Marie Najmonová,
Miluše Vítečková (eds.)
a kolektiv

PRAXE

v uplatňování inkluzivních přístupů

Vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek

Marie Najmonová, Miluše Vítečková, Martina Faltová, Denisa Horváthová, Vítězslav Ilko, Halka Jánová, Kateřina Ježková, Martina Nelson, Edita Nevoralová, Veronika Plachá, Miroslav Procházka, Jakub Průcha, Zdeněk Špaček, Miroslava Vastlová, Jitka Vávrová, Renata Emilsson Peskova, Øystein Lund Johannessen, Edda Óskarsdóttir

PRAXE v uplatňování inkluzivních přístupů: Vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek

České Budějovice 2023

PRAXE v uplatňování inkluzivních přístupů: Vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek

Tato publikace vznikla v rámci projektu č. EHP-CZ-IN-2-003 *Posílení kompetencí učitelů a dalších pedagogických pracovníků v oblasti začleňování žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí* řešeného v letech 2020–2023. Projekt byl podpořen z programu *Vzdělávání Fondů* EHP 2014–2021, které jsou financované Norskem, Islandem a Lichtenštejnskem.

Autorský kolektiv:
Mgr. Marie Najmonová, Ph.D. (ed.)
doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D. (ed.)
Mgr. Martina Faltová
Bc. Denisa Horváthová
Mgr. Vítězslav Ilko
Mgr. Halka Jánová
Mgr. Kateřina Ježková
Mgr. Martina Nelson
Mgr. Edita Nevoralová
Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.
PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.
Mgr. Jakub Průcha
Mgr. Zdeněk Špaček
Bc. Miroslava Vastlová
Mgr. Jitka Vávrová
Renata Emilsson Peskova, Ph.D., assistant professor (University of Iceland, Island) – kap. 5.1
Øystein Lund Johannessen, Ph.D., adjunct associate professor (VID Specialized University, Norsko) – kap. 5.3
Edda Óskarsdóttir, Ph.D., associate professor (University of Iceland, Island) – kap. 5.1

Recenzovali: doc. PhDr. Jaroslav Balvín, CSc.; doc. PhDr. Monika Štrbová, PhD.

1. vydání

© Autoři, 2023
© Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2023

ISBN 978-80-7694-018-5

Obsah

Úvodem **1**

1 Terminologické ukotvení **2**

2 Praxe v uplatňování inkluzivních přístupů na úrovni vedení školy **5**
2.1 Obecná východiska 5
2.2 Konkrétní příklad inkluzivní školy 10
2.3 Případové studie žáků z kulturně a jazykově odlišného a sociálně znevýhodněného prostředí 14

3 Praxe v uplatňování inkluzivních přístupů na úrovni školního poradenského pracoviště **21**
3.1 Školní psycholog 22
3.2 Speciální pedagog 25
3.3 Sociální pedagog 29

4 Praxe v uplatňování inkluzivních přístupů na úrovni učitele **32**
4.1 Specifika vzdělávání romského žáka 32
4.2 Klima třídy v kontextu vzdělávání romských žáků 34
4.3 Metody výuky 41

5 Praxe v uplatňování inkluzivních přístupů na Islandu a v Norsku **52**
5.1 Inkluzivní pedagogika: Praktický přehled pro učitele s příklady z islandského školství 52
5.2 Inspirace z Islandu očima účastníků mezinárodní školicí aktivity 66
5.3 Přístupy k inkluzivnímu vzdělávání v praxi tříd se žáky ze sociokulturně odlišného prostředí (norská studie) 73
5.4 Inspirace z Norska očima účastníků mezinárodní školicí aktivity 84

Závěrem **89**

O autorském kolektivu **90**

Použité zdroje **92**

Úvodem

Dostává se Vám do rukou publikace vycházející z projektu *Posílení kompetencí učitelů a dalších pedagogických pracovníků v oblasti začleňování žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí* řešeného v letech 2021–2023 a podpořeného Fondy EHP (č. EHP-CZ-IN-2-003). Autory publikace jsou jak akademičtí pracovníci zabývající se řešenou problematikou, tak zejména pracovníci školních poradenských pracovišť, školských poradenských zařízení a samotných škol, kteří mají zkušenosti s cílovou skupinou této knihy. Těmi jsou žáci z kulturně odlišného a sociálně znevýhodněného prostředí, tedy žáci s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek. Cílem autorského kolektivu je inspirovat ostatní pedagogické pracovníky a posílit jejich kompetence při práci s těmito žáky. Vzhledem k tomu, že podobné téma zpracovali velmi komplexně Bořkovcová a kol. (2013) v materiálu *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* (Člověk v tísni, o. p. s.), je záměrem této publikace další doplnění tématu. Součástí knihy jsou i kapitoly zahraničních spoluautorů, členů řešitelského týmu projektu, kteří se zmíněné problematice taktéž věnují a rozšiřují pohled na danou problematiku o norskou a islandskou optiku. Tato část je navíc doplněna reflexí, zkušenostmi z mezinárodních školicích aktivit na Islandu a v Norsku, kterých se autorský tým publikace zúčastnil.

