat systémově, a pomoci tak ke společenské změně. Tak vznikl projekt Férová škola.

Od roku 2003 do současnosti nastala jedna významná událost, která posunula vnímání rovných příležitostí v českém školství na úroveň otázky, kterou by se měl zabývat stát a provést potřebné kroky k nápravě neutěšeného stavu. Tímto milníkem bylo vydání rozsudku štrasburského soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní v. Česká republika dne 13. listopadu 2007.

Tento rozsudek judikoval, že Česká republika nepřímo diskriminuje romské žáky v přístupu k právu na vzdělání, a tím založil rovněž povinnost České republiky tuto situaci koncepčně řešit a to tak, aby nedocházelo k dalším stížnostem se stejným obsahem k Evropskému soudu pro lidská práva. Rovněž znamenal impuls k zesílení tlaků na vládu České republiky, aby se situací začala řádně zabývat a legitimizoval tak boj, zejména nevládního sektoru, za rovné příležitosti pro všechny děti.

Liga lidských práv se nejprve věnovala tematice rovných příležitostí zejména z pohledu romské menšiny jako nejvíce marginalizované skupiny u nás. Velice brzy však přešla ke konceptu tzv. inkluzivního vzdělávání, který prosazuje rovný přístup pro všechny děti ke vzdělání, tedy pracuje i s ostatními skupinami dětí, jako jsou tělesně či mentálně handicapovaní, děti cizinců nebo děti nadané.

Do dnešního dne vydala Liga na toto téma rovněž několik publikací a analýz. Zejména se jedná o publikace Jak se stát férovou školou I. a II., které se věnují zejména doporučením školám, které se snaží o inkluzivní přístup. Otázkami právními a koncepčními se pak zabývá systémové doporučení č. 2 s názvem Základní vzdělávání romských dětí. Významnou a hlavně praktickou je příručka: Nejlepší škola je inkluzivní, která odpovídá na praktické i

koncepční otázky spojené s inkluzí a je určena široké veřejnosti.

Tato analýza tak navazuje na předešlé publikace a jejím cílem je rozebrat změny, které nastaly v české legislativě od doby vydání rozhodnutí D. H. do dneška. Z pedagogického hlediska se analýza bude zabývat inkluzivním vzděláváním, školním vzdělávacím programem, asistenty pedagoga i transformací systému.

K dnešnímu dni je to již téměř 4 roky od vydání přelomového rozsudku ve věci D. H. a ostatní v. Česká republika. Tento rozsudek odsoudil dne 13. listopadu 2007 Českou republiku za diskriminaci romských žáků v přístupu ke vzdělání.

Tato analýza má za úkol zhodnotit, k jakému posunu došlo od vydání výše zmíněného rozhodnutí do dnešních dnů. Na úvodu se nemůžeme vyhnout krátkému shrnutí stavu české legislativy v době, kdy vznikl skutkový stav tohoto případu, tedy v letech 1996–1999.

Na základě tehdejší legislativy platila následující pravidla pro umístování žáků do speciálního školství:

- Zvláštní školy, jako jeden z typů speciálních škol, byly určeny pro žáky s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohli vzdělávat v běžné základní škole ani ve speciální základní škole.
- Rozhodnutí ohledně přemístění dítěte do speciální školy bylo na řediteli školy, kdy podkladem byly výsledky testů, které měřily intelektuální kapacitu dítěte. Rozhodnutí podléhalo souhlasu zákonného zástupce dítěte.

Praxe v letech 1996–1999, kterou zkoumal štrasburský soud, vedla k tomu, že romské dítě mělo 27krát větší pravděpodobnost, že bude zařazeno do zvláštní školy, nežli dítě neromské.¹ Zároveň podle mezinárodních analýz² Česká republika byla jediným státem, který do speciálního školství zařazoval také žáky, jejichž vzdělávací potíže pramenily ze sociálních faktorů.

Pokud se týče udělování souhlasu zákonných zástupců v případě D. H., pak dle tehdejší legislativy nemusel být tento souhlas písemný. Stále však byl nezbytnou podmínkou pro přeřazení žáka na zvláštní školu. Rovněž tehdejší právní úprava nevyžadovala předchozí informování zákonných zástupců o vzdělávání na zvláštní škole a o důsledcích zařazení dítěte do školy tohoto typu. Soud vzal rovněž v úvahu fakt, že některá ze zkoumaných přeřazení

¹ Tento údaj vyšel ze statistik provedených v ostravském regionu v roce 1999. Podrobněji viz. Rozsudek ve věci D. H. a ostatní v. Česká republika, stížnost č. 57325/00, para 18.

² Údaje shromážděné organizací OECD (Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj) v roce 1999.

byla realizována z podnětu samotných rodičů těchto dětí. Ani tato skutečnost však neopravňovala školu k diskriminačnímu jednání, protože podle Soudu pro lidská práva se nelze platně vzdát práva na ochranu před diskriminací, protože by to odporovalo důležitému veřejnému zájmu.³

Velký senát štrasburského soudu tedy uzavřel, že tato praxe, kdy nepřiměřeně velké množství romských žáků bylo přeřazeno na zvláštní základní školy, je nepřímo diskriminační, a to podle čl. 2 Protokolu č. 1 k Úmluvě a čl. 14 Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod. Antidiskriminační klauzule, tedy čl. 14, dle kterého štrasburský soud posuzoval jednání České republiky, zní následovně:

„Užívání práv a svobod přiznaných touto Úmluvou musí být zajištěno bez diskriminace založené na jakémkoli důvodu, jako je pohlaví, rasa, barva pleti, jazyk, náboženství, politické nebo jiné smýšlení, národnostní nebo sociální původ, příslušnost k národnostní menšině, majetek, rod nebo jiné postavení.“

Soud při hodnocení praxe v České republice postupoval dle kritérií, které definoval na základě čl. 14 Úmluvy ve své ustálené judikatuře:

1. Diskriminací je rozdílné zacházení s osobami nacházejícími se ve srovnatelné situaci.
2. Toto rozdílné zacházení nemá objektivní a rozumné zdůvodnění, resp. nesleduje legitimní cíl.
3. Rovněž je jednání diskriminační, pokud sleduje legitimní cíl, ale používá k tomu nepřiměřené prostředky.
4. Není však zakázáno rozdílné zacházení k vyrovnání faktické nerovnosti osob – tzv. afirmativní akce neboli pozitivní opatření.
5. Politika nebo obecné opatření, které má nepřiměřené negativní dopady na určitou skupinu, může být považováno za diskriminační bez ohledu na to, že na takovou skupinu není konkrétně zaměřeno.

³ Podrobněji viz. Rozsudek ve věci D. H. a ostatní v. Česká republika, stížnost č. 57325/00, para 204.

6. V současné demokratické společnosti vybudované na principu plurality a respektu k rozličným kulturám nemůže být rozdílné zacházení, které je založeno výlučně nebo v rozhodující míře na etnickém původu osoby, objektivně odůvodněné.
7. Pokud je stěžovatel schopen na základě nesporných oficiálních statistik doložit existenci nepřímého důkazu o tom, že určitá norma, ač formulovaná neutrálně, ve skutečnosti dopadá na podstatně vyšší procento jedinců určité skupiny, musí žalovaná vláda prokázat, že se tak děje v důsledku objektivních faktorů, které nesouvisejí s diskriminací na základě charakteristických znaků této skupiny.

Výše zmíněná kritéria sloužila ke zjištění, že romští žáci byli diskriminováni ve svém přístupu ke vzdělání a konečný rozsudek štrasburského soudu vyzněl tedy pro Českou republiku nepříznivě, protože nedokázala naplnění těchto kritérií vyvrátit.

Povinnosti vyplývající z rozsudku ESLP

Ve smyslu výše uvedeného rozsudku je Česká republika vázána výrokem Soudu o diskriminaci Romů v přístupu ke vzdělání. Tato vázanost má dvě roviny. Tou první je přistoupit k opatřením ve prospěch individuálního stěžovatele a upustit od chování vedoucího k porušování jeho práva a odstranit jeho následky.

Druhou úrovní se pak stává závazek státu přijmout opatření, která vyloučí podobné porušování práv v budoucnu. Jako příklad mohou sloužit potřebné změny legislativy či její doplnění nebo obecně změna praxe některých orgánů státu včetně soudů. Je zřejmé, že vynucení opatření vyplývajících z této druhé úrovně je hůře dosažitelné a zároveň dlouhodobějšího charakteru.

Nad výkonem rozsudků dle následujícího ustanovení bdí Výbor ministrů Rady Evropy, který je tvořen zpravidla ministry zahraničních věcí signatářských států. Tento politický orgán má

svěřeny pravomoce k monitoringu výkonu rozsudků ESLP Úmluvou a Statutem Rady Evropy⁴. V případě, že je Výbor spraven státem o přijatých opatřeních, podrobněji je prozkoumá a pokud je považuje za dostatečnou, vydá rezoluci o tom, že jeho úloha podle čl. 46 odst. 2 Úmluvy byla splněna. Pokud však stát neučiní všechna potřebná opatření k naplnění výkonu rozsudku, Výbor ministrů nepřijme konečnou rezoluci a monitorovací proces pokračuje. Naopak je od příslušného státu požadováno, aby podal potřebná vysvětlení či učinil potřebné kroky vyplývající z rozhodnutí. K vynucení výkonu rozsudku může Výbor použít několik nástrojů. Předně může přijmout tzv. prozatímní rezoluci, která obsahuje kroky, které stát dosud přijal ve věci výkonu rozsudku a zároveň stanovuje návrhy termínů, dokdy by měl stát přistoupit k realizaci zbylých opatření nebo navrhuje jiné kroky, aby přiměl stát k přijetí požadovaných změn.

Ve věci D. H. do dnešního dne žádná prozatímní rezoluce přijata být nemusela, ačkoliv Výbor ministrů stále není spokojen s procesem výkonu rozsudku ze strany České republiky. Příkladem všeobecných opatření, která byla doposud použita, je přijetí nového školského zákona⁵ a jeho prováděcích předpisů platných od 1. ledna 2005⁶.

Od počátku případu D. H. do rozhodnutí štrasburským soudem došlo k přijetí některých legislativních kroků. Níže jsou zmíněny pouze ty, které ovlivnily vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vývoj podpůrných opatření:

- 1995 směrnice ministerstva: možnost dodatečného vzdělání/lekcí pro žáky, kteří dokončili povinnou školní docházku ve zvláštní škole.
- 1996/7: otevřeny přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí.

⁴ Například čl. 15 Statutu uvádí: „*a. Na doporučení Poradního shromáždění, nebo ze své vlastní iniciativy Výbor ministrů posuzuje opatření směřující k naplňování cíle Rady Evropy, včetně sjednávání úmluv a dohod a k přijímání společných postupů vládami členských států v určených otázkách. Závěry sděluje členům generální tajemník. b. V případě potřeby závěry Výboru mohou mít formu doporučení vládám členů. Výbor může vlády členů požádat, aby byl informován o tom, jak na tato doporučení reagovaly.*“

⁵ Z. č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

⁶ Přijetí tohoto předpisu sice předcházelo vynesení konečného rozsudku v této věci, avšak do jisté míry některé problematické body, které v rámci této kauzy vyvstaly, upravoval. Přesto do dnešního dne zůstává otázka diskriminace Romů v přístupu ke vzdělání do značné míry neřešena a je zapotřebí přijmout příslušné novelizace školské legislativy.

- Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách (zrušená s účinností od 17. února 2005 vyhláškou č. 73/2005 Sb.):
 - Podle § 2 odst. 4 jsou pro mentálně postižené děti a žáky určeny speciální mateřská škola, zvláštní škola, pomocná škola, odborné učiliště a praktická škola.
 - Ustanovení § 6 odst. 2 stanoví, že jestliže nastane v průběhu docházky změna charakteru postižení žáka nebo speciální škola přestane odpovídat stupni postižení, je ředitel speciální školy, do které je žák zařazen, povinen podat po projednání se zákonným zástupcem žáka návrh na přeřazení žáka do jiné speciální školy nebo do běžné školy.
 - Podle § 7 odst. 1 o zařazování a přeřazení žáků mj. do zvláštních škol rozhoduje ředitel školy, a to se souhlasem rodiče nebo zákonného zástupce dítěte. Podle odstavce 2 může příslušný návrh řediteli této školy podat zástupce žáka, škola, kterou žák navštěvuje, pedagogicko–psychologická poradna, zdravotnické zařízení, orgány péče o rodinu a dítě, ústav sociální péče atd.
 - Podle § 7 odst. 3 v případě nezařazení žáka do zvláštní školy oznámí rozhodnutí ředitel zástupci žáka, příslušnému školskému úřadu nebo obci, v níž má žák trvalý pobyt. Školský úřad v dohodě s obcí navrhne, ve které škole bude žák plnit povinnou školní docházku.
 - Ustanovení § 7 odst. 4 předpokládá, že pedagogicko–psychologická poradna nebo centrum shromáždí všechny podklady potřebné k rozhodnutí a navrhne řediteli školy zařazení dítěte do příslušného typu školy.
- 1998: schválení alternativního vzdělávacího plánu pro romské děti, které byly umístěny do zvláštních škol; zavedení institutu romských asistentů pro komunikaci s rodinami a asistenci učitelům.
- Novelizace školského zákona č. 19/2000: žáci, kteří dokončili povinnou školní docházku ve speciální škole, měli možnost pokračovat ve středoškolském vzdělání, pokud splnily podmínky k přijetí na vybranou střední školu; před touto změnou mohli žáci ze zvláštních škol pokračovat pouze na učiliště.
- Přijetí nového školského zákona č. 561/2004. Sb. (účinný od 1. 1. 2005), zavedeny

tyto změny:

- Zrušeny zvláštní školy, systém škol nadále tvoří běžné školy a školy speciální. Speciální školy jsou určeny pro žáky s těžkým mentálním postižením, více vadami a žáky s autismem. Existují však také školy praktické, které jsou typem základní školy speciální. Tento zákon ruší tzv. zvláštní školy, tudíž neumožňuje již dále zařazovat žáky do těchto škol. Namísto toho zavádí systém škol praktických a speciálních (vedle běžných škol), které bývalé zvláštní školy nahradily.
- § 16 zavedl institut žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy rozlišuje 3 kategorie: žáky se zdravotním postižením, žáky se zdravotním znevýhodněním a žáky se sociálním znevýhodněním.
- Zavedení dalších podpůrných opatření: asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán, přípravné třídy, kurz pro získání základního vzdělání pro osoby, které jej nezískaly.
- Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných:
 - Podle § 1 se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním v běžných školách.
 - Podle § 2 se speciální vzdělávání poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického nebo psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání.

Z kroků, které Výbor na straně České republiky monitoruje po vydání rozsudku dne 13. 11. 2007, se nyní jedná zejména o tzv. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání⁷ schválený vládou ČR v březnu roku 2010 (dále jen „NAPIV“). Tento plán má zajistit transformaci českého školství ve smyslu otevření možnosti dosáhnout vzdělání v běžné základní škole co

⁷ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. Publikováno – neuvedeno. Poslední revize – neuvedeno. [cit. 12. 7. 2011]. Dostupné z World Wide Web: < <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodn-akni-plan-inkluzivniho-vzdelavani> >.

nejširšímu spektru dětí bez ohledu na jejich odlišnosti. Tuto povinnost k zavedení inkluzivního školství stanovuje výslovně také čl. 24 Úmluvy o právech lidí s postižením⁸, kterou Česká republika ratifikovala v roce 2009, a tím se také zavázala k jejímu dodržování. Součástí reformy českého školství by tak mělo být postupné překlopení současných praktických škol na školy běžného typu.

Při své poslední monitorovací návštěvě v prosinci 2010 Výbor vyzval Českou republiku k doplnění odpovědí na další vyvstalé otázky ohledně výkonu rozsudku D. H., které položil ve svém Memorandu ze dne 24. listopadu 2010⁹, jelikož pouhé započítání implementace NAPIVu prozatím nepostačuje k uzavření monitorovací procedury. Mezi tyto otázky patřilo informování o dalším naplňování NAPIVu, dále pokud existuje stále odlišné zacházení s romskými dětmi, doložit objektivní a rozumné zdůvodnění tohoto zacházení, zejména pokud se týče jejich umísťování do tříd pro děti s poruchami učení nebo přímo do škol praktických určených pro děti se zdravotním postižením.

V současné době je bohužel naplňování NAPIVu ze strany Ministerstva školství nejasné a nejsou známy konkrétní výstupy tohoto plánu, jehož přípravná fáze má končit v roce 2012.

Jediným legislativním krokem, který byl doposud přijat od vydání rozsudku v roce 2007, je novelizace dvou vyhlášek, které významným způsobem ovlivňují vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o vyhlášku č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (dále jen „vyhláška č. 72“) a 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (dále jen „vyhláška č. 73“). Původně mnohem obsáhlejší novela měla přinést změny v českém školském systému, které by více podporovaly

⁸ Čl. 24 Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením zní: „*Státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, uznávají právo osob se zdravotním postižením na vzdělání. S cílem realizovat toto právo bez diskriminace a na základě rovných příležitostí, státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí **inkluzivní** vzdělávací systém na všech úrovních a celoživotní vzdělávání...*“

⁹ COUNCIL OF EUROPE. *Supervision of the execution of the judgments in the case of D. H. and others against Czech Republic, judgment of 13/11/2007- Grand Chamber*. Publikováno – 24. 11. 2010. Poslední revize – neuváděno. [cit. 12. 7. 2011]. Dostupné z World Wide Web: <[http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/execution/Source/Documents/Info_cases/RepTcheque/CMInf\(2010\)47E.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/execution/Source/Documents/Info_cases/RepTcheque/CMInf(2010)47E.pdf)>.

proinkluzivní přístup zejména při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „žáci s SVP“).

Nejpodstatnější změny, které novelizace ke dni 1. 9. 2011 přinesla, jsou tyto:

- První podstatnou změnou, kterou přináší vyhláška č. 73, je změna terminologie. Vzdělávání žáků s SVP bylo doposud zajišťováno tzv. podpůrnými opatřeními, která byla odlišná nebo byla poskytována nad rámec individuálních a organizačních opatření v běžných školách. Nově vyhláška zavádí kromě podpůrných opatření také opatření vyrovnávací, kdy navíc oba tyto typy opatření nejsou určeny pouze pro vzdělávání na běžné škole, ale na všech typech škol.

Vyrovnávací opatření jsou dle novely určena pro žáky se zdravotním a sociálním znevýhodněním, tak jak tyto skupiny rozeznává § 16 školského zákona. Těmito opatřeními se rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.

Podpůrná opatření jsou pak určena třetí skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to žákům se zdravotním postižením. Tato opatření mohou spočívat ve využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko–psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání.

- Další změnou je rozšíření definice žáků s těžkým zdravotním postižením, kde k dosavadnímu výčtu přibyli také žáci s těžkým tělesným postižením a žáci se středně těžkým postižením.
- Zavedení definice **žáka se sociálním znevýhodněním**. Za takového žáka považujeme pro účely poskytování vyrovnávacích opatření zejména žáka

z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žáka znevýhodněného nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Výčet těchto znaků je uveden pouze příkladmo, není tedy potřeba naplnit je všechny, a zároveň je tak ponechán prostor pro jejich doplnění. Tato definice tak doplňuje § 16 odst. 4 školského zákona, který operuje s pojmem sociální znevýhodnění. Ani tato novelizace však bohužel nepřinesla propojení tohoto institutu se zvýšeným normativem na žáka dle vyhlášky č. 492/2005 Sb. o krajských normativních.

- Pravděpodobně nejvýznamnější je novelizace ustanovení § 3 odst. 4 vyhlášky č. 73. Původní znění tohoto odstavce přikazovalo přednostní vzdělávání žáků se zdravotním postižením formou individuální integrace v běžné škole. Ustanovení však jedním dechem dodávalo: *„pokud to odpovídá podmínkám a možností školy“*. Právě tato poslední část umožňovala ředitelům škol odmítnout žáka v případě, že by zajištění jeho vzdělávání bylo spojeno s nepřiměřenými obtížemi nebo škola objektivně nemohla vzdělávání žáka zabezpečit, například při absenci bezbariérového přístupu pro žáka na vozíku. Takováto argumentace školy již není přípustná, protože ustanovení bylo novelizací vyhlášky ve svém původním znění úplně zrušeno a nahrazeno tímto zněním: *„Žák bez zdravotního postižení se nevzdělává podle vzdělávacího programu pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením.“* Mohlo by se zdát, že zákon již tedy neurčuje přednost individuální integrace při vzdělávání žáka se zdravotním postižením. Tato přednost se však dá dovodit výkladem ustanovení § 3 odst. 1 této vyhlášky, které stanovuje formy vzdělávání žáků se zdravotním postižením jejich výčtem. Na první místo pak řadí právě individuální integraci, z čehož lze usuzovat, že právě této formě dává zákonodárce přednost.
- **Tzv. vyrovnávací pobyt** je vyhláškou formulován jako výjimka z pravidla artikulovaného v § 3 odst. 4. Jedná se o opatření, které umožňuje po dobu nezbytně nutnou vzdělávat žáky se zdravotním či sociálním

znevýhodněním ve škole, třídě či studijní skupině určené pro žáky se zdravotním postižením. Pro žáky se zdravotním znevýhodněním pak lze tohoto institutu využít, pokud takovýto žák i při použití vyrovnávacích opatření podle § 1 odst. 2 vyhlášky celkově selhává a pokud to vyžaduje jeho zájem. Žák se tedy po dobu nezbytně nutnou stává žákem speciální školy či třídy určené pro žáky se zdravotním postižením. Povinností školy je jedenkrát za školní rok posoudit, zda důvody pro toto opatření stále trvají. Naproti tomu situace žáka se sociálním znevýhodněním umožňuje použití tohoto opatření, pouze pokud takovýto žák dlouhodobě selhává a pokud to vyžaduje jeho zájem. Vyrovnávací pobyt lze v tomto případě nařídit na maximální dobu pěti měsíců, přičemž žák zůstává po celou dobu žákem původní školy.

- **Asistentu pedagoga** přibyla novelizací vyhlášky další povinnost, a to nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a na akcích pořádaných školou. Tato změna tak reaguje na praktické problémy, které přinášel fakt, že tzv. osobní asistent podle zákona o sociálních službách se buď potýkal s tím, že neměl přístup jako nepedagogický pracovník do budovy školy, anebo pokud již škola jeho vstup do budovy umožnila, jeho funkce spočívala pouze v pomoci žáku o přestávkách, a tedy v průběhu vyučovací hodiny byla jeho přítomnost ve škole nadbytečná.
- Co se týče **postupu, který musí ředitel školy dodržet při přeřazení žáka do školy, třídy či studijní skupiny zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo do vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením**, nedošlo k významnějším změnám. Vyhláška tak pouze zpřesňuje podmínky, které platily již za úpravy před novelizací. Nově formulované podmínky tak stanovují, že pro přeřazení žáka je potřeba písemné doporučení školského poradenského zařízení, projednání tohoto postupu se zákonným zástupcem žáka či se zletilým žákem a jeho informovaný souhlas. Příloha vyhlášky pak stanoví obsah srozumitelného poučení, kterého se má dostat rodiči či žáku při projednání tohoto postupu a

novinkou je také podrobný formulář pro informovaný souhlas, který musí být zpracován rovněž dle přílohy k této vyhlášce. Stále tak zůstává v platnosti pravidlo, že konečné slovo v otázce zařazení žáka do typu školy či vzdělávacího programu má jeho zákonný zástupce, bez jehož souhlasu není možné toto přeřazení provést. Obsah tohoto souhlasu je navíc standardizován a rodič tedy musí být poučen o všech podstatných okolnostech, zejména o struktuře vzdělávacích programů, rozdílech mezi nimi a zejména také o vlivu zařazení žáka na jeho budoucí vzdělávání a profesní uplatnění.