První část publikace představuje inkluzivní školu v kontextu koncepce školy, jejího vedení. Následně se dostáváme na úroveň školního poradenského pracoviště a samotných učitelů. V poslední části jsou uvedeny inspirativní příklady z islandského a norského školského prostředí a reflexe autorského týmu z mezinárodních školicích aktivit v těchto oblastech.

1

Terminologické ukotvení

Problematiku sociálního znevýhodnění přibližuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se SVP a žáků nadaných. V legislativě i školské praxi se hovoří o dětech/žácích s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek.

Jedná se o skupinu žáků, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyplývají zejména (MŠMT, 2023):

- z odlišného kulturního prostředí v rodině žáka, malé znalosti kultury české společnosti, omezené znalosti vyučovacího jazyka včetně užívání jiného než vyučovacího jazyka v rodině žáka;
- z jiných životních podmínek v rodině žáka – obvykle se jedná o dlouhodobě se vyskytující životní okolnosti (sociální vyloučení, výrazná chudoba aj.);
- z kombinace více faktorů uvedených výše (např. příslušníci etnických menšin, v rodině se nehovoří vyučovacím jazykem nebo platí odlišná kulturní pravidla, rodina je sociálně vyloučená).

Do sociálního znevýhodnění se tak promítá dlouhodobější vliv prostředí, ve kterém dítě/žák vyrůstá a které nepříznivě ovlivňuje jeho vzdělávání, respektive využití jeho potenciálu ve vzdělávání. Sociální znevýhodnění je často spojeno s příčinami školní neúspěšnosti.

Jak uvádí Bořkovcová a kol. (2013, s. 7): „Rodinné zázemí, vzdělanostní historie rodiny nebo její hodnoty jsou velmi citlivou oblastí a v žádném případě by označení ‚sociálně znevýhodněný žák' nemělo snižovat důstojnost dítěte ani rodiny." Dle autorů mohou být rizikem různé postoje, které úvahy o sociálním znevýhodnění provázejí. Pokud dítě například nemá dostatečnou znalost vyučovacího jazyka, neznamená to, že je také vystaveno rizikovému chování nebo jej rodiče nedostatečně podporují ve vzdělávání. Stejně tak nedostatečná

podpora ve vzdělávání neznamená, že se dítěti nedostává vhodné podpory v jiných oblastech.

Na sociálním znevýhodňování se značnou měrou podílí regionální nerovnosti, což souvisí s častějšími rozpady rodin, nevyhovujícím bydlením, zhoršeným životním stylem, stresujícím předlužením, a tím pádem i omezenou možností investovat do rozvojových aktivit dítěte. Bohužel tyto okolnosti škola bez vzájemné a propracované podpory a spolupráce s ostatními státními institucemi či neziskovými organizacemi není schopna ovlivnit.

Pojem „sociální znevýhodnění" je často používán v souvislosti s konkrétními etnickými nebo národnostními skupinami. V České republice se aktuálně jedná převážně o azylanty nebo žadatele o azyl a v dlouhodobé perspektivě pak nejčastěji o Romy.

Některé romské děti mají v českých školách obtíže související s jazykovou bariérou nebo nedostatečnou podporou ve vzdělávání ze strany rodiny. Jak uvádějí Bořkovcová a kol. (2013), řada romských rodin má v otázce podpory dětí omezené možnosti – důvodem bývá například socioekonomická situace rodiny či nedůvěra k institucím většinové společnosti kvůli historickým diskriminačním zkušenostem.

Romské děti mohou být, stejně jako každé jiné dítě z majoritní společnosti, znevýhodněné také z důvodu rizikového rodinného zázemí, rizikového chování v rodině a v bezprostředním okolí dítěte. Ztotožňujeme se s Bořkovcovou a kol. (2013), že by bylo velkou chybou pojem sociální znevýhodnění slučovat pouze či především s příslušností k národnosti nebo etnické menšině.

Na sociální znevýhodnění je tedy systémem nahlíženo jako na speciální vzdělávací potřebu, stejně jako je tomu v případě zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění.

K přijetí všech dětí s jejich specifiky a naplnění práva na rovný přístup ke vzdělání vede inkluzivní vzdělávání, které reflektuje odlišnosti dětí vyplývající z různých speciálních vzdělávacích potřeb, a to i těch, které souvisí s primárním socializačním prostředím dětí. Inkluzivní vzdělávání přináší rovný, tedy spravedlivý a akceptující přístup nabízející příležitosti všem dětem. Inkluze reaguje na fakt, že jsme heterogenní společností, ve které má jednotlivec své specifické charakteristiky, zájmy, schopnosti, a s tím související vzdělávací potřeby.

Hlavním cílem inkluzivního vzdělávání je zapojení všech žáků do edukačního procesu, a to s přihlédnutí k jejich specifickým vzdělávacím potřebám. Základní principy inkluzivní školy lze nacházet ve spolupráci a partnerství. Učitelé a další odborníci spolupracují s rodiči, aby identifikovali vzdělávací potřeby žáků a dokázali společně efektivně naplňovat jejich vzdělávací potenciál. V tomto ohledu je důležitá odborná podpora školy prostřednictvím školního poradenského pracoviště, ale například i asistentů pedagoga, školních asistentů, následně pak spolupráce se školskými poradenskými zařízeními. Dalším důležitým principem je podpora a rozvoj inkluzivního prostředí, které by mělo být přátelské, respektující rozmanitost a podporující interakci a spolupráci mezi žáky. Neméně důležitá je individualizace výuky, která vede k přizpůsobení metod výuky potřebám jednotlivých žáků.