- Poslední významnou změnou vyhlášky č. 73 je změna § 10 odst. 2, který upravuje **počty žáků ve třídách či studijních skupinách**. S platností od 1. 9. 2011 již podle novelizovaného znění není možné doplnit třídu či studijní skupinu zřízenou pro žáky se zdravotním postižením, na základě žádosti zletilého žáka či jeho zákonného zástupce, žákem bez zdravotního postižení. Nově tak bude potřeba pro tento postup získat nejen písemné doporučení školského poradenského zařízení, ale navíc lze toto doplnění provést pouze pomocí žáků s jiným typem zdravotního postižení nebo se zdravotním znevýhodněním.

Novelizace vyhlášky č. 72 opět klade důraz na větší informování zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Proto musí škola či školské poradenské zařízení před poskytnutím poradenské služby jednoznačně **informovat** o náležitostech poskytované poradenské služby, předvídatelných důsledcích, které mohou vyplynout z poskytování poradenské služby, a také o právech a povinnostech s poskytnutím služby spojených, včetně práva žádat kdykoliv poskytnutí této služby znovu. Stanovuje se také doba, do kdy je nejpozději poradna či centrum povinno začít poradenskou službu poskytovat, a to na tři měsíce od okamžiku přijetí žádosti.

- Další významnou změnou je, že výsledkem psychologické či speciálně pedagogické diagnostiky je vždy **zpráva z vyšetření a doporučení**. Zákonný zástupce či žák musí být vždy srozumitelným způsobem informován o

obsahu tohoto doporučení, což poté stvrdí svým podpisem. Při této příležitosti má také rodič či žák právo uplatnit tzv. výhrady k doporučení. Vyhláška však již bohužel neupravuje, jakým způsobem a dokdy je poradenské zařízení povinno se s těmito výhradami vypořádat. Obecně pak platí, že zpráva a doporučení se vydávají nejpozději do 30 dnů ode dne ukončení vyšetření a jejich platnost musí být stanovena na dobu určitou. Pro případy doporučení zařazení žáka do školy nebo vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením je pak tato doba platnosti doporučení stanovena na dobu jednoho roku. Poté musí být provedena rediagnostika.

Původní záměr novelizace obou vyhlášek přiblížit více systém českého školství k inkluzivnímu systému vzdělávání, a reagovat tak na rozsudek štrasburského tribunálu, nebyl zcela naplněn. Pro naplnění požadavků zajištění rovného přístupu všech ke vzdělání je potřeba novelizovat nejen podzákoné právní předpisy, ale rovněž školský zákon jako páteří předpis českého školství.

Faktický stav v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se ani po více než třech letech od vydání rozsudku příliš nezměnil a zprávy jak mezinárodních,¹⁰ tak i vnitrostátních¹¹ orgánů ochrany lidských práv neustávají v kritice segregačních praktik v českém školství. Faktem tedy zůstává, že dříve zvláštní školy, nyní praktické, stále navštěvuje převážná většina romských dětí, kdy statistiky uvádějí až 26,7 % romských žáků.¹²

¹⁰ VÝBOR PRO PRÁVA DÍTĚTE. *Consideration of reports submitted by States parties under article 44 of the Convention Concluding Observations: Czech Republic*. Publikováno – 17. 6. 2011. Poslední revize – neuvedeno. [cit. 12. 7. 2011]. Dostupné z World Wide Web: <http://www.llp.cz/files/file/k%20tiskovk%C3%A1m/doporuceni_CRC.pdf>.

¹¹ ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva*, březen 2010. Poslední revize – neuvedeno. [cit. 12. 7. 2011]. Dostupné z World Wide Web: <<http://spolecnedoskoly.cz/wp-content/uploads/tematicka-zprava-csi.pdf>>; VEŘEJNÝ OCHRÁNCE PRÁV. *Stanovisko veřejného ochránce práv k podezření na diskriminaci romských dětí a žáků* [cit. 12. 7. 2011]. Dostupné z World Wide Web: <<http://spolecnedoskoly.cz/wp-content/uploads/stanovisko-verejneho-ochrance-prav-k-diskriminaci-romskych-zaku.pdf>>.

¹² Toto hodnocení vyplývá z hodnocení Výboru ministrů výkonu rozsudků ESLP za rok 2010. Council of Europe, Comete of ministers: Supervision of the execution of judgments of the European Court of Human Rights, Annual report, 2010, Council of Europe, April 2011, Appendix 16: Thematic overview of issues examined by the Committee of Ministers in 2010, p 192.

Inkluze a inkluzivní vzdělávání

Katarína Krahulová

Inkluzivní vzdělávání lze chápat jako přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy (tzv. hlavní vzdělávací proud), která je na tento postup patřičně připravena. Ze svého principu nerozděluje děti na ty se speciálními vzdělávacími potřebami a bez nich. Pracuje se samozřejmostí k heterogennímu složení kolektivu a každý jedinec se proto stává objektem individualizovaného přístupu. V jedné třídě se tak spolu vzdělávají děti zdravotně postižené, nadané, děti cizinců, děti jiného etnika či většinové společnosti. Pedagog se všem dětem věnuje rovnocenně, nikomu více ani méně.

Inkluzivní vzdělávání je moderní pojem často spojován také se slovem integrace. Význam je ovšem různý a ne vždy jednoznačný. Inkluzivní vzdělávání není něco, co si musí žák zasloužit splněním zadaných požadavků, ale automatické právo. Dítě má právo navštěvovat běžnou základní školu, a to nejlépe od první třídy, v místě bydliště. U integrace se jedná o jev opačný. Dítě navštěvuje školu speciální, teprve pokud se odborníkům a rodičům zdá, že by mohlo zvládnout i běžnou základní školu, bývá přesunuto. Na školu, která je inkluzivní, jsou kladeny samozřejmě vyšší nároky spojené s širokou heterogenitou složení jejich žáků. Jedná se především o uzpůsobení prostředí, pomůcek, využívání asistentů či externích odborníků a péči o duševní zdraví všech žáků i učitelů.

Tři dimenze inkluzivního vzdělávání a jejich vztah k integraci

Inkluze a integrace¹³ jsou vesměs pojmy totožné, neboť jde o základní cíl, tedy dostat dítě do hlavního vzdělávacího proudu.

Inkluze = integrace

- jde nám zejména o zařazování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu

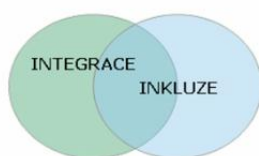


Schéma prolínání pojmů inkluze a integrace

Inkluze je vylepšením integrace, jakousi její lepší variantou. Nejde pouze o připravenost dítěte na zařazení do běžné základní školy, ale také o otevřenost této školy a vytvoření podmínek pro inkluzivní vzdělávání.

Inkluze je vylepšením integrace

- integrace je proces začleňování, jakýsi předstupeň inkluze
- inkluze klade vyšší nároky spojené s širokou heterogenitou složení jejich žáků
- např. uzpůsobení prostředí, pomůcek, využívání asistentů či externích odborníků, péči o duševní zdraví všech žáků i učitelů, otevřenost rodině atd.



Schéma postavení inkluze a integrace

¹³ LECHTA, V. Základy inkluzivní pedagogiky.

Inkluze jako naprosto odlišný přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy, neboť právo na vzdělání, tedy navštěvovat běžnou základní školu, je automatické. Tato dimenze inkluze předpokládá radikální změnu filozofie celého školství, což není za stávající situace otázka nejbližší budoucnosti, ale běh na dlouhou trať. Jde také o systémová opatření a změny v legislativě.

Inkluze - opozice k integraci

- inkluzivní vzdělávání je automatické právo dítěte navštěvovat běžnou základní školu
- integrace je jev opačný
- nejprve dítě navštěvuje školu speciální, pokud odborníci a rodiče usoudí, že dítě zvládne i běžnou základní školu, bývá přesunuto



Transformace škol směrem k inkluzivnímu vzdělávání

V centru transformace směrem k inkluzivnímu vzdělávání stojí školy. Základní myšlenkou je zvýšení schopnosti škol hlavního vzdělávacího proudu poskytnout účast a učení stále různorodější škále žáků. Jde tedy o rozvoj školy uvnitř nežli pokusy začlenit citlivé skupiny žáků do stávajícího uspořádání.

Ale existuje řada faktorů¹⁴, které ovlivňují práci školy. Jde například o principy určitého vzdělávacího systému, názory a projevy osob v kontextu školy, nastavení systému a legislativy.

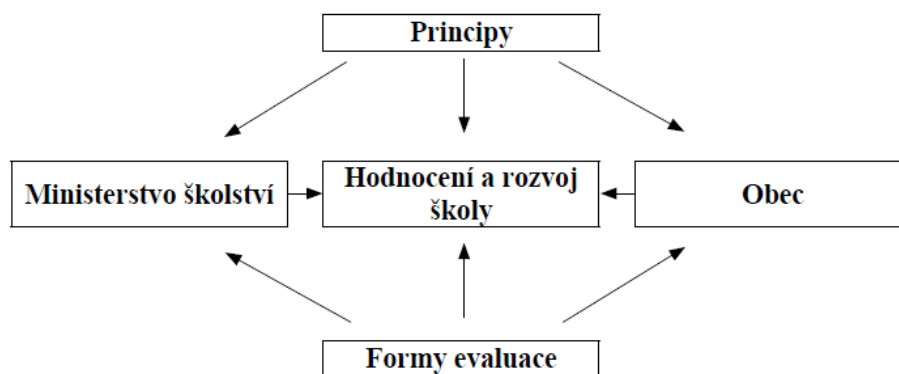


Schéma transformace k inkluzivnímu vzdělávání¹⁵

Od roku 2013 by podle plánu ministerstva školství měly být všechny děti vzdělávány v běžných základních školách bez ohledu na jejich schopnosti a potřeby. Tento návrh vzbudil mezi pedagogy velké emoce a na ministerstvo dorazila petice proti rušení praktických škol. Jeden z argumentů jsou chybějící miliardy a výbava na to, aby příliv žáků se speciálními potřebami běžné školy zvládly. Ale pokud si uvědomíme, že se uvolní peníze, které jdou na nynější financování praktických škol, tak se tyto prostředky mohou najít.

¹⁴ AINSCOW, M. Understanding the Development of Inclusive Schools. London: Falmer, 1999.

¹⁵ MEL AINSCOW, Developing inclusive education systems: what are the levers for change, SBORNÍK PRACÍ FILOZOFICKÉ FAKULTY BRNĚNSKÉ UNIVERZITY, 10/2005.

Vzdělávání všech dětí dohromady, tedy inkluzivní vzdělávání, může fungovat pouze pokud jsou naplněny podmínky pro jeho realizaci. To znamená také výrazné snížení žáků ve třídě, zapojení pedagogických asistentů nebo vznik multidisciplinárního týmu ve školách složený z pedagogů, speciálních pedagogů, psychologa či sociálního pracovníka. Důležité je také zintenzivnění spolupráce rodiny a školy například formou sociálních služeb (služby aktivizující rodinu ve spolupráci se školou, nabízející poradenství i volnočasové aktivity či nízkoprahová centra). Rušení praktických škol tedy nesmí být jednorázovým krokem, ale procesem transformace, která pomůže učitelům inkluzivní vzdělávání přijmout a zvládnout.