2 Praxe v uplatňování inkluzivních přístupů na úrovni vedení školy

2.1 Obecná východiska

Podpora žáků z kulturně odlišného a sociálně znevýhodněného prostředí školou může mít různé podoby. V této části se zaměřujeme na konkrétní a v praxi vyzkoušené cesty vedoucí na úrovni školy k podpoře těchto žáků, ale i jejich rodin.

Přípravná třída jako součást školy

Přípravná třída je ideální a efektivní možností jak propojit vzdělávací stupně na jednom místě. Do přípravné třídy lze přijmout děti, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj, a kterým byl udělen odklad povinné školní docházky.

Přípravné třídy nesuplují činnost mateřské školy, ale naopak, vzhledem k maximálnímu počtu 15 dětí ve třídě (minimální počet je 10 dětí) je zde větší možnost individualizace, což významně napomáhá vyrovnat vývoj těch dětí, které mají z jakéhokoliv důvodu odklad povinné školní docházky. Přípravné třídy se tedy zaměřují na vyrovnávání oblastí, ve kterých se projevila školní nepřipravenost a nezralost v době, kdy by již povinnou školní docházku mělo dítě skutečně realizovat. Často se jedná právě o děti ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Program v přípravných třídách je stejný jako v posledním ročníku mateřských škol. Děti se učí dovednostem, které budou potřebovat ve škole, ovšem hravou formou. Vyplňují pracovní listy, provádějí grafomotorická či logopedická cvičení, trénují hrubou i jemnou motoriku. Pedagog rozvíjí jejich řečové, sociální a komunikační dovednosti a pomáhá budovat schopnost koncentrace pozornosti. Přípravna třída vytváří vhodné podmínky pro individualizaci a diferenciaci

vzdělávání. Zároveň má dítě dostatek času zvyknout si na prostředí základní školy a přizpůsobit se jejímu režimu.

Pozitivní klima třídy

Je nezpochybnitelné, že se pozitivní klima promítá do vzájemných vztahů mezi žáky, ale má vliv i na efektivitu jejich vzdělávání, a to u všech žáků, tedy i těch, kteří mají speciální vzdělávací potřeby nebo je označujeme jako sociálně znevýhodněné. Všichni učitelé podílející se na výuce v konkrétní třídě by měli „vidět pod povrch", zaměřit se na to, co se ve třídě děje, sledovat chování dětí, vyhodnocovat třídní klima a podporovat bezpečné prostředí, kde žáci cítí jejich podporu (zamyšlení nad klimatem třídy ve vztahu k učiteli naleznete níže v kapitole 4.2). Jak uvádí autorský tým APIV B (2021), u těchto dětí se podaří bezpečné klima udržet právě s pomocí diagnostiky klimatu třídy, společně dohodnutých třídních pravidel a reflektování stereotypů a předsudků (více inspirace viz Autorský tým APIV B, 2021). Jak uvádějí Bořkovcová a kol. (2013), pokud jsou ve třídách sociálně znevýhodněné děti, mívá navíc skupinová dynamika specifický náboj. V dětském kolektivu se může jakákoliv odlišnost stát příčinou konfliktu. Každý kolektiv je živým organismem, který se vyvíjí, a pouze systematická práce se vztahy ve třídě může mít za výsledek skutečně přátelský kolektiv.

Kromě standardních programů, které se věnují psychohygieně a klimatu třídy, lze využít příklad z dobré praxe práce s kolektivem třídy, především pak s pochopením emocí a vzájemných vztahů, a to včetně sociálního znevýhodnění. V tomto ohledu lze například doporučit program Tygří svět®, kde se autoři věnují práci s dětmi i dospělými (*Tygří knihy* a deník včetně metodiky pro práci ve školním prostředí). Mezi nejčastěji řešená témata patří hyperaktivita a poruchy pozornosti dětí, traumatické zkušenosti, rozvody v rodinách, partnerské či sourozenecké neshody, stěhování a změny v životě s tím spojené aj. Tygří svět® je pro pedagogy i rodiče skvělým nástrojem, jak lze lépe porozumět emocím ve světě dětí. Umožňuje dětem i dospělým nahlédnout do své podstaty, vlastního prožívání a lépe pochopit sebe sama, své blízké a ostatní ve společenství třídy, školy, komunity. Tygří svět® umožňuje dětem i dospělým hravou formou jednoduše objevovat sebe a své okolí, následně také přejímat odpovědnost za své jednání přirozenou a nenásilnou cestou.

Školní družina, školní klub

Školní klub je stejně jako školní družina školské zařízení pro zájmové vzdělávání, od školní družiny se však liší tím, že je doporučen pro starší žáky a jeho aktivity mají odlišnou formu. Činnost školních klubů je tedy zaměřena přednostně na žáky 2. stupně základní školy, žáky nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia a odpovídající ročníky osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Účastníkem může být i žák 1. stupně základní školy, který není přijat k pravidelné denní docházce do družiny.

Principy a metody pedagogiky volného času, která se ve školních družinách či školních klubech standardně uplatňuje, mohou vést, jak zmiňují Bořkovcová a kol. (2013, s. 31), „k přirozenému začlenění žáka se sociálním znevýhodněním do kolektivu vrstevníků, přispět k jeho všestrannému rozvoji a zlepšit jeho celkové sebehodnocení". Proto je zapojení těchto dětí do školní družiny / školního klubu, nebo do volnočasových aktivit velmi vítané. Naopak jejich nezapojení může vést k vyčleňování těchto dětí z kolektivu, k nevhodnému trávení volného času a rozvoji sociálně nežádoucího chování.

Bohužel, velmi často se stává, jak upozorňují Bořkovcová a kol. (2013, s. 31), a my se s ní na základě našich zkušeností ztotožňujeme, že děti ze sociálně znevýhodněného prostředí často školní družiny/kluby nenavštěvují. A to nejen z důvodu nedostatku finančních prostředků, ale i na základě nedůvěry v instituci, negativního postoje ke škole („nebýt ve škole víc, než je nezbytně nutné"). Důvodem však může být i to, že rodič chce mít dítě doma, ať už z jakýchkoliv důvodů (může to být mateřská dovolená s druhým dítětem, nezaměstnanost rodiče, využívání dítěte pro hlídání sourozence apod). Rodiče školní družině / školnímu klubu ani dále zmíněným volnočasovým aktivitám nepřikládají důležitost, nevnímají jejich pozitivní dopad. Z tohoto důvodu je velmi důležité rodičům vysvětlovat důležitost těchto zařízení, jejich význam.

Odpolední skupinové volnočasové aktivity, kroužky, doučování

Smyslem doučování i různých volnočasových aktivit a kroužků je zejména zastavení propadu školního prospěchu dítěte. Sociálně znevýhodněné děti jsou velmi často těmi, které nemají podporu v rodině, což se promítá právě do jejich školní neúspěšnosti. Jak uvádějí Bořkovcová a kol. (2013, s. 28), „pokud se škole podaří zajistit fungování kroužku či doučování vlastními silami, ať už díky finančním prostředkům nebo dobrovolnictví, je to skvělý příklad podpůrné

aktivity školy směrem k sociálně znevýhodněným dětem, který velmi pozitivně ovlivní celkovou atmosféru ve škole".

Macková a autorský tým APIV B (2020) ve vztahu k přínosu doučování zmiňují pozitivní efekty doučování:

- zastavení školního propadu dítěte, ideálně zlepšení školních výsledků (prospěch, kompetence, zlepšení docházky);
- systematizace domácí přípravy, zlepšení podmínek na domácí přípravu, pedagogizace rodinného prostředí;
- posílení sociálních a komunikačních dovedností;
- motivace k dalšímu vzdělávání;
- zlepšení sebehodnocení;
- v případě dětí ze sociálně vyloučených lokalit – orientace na rozšíření obzorů, svět mainstreamových institucí, poznání světa vně lokality (například podpora klasických volnočasových aktivit – „kroužků");
- zlepšení spolupráce rodiny se školou a dalšími institucemi, orientace ve vzdělávacím systému a možnostech pro dítě.

Aby výše uvedené fungovalo, je mj. důležité zajistit, jak podotýkají Bořkovcová a kol. (2013), aby volnočasové aktivity či doučování nebyly vnímány jako trest pro „problémové" nebo „pomalé" děti. Tedy aby se jich účastnily i děti, které mají pouze malé obtíže, příp. je nemají. Pak se tyto aktivity stávají otevřeným prostředím, prostorem, který je možné využít pro procvičení probrané látky, vypracování úkolů. Další, co je důležité pro efektivitu uvedených odpoledních aktivit zajistit, pokud je neřídí sám vyučující dětí, je fungující spolupráce a komunikace dobrovolníků se školou, metodická podpora a supervize ze strany učitele/školy, ale i komunikace v tripartitě rodič – doučovatel/učitel – škola. Je totiž nezbytné, aby rodič či zákonný zástupce nepřenechal svou zodpovědnost doučovateli. To zajistíme právě jejich zapojením do komunikace ve vztahu k doučování, akcentací jejich důležitosti, jejich zodpovědnosti za vzdělávání dětí, ale také tím, že budou takto rodiče přítomni sebemenším úspěchům ve škole, kdy bude patrný dopad společného snažení, což může všechny zapojené motivovat k učení.

Je klíčové, aby rodiče vyhledávali pomoc a podporu pro své dítě včas. Bořkovcová a kol. (2013) upozorňují na to, že pokud má dítě ve škole již mnohočetné potíže, reaguje rezignací, vyhořením nebo opozičním vzdorem. Doučování nebo účast

v kroužcích bývá v takovém případě podle uvedených autorů málo efektivní. Podmínkou účinnosti doučování je navázání bližšího vztahu s žákem, kdy vzájemná důvěra dává pedagogovi šanci žáka přesvědčit o možné změně situace a vede k efektivní podpoře učení.