Školy nechtějí „jiné“ děti

A proč je tato transformace důležitá? Proč nenechat systém tak, jak je nyní? Jedním z důvodů petice za zrušení praktických škol je to, že učitelé nechtějí nechat usednout do lavic v běžných třídách slabší, pomalejší a problémové děti. Zkušenost s takovým přístupem školy má i jedna z klientek Ligy lidských práv: „Přes to, že se na mé dítě lidé u nás na vesnici dívají jako na jiné, divné a nemocné, jsem se již přenesla. Ale to, že ho budou takto hodnotit učitelé a ředitelé škol, je neprofesionální. Takhle to tu bylo přece kdysi. Jsem matkou a mám povinnost zajistit svému dítěti školní docházku. Když chci své dítě ale dát do běžné základní školy a v patnácti školách je odmítnuto, je chyba v systému. Doufám, že se to změní nejen pro mě, ale také pro ostatní rodiče, kteří bojují stejným způsobem.“

Právo na vzdělání mají v České republice všechny děti bez ohledu na to, zda jsou „normální“, nebo „jiné“. Každý rodič přece chce pro své dítě kvalitní vzdělání, kde k němu bude přistupováno individuálně, dle jeho potřeb. Kvalitní vzdělání také znamená možnost dalšího studia a následné uplatnění na trhu práce. Absolvování školy praktické je nálepka, že jste selhali v běžné škole, že nejste schopni fungovat ve větším kolektivu dětí, že jen těžko vystudujete střední školu a že se budete dále cítit segregováni v běžném životě.

Každý občan České republiky má právo studovat v běžné základní škole. Žádnému dítěti, ať zdravotně postiženému, cizinci, Romovi, ale ani tomu obzvláště nadanému, nesmí být v

zapojení do běžného typu vzdělávání bráněno. Smyslem speciální pedagogiky je podpora žáka tam, kde již nestačí jeho potenciál. Nejprve ale musíme být otevřeni tomu tento potenciál maximálně rozvinout v běžných základních školách. Třeba formou integrace.

Inspirace ze zahraničí

Příklad si můžeme vzít z Finska nebo Japonska. V těchto zemích jdou všechny děti nejprve do prvních tříd v běžných základních školách. Pedagog, odborník na výchovu a vzdělávání dítěte následně vytvoří pedagogickou diagnostiku, při níž zjišťuje potřeby dítěte. Jestliže dítě nemá potenciál absolvovat všechny předměty, zapojí se asistent, který pomáhá dítěti v plnění individuálních úkolů v optimálním tempu, intenzivně ho motivuje a chválí, a speciální pedagog a psycholog, k němuž dítě s celou rodinou dochází na konzultace.

Následně je možné zvolit cestu skupinové integrace. To znamená, že v běžných základních školách existují speciální třídy, kam chodí obvykle tři děti, a v kterých tyto děti absolvují hlavní předměty – český jazyk či matematiku. Na vyučování ostatních předmětů pak docházejí do běžných tříd, což podporuje jejich začlenění do kolektivu a toleranci a empatii ze strany ostatních dětí.

Akce, které školy pořádají, jsou také určeny všem dětem i jejich rodičům. Tento systém úspěšně funguje díky práci multidisciplinárního týmu, kde je rodič součástí procesu edukace a kde existuje prostupnost mezi individuální a skupinovou integrací, tedy jak možnost zapojení speciálních tříd, tak návrat do běžné třídy v případě posílení potenciálu dítěte.

To může být začátkem rušení praktických škol. Nutná je však postupná cesta, transformace, která bude přínosná pro děti, rodiče, učitele i celý systém školství.

Podmínky inkluzivního vzdělávání

Základní myšlenkou sociální inkluze je také dostupnost kvalitního vzdělání pro minoritní skupiny obyvatel, například sociálně znevýhodněné či zdravotně handicapované. Cílem tedy je odstranění diskriminace nejen ve vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání je nejlepší cesta pro budoucí vývoj školského systému, avšak za splnění podmínek pro realizaci inkluze.

Škola

Inkluzivní škola je otevřeným heterogenním prostředím, neboť ji navštěvují různí žáci. Pro podporu maximálního potenciálu dítěte musí umět flexibilně vytvářet podpůrné podmínky. Ve svém přístupu je inovativní a také se tak prezentuje, například ve Školním vzdělávacím programu.

Protože školu navštěvují různí žáci, klade důraz na prevenci sociálně patologických jevů, které by mohly přijít s nepochopením různosti a poukazováním na odlišnosti žáků.

Protože není inkluze statický jev, ale proces, měla by umět každá škola pracovat na svém plánu inkluzivního vzdělávání i umět provést evaluaci.

Škola není otevřena jenom růzností, ale také rodičům a obci. Má tedy komunitní charakter. Škola chystá různé kulturní akce, třídní schůzky jsou spojené s pohoštěním rodičů. Takovýto přístup nenesou potřebu lepšího financování, přesto by takto orientované školy mohly být finančně podpořeny pro další vývoj směrem k inkluzi.

S tematikou inkluzivní školy také úzce souvisí Školní vzdělávací program (ŠVP).

Školní vzdělávací program

ŠVP je povinnou součástí dokumentace školy. ŠVP musí být zpřístupněn veřejnosti a uskutečňuje se podle něj vzdělávání na konkrétní škole.

Školní vzdělávací program musí být zpracován v souladu s rámcovým vzdělávacím programem i v souladu s obecně platnými právními předpisy.

Zpracování ŠVP je zcela v kompetenci ředitele školy, který plně odpovídá za vzdělávací program své školy, za jeho soulad s rámcovým programem, jeho kvalitu a úroveň jeho realizace. Na formulování programu a na zpracování jeho jednotlivých částí se spolupodílejí i učitelé a mají spoluodpovědnost za jeho realizaci.

K návrhu ŠVP a jeho následné realizaci se vyjadřuje školská rada a schvaluje způsob hodnocení žáků. Naplnění ŠVP a jeho soulad s rámcovým programem posuzuje Česká školní inspekce a provádí v tomto smyslu svou inspekční činnost.

Zásady pro zpracování ŠVP:

- Je zpracován pro celé období vzdělávání a řídí se při tom požadavky rámcového vzdělávacího programu,
- vytváří žákům podmínky pro osvojení klíčových kompetencí a vzdělávacího obsahu stanovených v rámcovém vzdělávacím programu,
- prezentuje profilaci školy a profil absolventa školy,
- reflektuje postavení školy v regionu a její sociokulturní prostředí,
- je založen na tvůrčí práci učitelů a využívání efektivních forem a metod výuky.

Struktura ŠVP a obsah jednotlivých částí:

1. Identifikační údaje

- název vzdělávacího programu
- předkladatel: název a adresa školy
- studijní forma vzdělávání
- zřizovatel školy: název a adresa

2. Charakteristika školního vzdělávacího programu

- profilace školy (včetně personálních a materiálních podmínek školy a vzdělávacích aktivit podporujících vzdělávací záměry školy prezentované v ŠVP)
- profil absolventa konkrétní školy
- charakteristika organizačních forem výuky a metodických postupů, které budou přednostně využívány nebo jsou z hlediska pedagogických záměrů pro vzdělávací program školy typické
- zabezpečení výuky ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a k žákům mimořádně nadaným
- komunikace školy s dalšími partnery (rodiče žáků, školská rada, regionální partneři, pedagogická centra, pedagogicko–psychologické poradny aj.)

3. Učební plán

- učební plán ŠVP musí obsahovat tabulaci s výčtem:
- vyučovacích předmětů a jejich hodinových dotací
- celkové počty hodin v jednotlivých ročnících
- poznámky k učebnímu plánu vysvětlující organizační podmínky vzdělávání
- vyučovací předmět v ŠVP je buď identický se vzdělávacím oborem v RVP, nebo v případě integrace oborů je nutné v poznámkách k učebnímu plánu popsat, z jakých vzdělávacích oborů vznikl
- název vyučovacího předmětu je buď identický s názvem oboru v RVP, nebo si škola stanoví vlastní název, který musí vystihovat vzdělávací obsah předmětu

4. Učební osnovy

- distribuce vzdělávacího obsahu (očekávaných výstupů a učiva) do vyučovacích předmětů, popř. dalších organizačních forem (např. projektů)
- rozpracování očekávaných výstupů z RVP do ŠVP a jejich rozdělení do ročníků
- výběr učiva k očekávaným výstupům v jednotlivých ročnících

5. Hodnocení žáků a autoevaluace školy

- pravidla pro hodnocení žáků
- cíle autoevaluace školy a její evaluační činnosti

Ve školním vzdělávacím programu jsou především důležité tyto oblasti: výchovné a vzdělávací strategie, zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně vzdělávání žáků mimořádně nadaných, začlenění průřezových témat a hodnocení žáků.

Při sledování inkluzivních principů školy věnujeme mimo jiné pozornost i používanému jazyku školních dokumentů. Škola je živý organismus a některé věci se jen stěží dají zachytit písemně. Je zcela běžné, že ŠVP splňují formální požadavky na ně kladené, ale již méně vypovídají o žité realitě výchovně vzdělávacího procesu. Nicméně v souvislosti s inkluzivním vzděláváním může být právě jazyk jedním z ukazatelů, kterým škola vyjadřuje svůj pohled na odlišnost. Je důležitým signálem o tom, zda je odlišnost vnímána jako součást přirozené společenské různorodosti. Jelikož stále dochází k vylučování žáků z běžného vzdělávacího proudu z důvodu postižení či „problémů s učením“, hledáme v ŠVP jakoukoliv zmínku či myšlenku, která ať už přímo nebo nepřímo staví na přijetí a respektování těchto odlišností a podporuje principy inkluzivního vzdělávání. Zajímá nás tedy, zda a jakým způsobem přemýšlí škola o odlišnosti a v jaké podobě se její nazírání odráží v dokumentech školy.

Několik otázek a odpovědí k ŠVP v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami¹⁶

Otázka: Kdy bude k dispozici RVP ZV pro žáky s mentálním postižením?

Odpověď: Příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením již byla schválena a je součástí RVP ZV. Pro žáky se středně těžkým a hlubokým mentálním postižením, pro žáky s autismem a s kombinovanými vadami bude připraven samostatný RVP, který ponese název Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání žáků v základní škole speciální (RVP ZŠSP). Jeho pracovní verze by měla být dokončena do konce roku 2005. Ve školním roce 2006/2007 bude probíhat pilotní ověřování tvorby ŠVP na vybraných školách. Následně bude upraven a předložen ke schválení.

¹⁶ Manuál pro tvorbu ŠVP, VÚP, Praha 2005.

Otázka: Jakou školu bude navštěvovat žák s kombinovaným postižením (smyslové nebo tělesné a mentální postižení)?

Odpověď:

Žáci s kombinovaným postižením budou navštěvovat základní školu pro daný typ postižení a školní vzdělávací program dané školy bude vycházet z RVP ZV a jeho přílohy pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVPZV–LMP) nebo podle RVP pro vzdělávání žáků v základní škole speciální (RVP ZŠSP).

Otázka: Kdo určí, že žák potřebuje asistenta?

Odpověď:

Asistent žáka bude přidělen na žádost školy podle konkrétních potřeb postižených žáků na doporučení školského poradenského zařízení a přidělených finančních prostředků zřizovatele.

Učitel

Učitel v inkluzivní škole musí umět inkluzivně přemýšlet. Například takto¹⁷:

- pedagogický sbor považuje poskytnutí maximálních příležitostí všem žákům za svoji prvořadou povinnost,
- otázka rovných příležitostí je vnímána pedagogy jako závažná, není bagatelizována, pedagogové se jí zabývají (tj. čtou materiály a příspěvky k tomuto tématu a kladou si otázku, zda jsou rovné příležitosti v jejich škole naplňovány a zlepšovány),
- pedagogové se zdržují stereotypizujících výroků (tj. výroků hromadné pomluvy),
- pedagogové věří, že škola může pozitivně ovlivnit budoucnost jejich žáků a v tomto smyslu s žáky i jejich rodiči komunikují,
- pedagogové se chovají s respektem ke svým žákům i sami k sobě.

¹⁷ Otevírání školy všem dětem, o.s. Aisis, září 2008.

Také jeho příprava na vzdělávání heterogenní skupiny žáků by měla být jiná, je náročnější a počítá s individualizací a diferenciací a to zejména v těchto bodech:

- obsah – struktura, výběr, alternativy, důraz na nácvik a komunikaci,
- metody – modifikované, kompenzační pomůcky, peer tutoring support, audiovizuální technika,
- hodnocení – alternativní, diskuze, podpora sebedůvěry, reflexe.

Učitele ve škole tvoří tým a nad každým dítětem přemýšlí komplexně. Spolupracují také s výchovným poradcem, psychologem, poradenskými institucemi i rodiči. Významnou institucí inkluzivního vzdělávání je asistent pedagoga, který se věnuje dítěti, spolupracuje s učitelem i rodinou.

Analýza přístupů a potřeb ve škole – rozhovor ZŠ Klobuky

OTÁZKY PRO ASISTENTA VE ŠKOLE:

Co považujete za úspěšnou integraci žáků?

Žáky s handicapem do běžné třídy nebo speciální třídy v běžné škole, a tak jim pomoci co nejvíce se přiblížit začlenění do společnosti a běžného života. Jde obecně o začlenění žáků do kolektivu svých vrstevníků (navazování přátelství, získávání zkušeností od svých spolužáků, společné prožívání mimoškolních aktivit, exkurzí, projektového vyučování), úspěšné vzdělávání podle vypracovaného individuálního vzdělávacího plánu, který je „ušitý“ na potřeby jednotlivého žáka, také je nutná pomoc asistenta pedagoga.

další pohled

Žák umí fungovat v kolektivu s ostatními dětmi. Zvládá základní hygienické návyky. Umí se připravit na hodinu. Je schopen pracovat bez přemlouvání a bez obtíží alespoň 10 minut. Dítě umí dát najevo své pocity.

Jak vnímáte svou roli při integraci žáků se SVP?

Děti, které nejsou schopny plnit požadavky škol běžného typu, potřebují ve výchově a vzdělávání přítomnost asistenta pedagoga. Svou roli vnímám jako velice důležitou. Výchovně působím na žáka, mám individuální přístup k jednotlivým žákům ve vyučovacích hodinách, zapojuji žáka do skupin s ostatními žáky, střídám různé metody a způsoby práce (respektuji osobnostní a pracovní tempo), snažím se žáka vhodně motivovat, ke konci vyučovací hodiny zhodnotíme naši společnou práci, přijde i pochvala, na konci pracovního dne zapisuji domácí úkoly.

další pohled

Velice důležitá role. Měl by jít příkladem, nedat se odradit neúspěchem a má být nad věcí. Komunikuje také s rodinou.

Jakým způsobem máte nastavenou spolupráci s pedagogy – příprava na výuku, zadávání úkolů, výměna zkušeností, sdílení, pravidelné setkávání s pedagogy, vyhodnocení práce a plnění úkolů z IVP apod.?

O konzultaci s vyučujícím pedagogem si vypracuji přípravu na příslušné hodiny, po skončení vyučovací hodiny seznámím pedagoga s naší výukou, společně práci žáků ohodnotíme a domluvíme se na dalším postupu výuky. Jsme vesnická škola rodinného typu, takže konzultujeme navzájem i s rodiči vzniklé situace, samotnou výuku i problémy během dne a snažíme se o jejich optimální řešení. Zkušenosti ze své praxe si předáváme průběžně; pomůcky, motivační hry a pracovní listy si navzájem půjčujeme. Tvoření, plnění i hodnocení IVP děláme společně (pedagog a asistent pedagoga).

další pohled

Příprava a výuka je zcela v rukou asistenta. V nutných případech konzultace s pedagogem ihned, jinak v pravidelných časových intervalech. Asistent a pedagog společně připravují IVP. Výměna zkušeností je spíše mezi asistenty. Vyhodnocení práce žáka dle IVP pravidelně cca jednou měsíčně.

Jak si představujete ideální spolupráci mezi pedagogem a Vámi?

Svou práci s pedagogem hodnotím kladně, ideální spolupráce: denní komunikace mezi pedagogem a asistentem pedagoga, společná konzultace přípravy a zhodnocení zvládnutí probíraného učiva.

další pohled

Více kontaktu s pedagogem v hodině (kontrola práce = motivace žáka a snazší plnění dalších úkolů, pomoc pro asistenta).

Jak vnímáte svou roli ve vztahu k rodině žáka?

Spolupráce rodičů žáka a asistenta pedagoga je pro mě velice důležitá, pozitivní vztah na mě působí kladně a umožňuje mi účinně pracovat, snažím se o navázání otevřené komunikace s rodinou, s rodiči konzultuji výuku, chválím úspěchy jejich dítěte, řeším drobné problémy a snažím se jim být stále k dispozici (třídní učitel je samozřejmě informován).

další pohled

Důležité. S dítětem asistent neřeší jen výuku, ale také další problémy (např. kázeňské přestupky apod.). Asistent v kontaktu s rodinou. Pomoc při domácí přípravě žáka. Pomáhá rodině komunikovat s ostatními pedagogy.

S jakými obtížemi se nejčastěji setkáváte při vzdělávání žáků se SVP?

Netolerance projevů chování žáků SVP u jejich vrstevníků, výchovné problémy, nezáměr rodiny žáků se SVP, nalezení vhodné motivace žáka, finanční problémy rodiny žáků (neúčast na mimoškolních aktivitách).

další pohled

Špatná, neúplná nebo vůbec žádná domácí příprava. Rodina nevěnuje dítěti potřebnou péči. Odraz v chování žáka ve výuce a problémy s vrstevníky. Rodina často domácí úkoly plní za žáka. Problémy s učebními pomůckami (ničení nebo ztráta) – např. neúplně vybavený penál.

Co je a co není inkluze a spravedlivost ve vzdělávání

Pavla Polechová

Pojem „equity“ je srozumitelně definován v Analytické zprávě Evropské sítě expertů na ekonomiku vzdělávání (EENEE), která doprovázela doporučení Evropské komise v roce 2006. Na straně 3 této zprávy se uvádí: „Ústřední myšlenka pojmu „equity“ spočívá v tom, že nerovnost by měla být tolerována pouze tehdy, je-li způsobena rozdíly v úsilí, nikoli docházeli k nerovnosti díky okolnostem, které jsou mimo oblast vlivu dané osoby. Takže „naprostá spravedlivost“ by znamenala, že „výsledky žáků by nezávisely na etnickém původu¹⁸, pohlaví nebo rodinném zázemí. Jinými slovy, očekávané výsledky žáků by měly být pouze funkcí jeho/jejího úsilí, a ne okolností [které žák nemůže ovlivnit]“ (Wößmann, 2006).

Agregace dat

Agregace (seskupení, shrnutí) je redukce počtu hodnot proměnné, a to náhradou hodnot proměnné, jichž nabývá u každého jednotlivce jejich průměrem, mediánem nebo například rozptylem¹⁹ celé skupiny nebo jejích částí. Rozdělení skupiny na části se provádí podle nějakého parametru, takže říkáme, že agregujeme podle parametru. Například agregace výsledků podle pohlaví může znamenat zjištění průměru výsledků dívek a zjištění průměru výsledků chlapců. Agregované hodnoty pak můžeme vzájemně porovnávat a statisticky testovat jejich rozdíly.

Agregace tedy umožňuje zjistit rozdíly mezi hodnotami odpovědí ve dvou nebo více skupinách, z nichž každá má u všech jejích členů společnou hodnotu atributu znevýhodnění nebo potenciálního znevýhodnění. Dvě skupiny vzniknou například při rozdělení jedinců podle pohlaví, více skupin vznikne například při rozdělení jedinců podle mateřského jazyka. To je praktické měření úrovně „equity“, tj. spravedlivosti (o vztahu mezi spravedlivostí a inkluzí bude pojednáno níže). Taková měření lze realizovat ve vstupech, procesech i výstupech a na každé úrovni systému – od úrovně třídy přes školu, obec, kraj až po úroveň celostátní či mezinárodní.

¹⁸ V originálu „race“, což je v obdobných textech používáno nikoli ve smyslu exaktní definice rasy.

¹⁹ Přesněji a nikoli taxativně: jejich společnou mírou polohy nebo variability.

Agregaci ex post, ověřující vlastně individuální přístup, nelze zaměňovat se skupinovými rozhodnutími a priori. Skupinová rozhodnutí – organizace vzdělávání s různými úrovněmi cílů pro oddělené skupiny dětí – jsou segregující.

Definicí inkluzivního vzdělávání, která nám pomůže definovat otázky ověřující, zda vzdělávání inkluzivní je či není, je například tato:

Inkluzivní vzdělávání je procesem změny a zlepšování uvnitř škol i celých vzdělávacích systémů směřujících k tomu, aby pro široké spektrum populace bylo vzdělávání k těm, kdo se vzdělávají, vstřícnější, aby bylo pro ně užitečnější a aby k nim bylo přátelštější. Inkluzivní vzdělávání se týká úsilí o zvyšování flexibility systému na uvažované úrovni tak, aby tento systém co nejefektivněji sloužil každému dítěti – nikoli úsilí o „nápravu“ dítěte tak, aby lépe zapadlo do systému fixního.²⁰

Vstřícnost školy a vzdělávacího systému ke každému dítěti a jejich užitečnost pro každé dítě lze pojmenovat také jako odstraňování překážek maximálního úspěchu, maximalizaci šancí. Existují překážky, které jsou zcela mimo sféru vlivu dítěte. Jsou jimi zázemí jeho rodiny, národnost a mateřský jazyk dítěte a (zejména pokud budeme posuzovat šance ne všeobecně, ale odděleně v jednotlivých předmětech) také jeho pohlaví. Zde se dostáváme k propojení obou pojmů – inkluzivního vzdělávání a spravedlivosti (equity):

Inkluzivní vzdělávání je procesem změny a zlepšování uvnitř škol i celých vzdělávacích systémů směřujících k větší flexibilitě na uvažované úrovni systému, umožňující naplňovat vzdělávací potřeby každého dítěte. Podmínky, průběh a výsledky tohoto procesu měříme aktuálně dosahovanou úrovní spravedlivosti (equity) v každé z těchto tří kategorií prostřednictvím agregace dat podle parametru znevýhodnění.

Hlavní překážky zlepšování v ČR

Obtížnost realizace výzkumů týkajících se inkluze a spravedlivosti

Podíváme-li se pozorněji na výčet znaků, které jedinec nemůže ovlivnit, vidíme, že pokud nejde o anonymní zjišťování, jsou typicky mezi těmito znaky citlivé údaje. Budou sem patřit i informace o případném postižení či nepříznivém zdravotním stavu, které jsou rovněž citlivými údaji, jsou-li doprovázeny identifikací osoby.

²⁰ Zdroj: Enabling Education Network, http://www.eenet.org.uk/what_is_ie.php.

Problém lze obejít anonymním zjišťováním, pak ale nemůžeme propojit aktuálně získané údaje s daty získanými v jiné době. Připravujeme se tím například o možnosti longitudinálních šetření, která by více než co jiného ospravedlnila úsilí o inkluzivní vzdělávání.

Třídy, školy i větší celky zacházejí s žáky spravedlivěji tam, kde jsou rozdíly mezi výsledky agregovanými podle parametru znevýhodnění či potenciálního znevýhodnění (pohlaví, rodinné zázemí, etnicita) nejnižší. To znamená (a je zásadní), že ač zjišťujeme osobní a dokonce citlivá data, nezajímají nás v tomto případě konkrétní jednotlivci, ale rozdíly mezi skupinami definovanými společnými atributy včetně znevýhodnění. Všechny civilizované země mají zákon na ochranu osobních a citlivých dat a zároveň tato data sbírají a vyhodnocují, protože potřebují zakládat politiku na zjištěných výzkumu i vědět, jaké jsou důsledky zaváděných opatření.