Pokud tedy mají být opatření včasná a indikovaná u dětí se začínajícími problémy, bude důležité je zajistit již pro děti v předškolních třídách mateřských škol nebo na začátku školní docházky. V situaci adaptace na školní docházku se sociální znevýhodnění projevuje velmi rychle a děti bez potřebné opory v rodinném zázemí rychle ztrácejí tempo a obtížně zvládají nové prostředí i úkoly, které život ve škole přináší.

Jestliže je doučování zavedeno během prvních školních let dítěte, bývá v případě sociálně znevýhodněných dětí velmi účinné a efektivní.

Příkladem dobré a inspirativní praxe je také činnost regionálních středisek či domovů mládeže, které obvykle spolupracují se školami v daném regionu. Příkladem mohou být salesiánská střediska nabízející volnočasové aktivity širokému spektru klientů, především dětem a mladým lidem nacházejícím se v obtížných životních situacích, a to v duchu pozitivních hodnot společnosti a kultury, ve které mladí lidé žijí; střediska jim pomáhají osvojovat si tyto hodnoty v rámci volnočasových aktivit a ve spolupráci se školami v daném regionu.

Překonání limitů sociálního znevýhodnění závisí na schopnosti pedagogů, asistentů, dobrovolníků či dalších koordinátorů motivovat dítě i rodiče a využívat zkušenosti s příklady existující a reálné dobré praxe. To, že podpora pomáhá jinde, že existují pozitivní zkušenosti se znovunastartováním učebních úspěchů dětí z jiných znevýhodněných rodin, je pro rodiče často hybatelem spolupráce. Vytvořený vztah důvěry může rodiče nasměrovat i k dalším oblastem poradenství. Situace znevýhodněných rodin bývá typická vícečetností problémů, vede k propojení vzdělávacího poradenství se sociálním poradenstvím a podporou. Lze tak pomoci rodině v oblasti finanční, dluhové, pracovněprávní, ale důležité je umět vyhledat další kontakty z oblasti sociální práce. Také propojení školy s dalšími volnočasovými organizacemi a zařízeními pracujícími s dětmi může zintenzivnit přípravu na školu, ale i schopnost zapojovat se do práce v dětském kolektivu a překovávat eventuální jazykovou bariéru tam, kde dítě nevládne spisovným českým jazykem.

2.2 Konkrétní příklad inkluzivní školy

Základní a mateřská škola, které se budeme jakožto příkladu inspirativní praxe věnovat v následující podkapitole, je umístěna na okraji krajského města a je určena dětem předškolním věku a žákům 1. stupně. Její lokalita a velikost ovlivňují složení jednotlivých tříd, které navštěvují romské a sociálně znevýhodněné děti, hlavně z přilehlých ubytoven. Historicky měla škola problém s naplňováním kapacity, a to právě kvůli přítomnosti žáků z rodin kulturně odlišných a sociálně znevýhodněných a umístění školy v převážně průmyslové čtvrti. Vzhledem k menšímu počtu dětí ve třídách, kdy průměr nepřesahuje 18 dětí na třídu, má škola status rodinné školy, kde každý zná každého a děti se zde cítí dobře bez ohledu na sociální či kulturní odlišnosti. Škola je komunitně zaměřena a snaží se o zapojení celých rodin do jejího fungování, což má pozitivní vliv na klima. Vzhledem ke skutečnosti, že mnoho rodičů, kteří mají dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, vyhledává školu s malým počtem žáků, se postupně škola profilovala jako inkluzivní. Díky spolupráci se školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálními pedagogickými centry) se postupem let zvyšoval počet těchto žáků a pedagogové se učili přizpůsobit metody vzdělávání právě těmto dětem, které v mnoha případech pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí. *Podmínkou fungování takovéhoto typu školy je stabilní a sehraný kolektiv pedagogů, doplněný v současné době o odborné pozice, jako je školní psycholog, sociální pedagog nebo speciální pedagog, kteří spolu s asistenty pedagoga tvoří silný tým se všemi potřebnými kompetencemi.* Aby vše fungovalo, je nutné další vzdělávání všech pozic ve škole vedoucí k užší specializaci na jednotlivá postižení a znevýhodnění, kterých dnes rozlišujeme široké spektrum. Plně obsazené *školní poradenské pracoviště* (ŠPP) se ukázalo být pro tuto školu nezbytné. Jednotlivé pozice ŠPP financuje škola z projektů a ze „Šablon“, což se ukazuje vzhledem ke krátkodobosti a některým specifikům práce na DPP či DPČ pro zaměstnance jako dlouhodobě nevýhodné. Do budoucna je proto nutné minimálně ve školách tohoto typu přemýšlet o zakotvení těchto odborných rolí na pozici trvalých kmenových zaměstnanců školy, nezávislých na financování z jiných zdrojů. Spolupráce učitelů, asistentů pedagoga a ŠPP je velmi účinná a přináší spoustu výhod, jako je flexibilita, rychlé reakce, efektivní využití závěrů poradenských pracovníků ŠPP, rozdělení úkolů vyplývajících z práce s inkludovanými žáky a celkové zkvalitnění systému péče a vzdělávání nejen těchto žáků.