Nejjednodušší je agregace podle pohlaví – tento znak není citlivým údajem a nemusíme ho dodatečně zjišťovat, poznáme ho podle jména. Přesto a přes poměrně velké rozdíly mezi chlapci a děvčaty v matematické a čtenářské gramotnosti taková porovnání školy provádějí jen zřídka. To ukazuje na slabé vzdělání ve statistice, nízkou evaluační kulturu a slabou podporu pedagogů v této oblasti ze strany státu.

Neporozumění konceptu inkluze a spravedlivosti ve vzdělávání

Výraz „inkluzivní vzdělávání“ se nerovná výrazu „společné vzdělávání“; společné vzdělávání je však pro inkluzivní vzdělávání výchozí situací. Spravedlivost znamená odstraňování těch překážek maximálního úspěchu, které jsou mimo sféru vlivu dítěte neboli všech znevýhodnění. Znevýhodnění není synonymem pro slabé výsledky. To jsou některá ze závažných nedorozumění diskursu o inkluzivním vzdělávání.

Vzdělávání pro maximalizaci šancí každého žáka, jehož výchozím principem je vzdělávání společné, nemůže být realizováno s tímž stylem řízení třídy, který známe z vlastní žákovské zkušenosti.

Domnělý vztah konceptu k totalitní minulosti

Equity se překládá nesprávně jako rovnost (což je equality), což budí reminiscence na dobu minulou. Spravedlivost však není synonymem pro rovnost výsledků jednotlivců; o rovnost

v tomto smyslu v procesu inkluze neusilujeme. Spravedlivější systémy vykazují ale zároveň lepší výsledky nejslabších žáků, než je tomu u systémů selektivních.

Záměna pojmu kvality školy s průměrem výsledků, jichž škola dosahuje

Ministerstvo kvalitu školy nejen řádně nepojmenovává, ale dokonce kvalitu školy a hodnoty jejích výsledků permanentně zaměňuje. V souladu s tím nereaguje na situace, kdy tuto záměnu provedou média. Tím vytváří klima pro segregaci. Stačí jednoduchý příměr: pokud by nemocnice byly hodnoceny podle toho, jak zdraví pacienti z nich vycházejí (a dokonce by v souvislosti s tím byly odměňovány), měly by dobrý důvod přijímat rovnou pacienty co nejzdravější. Vstřícné nemocnice by na tom byly tím hůře, čím by byly vstřícnější. Proudilo by k nim více pacientů s mnohočetnými a těžkými problémy a měly by stále více práce za stále méně peněz. Výběrové nemocnice by na tom byly přesně naopak, mohly by si stále lépe vybírat a ještě by za to byly oslavovány.

Neporozumění smyslu vlastního hodnocení a jeho souvislosti s úsilím o větší spravedlivost a inkluzi

Inkluze je skutečně procesem (nikoli stavem), je to proces převádění určitých hodnot do reality. Projevuje se ve zlepšování pedagogické praxe, podmínek, systémů a struktur, které tyto hodnoty uznávají. Nerozlišujeme tedy „inkluzivní školy“ (rozhodně by to nebyly ty, které „jen“ vzdělávají všechny děti pohromadě, pokud společným vzděláváním nějaké dítě poškozují), ale školy usilující o zlepšování inkluze – tedy ty, které průběžně vyhodnocují, na jaký rozsah rozmanitosti populace jsou připraveny, jaký rozsah a hloubku rozmanitosti populace jsou schopny efektivně vzdělávat a tento rozsah prohlubují a rozšiřují. Opakem je škola, která se považuje a priori za kvalitní a zjišťuje, zda žáci do školy se hlásící jsou dost dobří pro ni.

Probíhá legislativní proces zrušení povinnosti zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení.

Problematická koncepce vzdělávání dětí s potřebou dodatečné podpory

V zahraničí (například ve Finsku) směřuje u dětí zařazených do režimu mimo hlavní proud úsilí k co nejčasnějšímu odstranění nebo snížení překážek v učení tak, aby se co nejdříve mohly zařadit do hlavního vzdělávacího proudu (i když některým se to nemusí podařit nikdy).

U nás se nezdá se setkávat s případy, že je dítě přeřazeno do základní školy praktické až na druhém stupni. Místo odstraňování překážek k učení se snižují nároky. Svědčí o tom i existence různých RVP resp. speciální přílohy. Nedává žádný smysl konstruovat varianty vzdělávacích programů podle diagnózy, která přece není statická a stabilní. Je třeba mít dostatečně podrobné a rozsáhlé mapy učebního pokroku, po nichž žáci postupují. Dělají to i některé školy na našem území, např. Mezinárodní škola v Praze v Nebuších. Některé dítě může být ve třech letech tam, kde je mentálně retardované v jedenácti.

Připravenost dětí na školu, dostupnost předškolního vzdělávání

Úvahy o předškolním vzdělávání se týkají většinou potřeb zaměstnaných matek, málo se uvažuje o potřebnosti předškolního vzdělávání pro děti sociálně znevýhodněné. Ty se do něho dostávají – pokud vůbec – v posledním roce před zahájením školní docházky, kdy mají konečně šanci začít dohánět zpoždění především ve vývoji kompetencí k učení. Protože tuto šanci dostávají pozdě, potvrzují předsudky pedagogů o tom, že sociálně znevýhodněné dítě je hůře vzdělávací. Proto se od nich méně očekává a i dítě samo očekává od sebe méně. Odtud je jen krůček k předpokladu, že jim i ostatním dětem lépe prospěje vzdělávání oddělené. Ten se vyplní jako tzv. sebesplňující předpověď.

Předsudky vyučujících

Situace, kdy tolik dětí odpovídá představě, že chudé dítě je hůře vzdělávací, živí předsudky. Předsudky jsou posilovány extremismem ve společnosti, který narůstá s její polarizací. Současný vzdělávací systém připravuje prohlubování rozdílů (a s nimi i předsudků) ve společnosti, v níž se snížila kvalita života všech včetně těch bohatších a nejbohatších, neboť ke kvalitě života patří také bezpečnost a prostor bez zdí oddělovajících oblasti chudoby, nehledě na finanční ztráty související s provozem věznic a vyplácením sociálních dávek.

Řízení třídy

Nejen rodiče, ale i mnozí učitelé si nedovedou vzdělávání v heterogenní třídě představit. Podporovat v učení děti různých schopností, problémů a talentů v jedné třídě vyžaduje odlišný styl řízení třídy než ten, který drtivá část veřejnosti sama zažila. Individualizace není dosažitelnější zmenšením počtu žáků ve třídě (pokud neuvažujeme o neudržitelných počtech

pod deset dětí na vyučujícího), ale především změnou stylu řízení třídy. Tradiční styl řízení třídy využívající model „učitel ví, dítěti to poví“ není efektivní ani pro třídu homogenní, a dokonce ani pro třídu jakkoli malou, neboť znalost (na rozdíl od pouhé informace) nemůže být přenesena, ta může být pouze zkonstruována. V přenášení informací je však učitel již nějakou dobu porážen moderními technologiemi, především internetem. Není mnoho vyučujících, kteří dokážou aktivizovat děti; využívat zdroj a potenciál, který v žádné třídě nechybí, totiž děti samotné – což je v heterogenní třídě nutností. Metody, přístupy i celé programy jsou známé: Daltonský plán, Začít spolu, individuální projekty, individuální domácí úkoly, moderovaná celotřídní diskuze, kooperativní učení, práce ve dvojicích, gradované úlohy. Orientace na dítě, neautoritativní vztah učitele k žákovi i jeho rodičům, respektování přirozených potřeb žáků, vytváření a využívání praktických zkušeností činnostním učením.

Spravedlivost a inkluze je prioritou jen na papíře

K vágně stanoveným cílům spravedlivosti a zlepšování inkluze neexistují indikátory, které by měřily jejich naplňování. Vágnost cílů lze doložit skutečností, že existují dlouhodobé záměry krajů, které plánují zvyšování počtu tříd, či dokonce celých škol pro děti otestované jako nadané, a to od zahájení jejich povinného vzdělávání. ČŠI má na prvním místě v Kritériích a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání kritérium rovného přístupu ke vzdělávání, ale podmínkou požadovaného stavu (přičemž nenaplnění zároveň vyžaduje uložení lhůty) je to, že „škola identifikuje a eviduje děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a děti, žáky a studenty nadané ve školní dokumentaci, přijímá účinná opatření pro vytvoření podmínek pro jejich úspěšný rozvoj a respektuje doporučení školských poradenských zařízení.“ Trvalé zařazování žáků do předem určených skupin působí jako sebesplňující se proroctví, neboť limituje obraz dítěte o sobě samém, vnucuje dítěti představu jakési nižší nebo vyšší hodnotnosti. Obojí je destruktivní. Proč nemá škola raději povinnost provádět u každého dítěte včasné, přesné a průběžné formativní hodnocení pro učení?

Nepochopený potenciál testů a hodnocení

V roce 2009, na žádost České republiky předsedající Radě Evropské unie v první polovině toho roku, vydala Eurydice, síť pro vzdělávací systémy a politiky v Evropě publikaci

„Celostátní testování žáků v Evropě: Cíle, organizace a využití výsledků“. V publikaci se dočítáme, že většina evropských zemí provádí plošné testování. Podstatné je, jak s ním nakládá, jaké jsou důsledky pro žáka a pro školu.

Pouze v Lucembursku, Nizozemsku a na Maltě výsledky celostátních testů ovlivňují rozhodování o typu další vzdělávací dráhy žáků na rozhraní prvního a druhého stupně, přičemž pouze na Maltě bylo toto rozhodování testy dáno (tj. výsledky testů nebyly jen příspěvkem do konzultace). V roce 2010/11 byla i na Maltě selektivní zkouška na konci primárního vzdělávání zrušena. Podobně byly s účinností od 1. září 2009 zrušeny rozřídovací testy v Severním Irsku.

Podstatně rozšířenější je využívání testů pro určování či zpřesňování individuálních vzdělávacích potřeb každého žáka. K tomu se stále více používá především průběžné hodnocení, jehož smyslem je efektivnější učení (ne podklad pro známku na vysvědčení, jako je tomu tak často u nás). Učitel průběžně zjišťuje, kde se žák nachází na tzv. mapě učebního pokroku a odtamtud ho podporuje k dalšímu nejbližšímu cíli.

Testy s negativními důsledky pro žáka či pro školu s sebou nesou riziko podvádění (slabší žáci najdou cestu, jak se vyřadit sami, nebo jsou vyřazeni školou), učení se pro test a omezení se na testované předměty. Fatálním důsledkem může být sebepojetí a uzavření nebo omezení některých vzdělávacích cest.

úrovni PRO	na žáků	škol
inkluzi	pokud se výsledky použijí jako východisko pro co nejefektivnější podporu dalšího učení	pokud se jako výsledky školy chápe tzv. přidaná hodnota, neboli přírůstek kompetencí žáka přidaný školou a tyto informace jsou zpětnou vazbou pro školu, aby věnovala pozornost tomu, kde má největší prostor pro zlepšování
segregaci, exkluzi	pokud se výsledky použijí pro „zařazení žáka na jeho“ vzdělávací dráhu	pokud se buď jako výsledky školy chápou absolutní výsledky žáků ²¹ a nikoli rozdíly proti předchozímu stavu (raw results), nebo je škola za slabé výsledky sankcionována ²² (nebo dokonce obojí)

Data o výsledcích

Citovaná literatura

Booth T., Ainscow, M. Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách. –Praha: Rytmus o. s., 2007.