Spolupráce s neziskovými a dalšími organizacemi

Péče o žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí nutně vyžaduje součinnost školy s dalšími podpůrnými organizacemi, které pomáhají rodinám mimo školní prostředí. Zejména jde o nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, sociálně aktivizační služby, terénní sociální pracovníky, ale i orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) nebo Policii ČR. Samozřejmostí je již podpora školního stravování díky programu Obědy pro děti, který nabízí Women for Women, o.p.s. Škola také poskytuje zázemí pro doučování žáků, a to dobrovolníky ze sdružení TEMPERI, o.p.s. V oblasti předcházení školní neúspěšnosti dětí se nejvíce osvědčily pravidelné konzultace s pracovníky nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (NZDM) ohledně probíraného učiva, domácí přípravy a výchovných problémů. Při komunikaci s rodinami jsou využívány znalosti místního prostředí pracovníků NZDM nebo terénních sociálních pracovníků, kteří mají lepší vhled do problémů jednotlivých rodin. Snáze se pak díky této spolupráci hledá uspokojivé řešení. Mnoho žáků ze sociálně znevýhodněných rodin je také dlouhodobě sledováno odborníky OSPOD. U některých jde pouze o pravidelné zprávy školy o jejich prosperitě, u jiných již o vážnější sociálněpatologické jevy (agresivní chování, krádeže, záškoláctví). Bohužel se čím dál častěji vyskytuje i podezření na týrání svěřené osoby, které pak je třeba řešit i ve spolupráci s Policií ČR. Pedagogové i pracovníci ŠPP mají se spoluprací s těmito organizacemi veskrze pozitivní zkušenosti.

Podpora a rozvoj komunitního charakteru školy

Zapojení celých rodin do dění ve škole i mimo ni je pro tento typ školy velmi důležité. Nejde jen o třídní schůzky či konzultace, které se dějí na třídní úrovni, ale zejména o neformální setkávání celých rodin na různých společných akcích. Škola pravidelně pořádá ve spolupráci s místním spolkem vánoční trh, žáci se účastní akcí pořádaných spolkem (např. Ukliďme Česko) a škola se podílí na plánování a realizaci projektu Zeleno-modré srdce Nového Vráta (revitalizace parku za školou). Místní sbor dobrovolných hasičů každoročně zve žáky a jejich rodiny např. na lampionový průvod, pálení čarodějnic nebo na oslavu Dne dětí. Škola organizuje pro rodiny velikonoční tvoření, prezentace a vystoupení kroužků, loučení s „páťáky“ a předškoláky, každoroční společné sázení stromu, pečení vuřtů s posezením u ohně a také společné výlety a exkurze v České republice i v zahraničí. Další akcí je Den otevřených dveří. Velmi důležitou součástí života školy jsou i aktivity a prezentace činnosti na sociálních sítích.

Po dohodě je možná i krátkodobá účast jednotlivých rodičů ve vybraných vyučovacích hodinách, kde přímo vidí, jak hodiny probíhají a jak je o jejich děti pečováno.

Obrázek 1: Vánoční tvoření

Programy a projekty

Vzhledem k lokalitě, ve které se škola nachází – okolní příroda, park a rybník kontrastující s frekventovanou hlavní třídou, podnikem „Kovošrot“ a se zařízením teplárny v blízkém sousedství – se škola profiluje ekologickým směrem a ve větší míře se orientuje na ochranu životního prostředí, třídění odpadů atd. V návaznosti na tuto strategii se zapojila do mezinárodního programu „Ekoškola“, v jehož duchu dodnes plánuje aktivity s environmentální náplní. To je např. „Olejový bandita“ – sběr použitého oleje a soutěž o zajímavé ceny a finanční zdroj za výkup oleje. Dlouhodobě škola spolupracuje s teplárnou a s Ševakem (programy, exkurze). Dalším programem jsou „Zvířata ve škole“ realizovaná např. Zooparkem Dvorec, jehož zaměstnanci/lektoři pravidelně navštěvují školu se zvířaty. Také se na škole uskutečňují návštěvy sokolníků s programem o dravých ptácích. Učitelé se s žáky účastní programů o vesmíru ve Hvězdárně a planetáriu České Budějovice. V neposlední řadě mezi aktivity školy patří týdenní pobytové programy ve střediscích ekologické výchovy Národního

parku Šumava na Horské Kvildě a ve Stožci pro děti z mateřské školy a žáky ze základní školy.

Zlepšením zdraví se zabývají programy „Zdravé zuby“, „Mléko do škol“, „Zelenina a ovoce do škol“. Dále je ve škole realizován poměrně nový program logopedické péče, který zajišťuje asistentka pedagoga a zároveň absolventka kurzu logopedický asistent a řady dílčích vzdělávacích seminářů a kurzů na zlepšení kvality logopedické péče.

Již mnoho let se škola účastní projektu „Čtení pomáhá“, který kromě rozvíjení čtenářských dovedností podporuje u dětí sociální cítění. Školní knihovna každoročně vyhlašuje „Dobroděje roku“, tj. žáky, kteří svým čtením přispěli na nejvíce charitativních projektů.

Dalšími pravidelnými aktivitami jsou soutěže „malých škol“ (málotřídky a prvostupňové školy z okolí): Jílovický pidimaraton (běh), Mlýnek v Mladém (český jazyk), Olešnický lístek (přírodověda), Borecký hlásek (zpěv), Hrdějovický Vavřínek (přednes), Vrátecký Picasso (výtvarná výchova), Nedabylské kukátko (divadlo) a Fotbal Borek. Všechny tyto soutěže dávají možnosti vyniknout i dětem, které by v celostátních soutěžích neměly šanci na úspěch a zde si mohou zasoutěžit a prožít pocit úspěchu.