COM (2006) COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE COUNCIL AND TO THE EUROPEAN PARLIAMENT // Efficiency and equity in european education and training systems.–Brusel: Evropská komise, 2006.

Wößmann L., Schütz, G. Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission [Zpráva]. –Brusel: European Expert Network on Economics of Education (EENEE), 2006.

²¹ To přímo motivuje školy k segregaci.

²² To motivuje školy k podvádění (např. k blokování účasti nejslabších žáků), k vyučování/učení pro test, k soustředění se na „důležité“ (rozuměj: testované) předměty.

Raná a včasná péče o romské děti se sociálním znevýhodněním

Iveta Němečková

Moto:

*Podporovat rozvoj dětí se sociálním znevýhodněním včas je dobrá investice do budoucnosti –
a nejen do jejich budoucnosti.*

Včasná a kvalitní péče a pomoc rodinám s malými dětmi, které žijí v prostředí sociálního vyloučení, je nejlepší cestou, jak začít. Včasná podpora jejich rozvoje v rodinách případně institucích může dětem významně pomoci využít jejich potenciál a plně se v dospělosti zapojit do života společnosti. Včasná podpora rozvoje jejich potenciálu je také nejlepší cestou, jak dětem umožnit dosáhnout dobrého vzdělání a odpovídající kvalifikace.

Raná a včasná péče v ČR – možnosti vytvořené pro děti se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním a jejich rodiny

Termín raná péče je v České republice spojován především s poskytováním komplexní odborné péče dětem se závažným zdravotním postižením a jejich rodinám. Zahrnuje podporu rodin při péči o děti, jež mají speciální potřeby pro dosažení optimálního rozvoje z důvodů zdravotního postižení. Služby rané péče mají být poskytovány od zjištění rizika nebo postižení do přijetí dítěte vzdělávací institucí.

Vnímání rané péče jako služby pro takto vymezený okruh uživatelů je v posledních letech podpořeno také zákonem č. 108/2006 Sb. o sociálních službách: „Raná péče je terénní služba, popřípadě doplněná ambulantní formou služby, poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby.“ (Zákon č. 108/2006 Sb., §54 o sociálních službách).

Potřebnost rané péče je zdůvodňována zásadní rolí, kterou hrají ve vývoji dítěte první tři roky života. „Právě v období do tří let jsou možnosti mozku tak obrovské, že umožňují nejlépe

rozvinout náhradní mechanismy i u těch dětí, které mají v některé oblasti vývoje vážný handicap. Pokud se právě toto období zanedbá, možnosti vývoje dítěte v určitých oblastech se mohou zcela uzavřít nebo extrémně snížit. Přestože mozek je schopen vytvářet nová nervová spojení po celý život, člověk se nejrychleji rozvíjí a nejlépe přizpůsobuje změnám v raném dětství.²³“

Rodiny dětí se zdravotním postižením bezpochyby odbornou komplexní pomoc velmi potřebují. Poskytnutí kvalitní rané péče je nejefektivnější způsob podpory také z hlediska sociální integrace rodin a dětí. Pokud rozvoj dítěte se zdravotním postižením či znevýhodněním péče o něj probíhá již od raného dětství v souladu s jeho speciálními potřebami, je pro něj i jeho rodinu snazší zapojovat se do vzdělávání a do běžného života.

Takto pojímaná raná péče opomíjí velkou skupinu rodin a jejich dětí, které mají „specifické“ potřeby vzhledem k sociálnímu znevýhodnění, či dokonce žijí v prostředí sociálního vyloučení. Vymezení cílové skupiny v zákoně o sociálních službách významným způsobem omezuje realizátorům rané péče především možnost využít finanční prostředky státního rozpočtu na potřebné služby pro rodiny a děti se sociálním znevýhodněním. Ve školském zákoně a prováděcích předpisech raná péče zakotvena není. Ministerstvo školství podporuje finančními prostředky některé formy práce, které se do kategorie rané péče dají zahrnout, ale spíše zaměřené na předškolní děti (od 5ti let mohou navštěvovat přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním, pokud nechodí do mateřské školy, v souhrnné výši asi 3 mil. Kč ročně podporuje projekty předškolní přípravy zaměřené na děti od 3 let, v minulých letech otevřelo možnost realizovat programy včasné péče o děti se sociálním znevýhodněním s podporou dotací z Evropských strukturálních fondů).

Ministerstvo školství používá termín včasná péče a podporuje programy pro tyto děti až od 3 let a starší. Rozdělení podpory podle věku dětí do tří let a od tří let a vlastně dvojí přístup ze strany státní správy je pro poskytovatele služeb a pro samotné rodiny málo přehledný a matoucí. Podle dostupných informací zatím nedošlo k dohodě a sjednocení postupu v oblasti rané a včasné péče o děti se sociálním znevýhodněním mezi ministerstvem školství a Ministerstvem práce a sociálních věcí.

²³ Zdroje: www.ranapece.cz/index.php/cs/rana-pee.html, Společnost pro ranou péči, Manuál pro ranou péči v Moravskoslezském kraji.

Raná péče pro děti se sociálním znevýhodněním – potřeby dětí a rodin

Raná péče o děti se sociálním znevýhodněním by měla sledovat podobné cíle jako děti se zdravotním postižením, ale konkrétní podoba aktivit pro tuto cílovou skupinu je odlišná. Vychází z odlišných potřeb.

Realita života v sociálně vyloučeném prostředí či v prostředí sociálním vyloučením ohroženém komplikuje dospělým i dětem sociální integraci – tedy plné zapojení do většinové společnosti. Sociální znevýhodnění rodin spočívá nejen v jejich ekonomických možnostech a přístupu k ekonomickým zdrojům (pracovní uplatnění a příležitosti, závislost na sociálních dávkách apod.) a s tím souvisejícím zajištěním základních životních potřeb.

Uzavřenost sociálně vyloučených lokalit (bez ohledu na to, jestli je lokalita uvnitř města nebo na okraji obce, či zcela mimo obec) především omezuje možnost sociálních kontaktů lidí v lokalitě s ostatní společností, spolupráci, sdílení a formování hodnot, prostupnost informací, sdílení zkušeností, učení se sociálním dovednostem, rozvíjení komunikace, ale také učení se novým poznatkům důležitým pro osobní a pracovní rozvoj apod.

Odlišností podmínek života oproti většinové společnosti je více. Z hlediska úlohy rané péče je na místě zmínit odlišný jazykový kód – tedy používaný jazyk a výrazové prostředky. Mluvit a komunikovat se děti učí od raného věku. Základní podněty získávají ve své rodině a nejbližším okolí.

Na tom, jak dobře uchopí systém „mateřského“ jazyka velmi záleží nejen schopnost domluvit se, s rozvojem jazyka souvisí i rozvoj myšlení, pochopení systému jednoho jazyka je základem pro učení se dalším. Dobrá jazyková dovednost je důležitým faktorem pro vzdělávání na všech stupních škol.

Děti, které nastupují do základní školy s omezenou znalostí českého jazyka oproti svým vrstevníkům, jsou ve značné nevýhodě. Učitelé v českých základních školách vědí, že například romské děti ze sociálně znevýhodněného prostředí nemluví romsky, ve většině rodin se i doma mluví česky. Romština se v romských rodinách již téměř nepoužívá, byla nahrazena češtinou, avšak v její neúplné podobě. Znalost češtiny je u romských dětí oproti

dětem z většinové společnosti většinou nižší – jak v oblasti porozumění, tak sdělování. Mají jinou slovní zásobu, z níž je ve vzdělávacím prostředí využitelná jen část, ale také chápou a využívají jen část jazykového systému češtiny. Jsou tak v nevýhodě i oproti dětem, v jejichž rodině se mluví jiným jazykem, osvojily si plně jazykový systém svého „mateřského“ jazyka a čeština je pro ně druhým jazykem.

Sociální znevýhodnění

Ačkoliv je pojem sociální znevýhodnění či sociální vyloučení často vnímán jako synonymum pro Romy, toto srovnání neodpovídá realitě. Sociálním znevýhodněním je ohroženo daleko širší spektrum obyvatel ČR, za určitých podmínek se v této situaci může ocitnout téměř kdokoli. V roce 2006 žilo v nejtěžších podmínkách sociálního znevýhodnění, tedy v sociálně vyloučeném prostředí, cca 100–120 tisíc lidí. Z toho bylo 60–80 tisíc (tedy 60–70 %) Romů. Vyplývá to ze studie Analýzy sociálně vyloučených lokalit, kterou v roce 2006 zpracovala na základě zadání Ministerstva práce a sociálních věcí GAC s. r. o. Součástí studie je i mapa sociálně vyloučených lokalit, ve které je identifikováno 330 takých oblastí na celém území ČR. Způsob života v tomto prostředí se často generačně přenáší. Děti, které v něm vyrůstají, jej považují za přirozené a formují si podle toho také představy o svém dalším životě, sociálních vztazích, vytvářejí si vzdělanostní aspirace.

Rodiny v obtížné sociální situaci nemají srovnatelné podmínky a někdy ani kompetence k optimální péči o dítě a k jeho optimálnímu rozvíjení. Neznamená to nutně, že dítě zanedbávají nebo k němu nemají patřičný vztah či pocit odpovědnosti za jeho rozvoj. Jejich možnosti a příležitosti jsou však ve srovnání s většinovou společností velmi odlišné.

Děti vyrůstající v prostředí, které není sociálně znevýhodněné, se setkávají od raného dětství s jiným typem podnětů a prožívají jiné a hlavně rozmanité sociální zkušenosti. Již v prvních letech života chodí s rodiči či prarodiči nebo jinými blízkými osobami na kroužky, výuku jazyků, plavání, jsou obklopeny hračkami, knihami a pozorností dospělých k jejich rozumovému a fyzickému rozvoji. Významný podíl dětí chodí do mateřské školy od tří let, setkávají se s vrstevníky jinde, než v prostředí domova. Učí se přijímat vedení dospělých, kteří nejsou součástí rodiny.

Bez potřebné podpory a snahy o vyrovnání „startovacích podmínek“ zahajují děti ze sociálně znevýhodněného prostředí povinnou školní docházku s jinými informacemi a dovednostmi než děti z většinové společnosti. Rozdíly se objevují ve všech oblastech (v sociálních a komunikačních dovednostech, v rozvoji řeči a zaměření a objemu slovní zásoby, obecných informacích, projevech chování, v dosažených „předčtenářských“ dovednostech, představě množství, tvarů, v životním stylu a zkušenostech...).

Realita života v prostředí sociálního vyloučení či sociálního znevýhodnění je většinou těžko pochopitelná spolužákům i učitelům. Učitelé běžných mateřských a základních škol by si měli být vědomi, že dítě přichází do školy s jinými dovednostmi a zkušenostmi, tím však není nijak narušena jeho schopnost učit se. Potřebuje však jiný přístup a pomoc i při navazování sociálních vztahů ve třídě. A to rozhodně není snadný úkol.

Absence systému rané péče pro tuto cílovou skupinu dětem, rodičům ani učitelům situaci rozhodně nezjednodušuje. Programy rané péče mohou účinně předcházet významné části problémů na všech stranách. Většina odborné veřejnosti si potřebu včasné podpory uvědomuje..

Raná a včasná péče v praxi

Rozvojem a vzděláváním dětí se sociálním znevýhodněním se v ČR cíleně zabývají především neziskové organizace. Z hlediska rané a včasné péče jde o aktivity zaměřené na děti od narození do nástupu povinné školní docházky a jejich rodiny. Klienty těchto služeb jsou děti, které nechodí do mateřských škol či přípravných tříd.