Obrázek 2: Vrátecký Picasso

Aktuální výzva

S příchodem žáků z Ukrajiny přišly i velké pedagogické výzvy. Kromě péče o stávající žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se museli pracovníci školy umět vypořádat s jazykovou bariérou, jinou mentalitou, možnými traumaty dětí, nedostatkem systémové podpory, ale hlavně s nedostatkem personálu. Ne všechny školy měly možnost získat „ukrajinského asistenta", například v této škole se jednalo o rozdíl jednoho žáka, přestože tvoří ukrajinští žáci téměř desetinu všech žáků. Bylo tedy nutno velmi pečlivě zvážit a naplánovat, kdo a za jakých podmínek se bude žákům věnovat, zorganizovat výuku tak, aby nestrádal žádný z žáků, najít prostory pro výuku (včetně školní jídelny). Byl to nelehký úkol, ale díky poměrně vysokému počtu asistentů pedagoga se jej podařilo zvládnout. Nyní lze říci, že potřeby všech žáků jsou uspokojivě saturovány, i když to znamenalo na přechodnou dobu upozadit potřeby některých žáků s přiznaným podpůrným opatřením. Ano, i toto je pedagogická práce – muset umět „vybrat ze dvou zel to menší".

2.3 Případové studie žáků z kulturně a jazykově odlišného a sociálně znevýhodněného prostředí

Případová studie žáků z Nepálu

Na městskou školu rodinného typu byli přijati sourozenci z Nepálu. Rodina se přestěhovala do České republiky za prací.

Vzdělání pro tuto rodinu představovalo důležitou hodnotu. Výhodou bylo, že rodiče i děti (chlapec, 11 let; dívka, 10 let) měli dobré komunikační základy v anglickém jazyce a komunikace v angličtině jim ve škole nečinila žádné problémy, čímž byli atraktivní pro zbytek kolektivu. Z důvodu jazykové bariéry byli oba umístěni o ročník níže, než tomu bylo v jejich rodné zemi. Chlapec nastoupil do 5. třídy a dívka do 4. třídy.

Rodiče byli pozváni na úvodní schůzku, které se zúčastnili pracovníci ŠPP a třídní učitelé, kteří by měli mít ve třídě tyto žáky. Součástí úvodního rozhovoru bylo seznámení, provedení školou a vyjasnění očekávání včetně zjištění tzv. školní

anamnézy žáků: jak se jim dařilo na předchozí škole, co se učili za předměty, jaké silné stránky vnímají rodiče u svých dětí, co žáky baví, jaké mají zájmy.[1]

Rodiče byli od počátku nakloněni spolupráci. Jejich projev provázel úsměv, což se později ukázalo jako součást jejich kultury a náboženství.

Ve 4. a 5. třídě byl tedy zahájen adaptační proces nových žáků. Začalo se prokládáním výuky preventivními programy na stmelení kolektivu. Do programu byly zařazeny aktivity jako: *poznávací kolečko; místa si vymění ten, kdo…; vlaječky; tvorba ostrova třídy*. Ty cílily především na seznámení, zvědomění hodnot třídy a identifikaci zájmů nových žáků.

Takto bylo zjištěno, že chlapec je zdatný fotbalista, v Nepálu se věnoval v rámci mimoškolních aktivit hraní kopané. U spolužáků si vysloužil svými dovednostmi v kopané obdiv a spolužáci ze třídy se přeli, s kým bude v týmu ve všech míčových hrách ve školní družině. Chlapec se adaptoval dobře a záhy si získal ve školním kolektivu oblíbenou pozici.

U dívky probíhal adaptační proces pomaleji. Třídní učitelka se snažila dívce pomoci, doptávala se na porozumění. Asistentka pedagoga, školní psycholog i sociální psycholog s žákyní trávili čas po vyučování a pracovali především na rozvoji komunikačních dovedností v českém jazyce. Ve srovnání s bratrem byly její pokroky v osvojování si češtiny výraznější. Cítila se však oproti bratrovi pozadu v otázce začlenění do kolektivu. Přestože ji spolužačky „braly do party“ a nechala se často přemluvit ke kontaktu, ztrácela zájem o týmovou/skupinovou práci. Rodiče si všimli, že je smutnější. Maminka přišla s vlastní iniciativou, jak přispět k lepší adaptaci dívky. Dohodla se s třídní učitelkou, zda by dívka mohla seznámit spolužáky s nepálskou kulturou. V plánu byla příprava „nepálského dne“. Dívka přišla s maminkou v tradičním nepálském oděvu se spoustou dobrého nepálského jídla. Napekly a navařily nejrůznější pokrmy, které nabídly dětem i paní učitelce, obdarováni byli i pracovníci školního poradenského pracoviště. Dívka si připravila také prezentaci, kde ukazovala krásy své rodné země, včetně náboženských (hinduistických) zvyklostí. Tato akce měla obrovský úspěch. Na rodičovské schůzce ostatní rodiče mamince děkovali za nevšední zážitek, který připravila jejich dětem, a nabídli jí pomocnou ruku.