Většina projektů pro danou cílovou skupinu se zabývá přípravou před zahájením povinné školní docházky, tedy dětmi od 5ti let. Jen nepatrná část projektů neziskových organizací pracuje i s dětmi od 3 let a jejich rodinami, a jen zlomek z nich zahrnuje i práci s dětmi mladšími. Z pohledu výše uvedené terminologie tedy poskytují spíše včasnou péči (termín používaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro podporu vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním od 3 let do zahájení povinné školní docházky).

Na služby včasné péče je možné žádat finanční podporu formou dotací ze státního rozpočtu v programech MŠMT (v posledních 4 letech asi 3 mil. Kč ročně) nebo z Evropských strukturálních fondů, OPVK.

Služby rané péče pro cílovou skupinu se sociálním znevýhodněním jsou spíše výjimkou. Financovat tuto podporu je velmi obtížné. Ze státního rozpočtu to v podstatě není možné, lze pokrýt pouze některé činnosti zaměřené na poskytování sociálních služeb, komplex potřebných aktivit ne. Podporu není možné získat ani z Evropských sociálních fondů, v ČR není vytvořen potřebný program.

Nabídka služeb rané a včasné péče zdaleka nepokrývá potřeby v jednotlivých krajích ČR. Do mateřských škol chodí jen málo dětí se sociálním znevýhodněním. V minulosti navštěvovalo školku asi 40 % současných žáků žijících v prostředí sociálního vyloučení (jejich školní úspěšnost je výrazně vyšší, než u jejich vrstevníků, kteří školku neabsolvovali). V současné chvíli se tento podíl spíše snižuje.

Přípravné třídy pro děti se sociálním znevýhodněním mohou zřídit základní školy se souhlasem krajského úřadu. Navštěvují je děti od pěti let věku do zahájení školní docházky. Vzdělávací program přípravné třídy je zpracován podle rámcového programu pro předškolní vzdělávání. Výhodou přípravné třídy z hlediska sociálních bariér je bezplatnost docházky, děti nemusí mít zaplacené obědy, provoz přípravné třídy je méně náročný i pro školu. Děti chodí pouze na dopoledne, není potřeba vybudovat prostor pro polední odpočinek atp. Nevýhodou je segregační dopad přípravných tříd. Proces sociálního učení tak probíhá ve značně omezené formě, oproti běžným mateřským školám také obtížněji probíhá učení se českému jazyku. Děti si rychleji a efektivněji osvojují jazykový kód v prostředí běžné třídy školky, kde většina dětí má češtinu jako mateřský jazyk. Přípravné třídy nemohou přijímat děti mladší, a tak je nemohou rozvíjet v době, kdy probíhá nejbouřlivější rozvoj nervové soustavy a kognitivních schopností. Z realizovaných studií také vyplývá, že absolventi přípravných tříd mají vyšší školní úspěšnost oproti těm, kteří neabsolvovali žádnou institucionální předškolní přípravu. Ale jejich školní úspěšnost v průběhu základního vzdělávání je nižší než u dětí, které prošly mateřskou školou. Obvykle jsou úspěšní v prvních

třech ročnících ZŠ, ale pak se jejich výsledky snižují téměř srovnatelně se skupinou, která předškolní přípravu neabsolvovala.

Které postupy jsou efektivní?

Zkušenosti z českých i zahraničních projektů ukazují, že efektivní raná a včasná péče je opřena o tři základní pilíře.

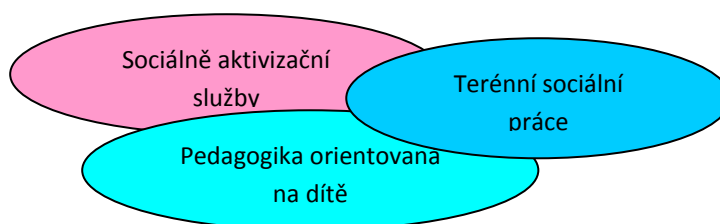


Schéma – tři pilíře

V rámci sociálně aktivizačních služeb rodiny hledají možnosti řešení základních problémů s bydlením, zaměstnáním, financováním provozu domácnosti apod. Velkou zátěží pro spoustu rodin je předlužení domácnosti (časté a obtížně řešitelné nejen v sociálně vyloučených lokalitách...). Bydlení představuje pro značnou část domácností se sociálním znevýhodněním další problém. Mají méně možností nájemního bydlení nejen vzhledem k cenám nájemného, ale také obtížně hledají byt. Mnoho rodin bydlí v ubytovnách s vysokými cenami za ubytování (mnohonásobně převyšujícími cenu nájemného), ti šťastnější z nich v bytech a domech ve vyloučených lokalitách (ceny nájmu jsou v mnohých případech opět překvapivě vysoké). Pomoc potřebují také při hledání zaměstnání.

Vyhledávat rodiny s malými dětmi, které potřebují pomoc rané a včasné péče je předmětem terénní práce. Terénní pracovník pomáhá také rodičům rozvíjet rodičovské kompetence, řešit vzdělávací a výchovné postupy, informuje je o vzdělávacím systému, pomáhá jim zvládnout nároky škol, komunikovat se školami apod.

Některé organizace provozují nízkoprahové kluby pro děti 3–6 let, kluby maminek s dětmi ve věku 0–3 apod. Při práci s dětmi využívají postupy pedagogiky orientované na děti a jejich potřeby. Vycházejí z dosažených dovedností dětí, jejich zájmů, temperamentu, intelektových schopností, stylu učení, rozložení inteligence atp. Na základě podrobných informací pak sestavují program pro jednotlivé děti (individuální plán s konkrétními cíli pro dané dítě a výčtem aktivit k jeho naplnění). Podle těchto individuálních plánů pak sestavují program pro celou skupinu tak, aby zahrnoval činnosti preferované pro jednotlivé děti a vyváženě je střídal. Zaměřují se nejen na nácvik konkrétních dovedností tradičně vnímaných jako přípravu na vzdělávání (rozvoj grafomotoriky, poznávání barev, tvarů, znalost adresy bydliště, hygienické návyky...). Program je sestaven tak, aby podněcoval komplexní rozvoj osobnosti dítěte, jeho rozumových schopností, sociálních dovedností, emočního potenciálu apod. Cílem práce klubů je také rozvíjení rodičovských kompetencí. Aktivity jsou zaměřené na samotnou práci dětí, společné aktivity dětí a rodičů, vzdělávání rodičů v pedagogických a sociálních dovednostech.

Program rané a včasné péče je efektivní při zapojení všech tří složek v takové míře, která odpovídá individuálním potřebám rodin.

Příklady dobré praxe

- Projekty podpory rodičů a dětí – ověření metodických postupů

V letošním roce byly zahájeny projekty zaměřené na ověření metodiky práce v oblasti rané péče o děti se sociálním znevýhodněním a jejich rodiny s pomocí dotace Open Society Fund Praha a OSI Londýn (program rané péče). Projekty jsou realizovány v Ostravě (tři projekty, neziskové organizace Jekhetane, Centrom, Vzájemné soužití), v Brně (IQ Roma servis), v Praze (STŘEP, Romodrom) a v Dobré Vodě a Toužimi (Nová škola). Každý z projektů zahrnuje všechny tři složky práce (sociálně aktivizační služby, terénní práce, pedagogiku orientovanou na dítě) jiným způsobem a zaměřuje se na různé aspekty rané péče.

Projekt Romodrom, IQ Roma servis, Vzájemné soužití, Jekhetane a Centrom se opírají především o každodenní přímou práci s rodiči a dětmi v klubech a dopoledních centrech pro děti. Projekt Nové školy je zaměřen v první fázi na monitoring potřeb konkrétních rodin ve

dvou lokalitách v oblasti péče o dítě a jeho rozvoj a následně rozšiřování informací a dovedností rodičů v dané oblasti. Projekt STŘEP je zaměřen na vytvoření metodiky „home visitingu“ v rodinách nastávajících rodičů a rodin s dětmi 0–3. Cílem je pomoci rodinám vytvořit prostředí pro dítě a jeho optimální rozvoj. Dalším cílem projektu je seznámit pracovníky sociálních služeb obce s metodou vhodné rozvojové podpory rodin a předcházení rezignaci rodin.

Společným záměrem projektů je samozřejmě poskytnout kvalitní podporu rodinám žijícím v prostředí sociálního vyloučení, zároveň však ověřují jednotlivé postupy a zpracovávají metodiku práce. Výsledky projektů budou zpracovány a předloženy poradním orgánům vlády ČR spolu s doporučením pro zavedení systému rané péče o děti se sociálním znevýhodněním.

- Semináře pro rodiče v Broumově

Projekt podpory rodičů s dětmi 0–6 let a jejich rodičovských kompetencí je realizován také v Broumově (Občanské sdružení Začít spolu Broumov). Hlavními aktivitami projektu jsou workshopy pro rodiče ze sociálně vyloučené lokality a následná podpora terénních pracovníků při implementaci získaných dovedností do života rodiny. Většina workshopů byla v letošním roce úspěšně realizována. Účastnily se jich maminky dětí, někdy i s malými dětmi, pro které byl zajištěn program podle věku a potřeb. V celkem asi 70ti vyučovacích hodinách si maminky vyzkoušely aktivity a hry na rozvíjení slovní zásoby, řeči, hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, rozvíjení představy množství (matematika) a dovedností nutných k rozvoji aktivního čtenářství. V průběhu workshopů se rozvinula spontánně i diskuse o vzdělávacích a výchovných problémech starších dětí, jak psát domácí úkoly, jak motivovat starší děti k plnění školních povinností apod.

V průběhu dvou měsíců navštívily maminky také místní knihovnu, seznámily se s nabídkou, paní knihovnice jim i vybrala knihy vhodné pro předčítání dětem v různých věkových kategoriích. Důležitá byla také návštěva školy. Maminky se zúčastnily po třech v různých třídách klasické vyučovací hodiny a měly možnost diskutovat s učitelkami o potřebách domácí přípravy na prvním stupni ZŠ:

Workshopy byly velmi úspěšné a postupy, které si maminky osvojily, velmi rychle přenášely do své denní praxe. Terénní pracovníce v podstatě „jen“ upřesňovaly a rozšiřovaly některé informace a postupy získané v průběhu vzdělávání.

Projekt vhodně „zapadá“ do aktivit plánovaných v rámci města. Doplnuje tak programy zaměřené na doučování a školní přípravu, nabídku volnočasových aktivit v rámci nízkoprahového klubu pro děti a mládež, přípravnou třídu zřízenou při jedné ze škol, sociálně aktivizační služby atp.

Z hlediska efektivity vzdělávání a předcházení kumulace žáků se sociálním znevýhodněním v jedné škole lze ještě doporučit, aby město Broumov podpořilo docházku dětí se sociálním znevýhodněním rovnoměrně do obou dvou běžných základních škol, které ve městě jsou.

Závěrem

Jedním z argumentů pro poskytování podpory k rozvíjení dětí včas je předcházení dopadům sociálního znevýhodnění na vzdělávací potenciál dětí a v důsledku toho pak nízké školní úspěšnosti. Včasná sociální integrace je nejefektivnější cestou k využití a rozvoji potenciálu každého dítěte, jeho školní a společenské úspěšnosti. Zavedení systému včasné péče výrazně napomůže zastavení růstu sociálního napětí nejen v okolí sociálně vyloučených lokalit, ale také v ostatních oblastech ČR. Energie a finanční prostředky vložené do efektivní podpory každého dítěte v jeho raném věku se až 16x vrátí v jeho dospělosti (studie Světové Banky).

V současné době není raná péče systémově řešena. Nicméně existuje řada možností pro realizaci aktivit zaměřených na rozvoj kompetencí rodičů a potenciálu dětí žijících v prostředí sociálního znevýhodnění či vyloučení. České i zahraniční zkušenosti jasně ukazují, jak vysokou efektivitu taková podpora má. Je zodpovědností a na rozhodnutí škol, obcí, krajů, nakolik tento nástroj využijí pro zlepšení kvality života všech občanů své lokality.