[1] Pohovor s rodiči nemůže být veden jako výslech, nýbrž jako motivační rozhovor, ze kterého by měl být patrný zájem školy na snadném adaptačním procesu dětí. Pokud rodič bude cítit upřímný zájem ze strany školy, rozhovor bude přirozenější, již na úvodní schůzce začíná vznikat vztah mezi školou a rodinou.

Záhy si paní učitelky všimly jemných kulturních rozdílů ve výchově a rodičovském vedení obou dětí. Dívenka byla vedena ke vzdělání a kárána v případě školního neúspěchu. Její domácí příprava byla precizní, u chlapce nikoli. Paní učitelky si všimly, že dívka dokonce říká staršímu bratrovi, co si má připravit, a občas mu nosí tašku.

Předmětem dalších schůzek bylo vyjasnění pravidel – ačkoli to dívka myslí dobře, chlapec si musí tašku nosit sám – a dále nastavení domácí přípravy.

Tento případ lze vnímat jako úspěšné přijetí žáků z výrazně odlišného kulturního a jazykového prostředí. Za úspěchem stojí i úvodní setkání s rodiči žáků, kde byla vyjasněna očekávání jednotlivých stran. Je však třeba na druhou stranu zmínit i to, že s kulturní odlišností může souviset i kulturně závislý přístup k výchově dívek a chlapců. Pedagogové musí být v tomto případě velmi empatičtí a citliví, protože není naším cílem měnit postoje a kulturní hodnoty žáků z odlišného kulturního prostředí. Primárně je důležité tyto odlišnosti identifikovat a porozumět jim.

Případová studia žáků z Ukrajiny

Z války zasažené Ukrajiny uprchla rodina ve složení: maminka a její tři synové. Matka se rozhodla vzhledem k místě bydliště v České republice umístit děti do velké sídlištní školy.

Nejmladší z chlapců neměl s adaptací problém. Byl to extrovertně zaměřený, sportovně založený chlapec, kterého škola bavila. Objevoval se u něj nižší respekt k autoritě, který se projevoval v komunikaci chlapce s matkou.

Starší chlapci autoritu respektovali, vyžadovali však výraznější podporu v začleňování do třídního kolektivu, které pro ně nebylo jednoduché. Sociální pedagog na základě pozorování žáků ve třídě inicioval schůzku s maminkou. Na schůzce byla přítomná asistentka pedagoga hovořící ukrajinsky. Mamince byla nabídnuta káva, na začátku jí byl vysvětlen důvod setkání, a to zjednodušení adaptačního procesu chlapců. Maminka se hned na začátku setkání rozplakala a začala sdělovat své obavy z toho, že to v cizí zemi nezvládne, že je těžké být bez manžela, že má strach, že už ho neuvidí, že v Česku nikoho nezná.

Maminka byla ujištěna, že schůzka se koná proto, aby jí byla nabídnuta nejvhodnější pomoc a podpora. Sociální pedagožka zmínila místní spolek, který se snaží sdružovat nově příchozí rodiny z Ukrajiny, předala kontakty na instituce poskytující volnočasové aktivity a nabídla se, že je mamince k dispozici a může

jí pomoci s výběrem volnočasových aktivit v závislosti na tom, co chlapce baví a zajímá. Maminka na schůzce sdělila, že doma (na Ukrajině) o tom, co se dělo s dětmi, rozhodoval manžel. Otec řídil domácnost a chlapci k němu vzhlíželi. Tímto postupným způsobem byly získány informace o předchozím způsobu života rodiny na Ukrajině a podařilo se navázat důvěru. V rámci pozdější podpory a intenzivní komunikace s chlapci bylo zjištěno, že před odchodem z Ukrajiny otec chlapcům nakázal, aby matku nezlobili a aby ji chránili. Starší chlapci příkaz otce do posledního slova přijali a později se svěřili školnímu psychologovi, že maminku nechtěli zatěžovat, protože vidí, jak to má těžké, a chtěli jí zde pobyt bez otce naopak ulehčit. Raději tedy „tiše trpěli“, než aby se svěřili.

Školní psycholog měl s matkou pravidelná sezení, jejichž náplní bylo zvládání zátěžové situace, protože psychický stav matky výrazně ovlivňoval chování a prožívání jejích dětí. Maminka věděla, že by role měly být obrácené, že ona by měla být oporou pro chlapce. Významnou roli sehrával otec, který ji po telefonu podporoval a dodával sebevědomí.

Matce chyběl ve výchově chlapců mužský faktor. Byla si vědoma skutečnosti, že po dobu války bude muset zastávat obě rodičovské role, a toto vědomí v ní vyvolávalo úzkost.

Po několika měsících, kdy se chlapci adaptovali na školní prostředí a maminka pravidelně spolupracovala se školou a využívala její podpory, přišlo velké překvapení. Otec chlapců dostal povolení k odjezdu z rodné země a dorazil do České republiky za rodinou. V rámci této návštěvy navštívil i školu. Učitelé událost popisují jako nečekaný a dojemný zážitek, kdy je navštívil „chlap jak hora“, potřásl jim rukou a sdělil, že jim chce poděkovat za to, jak jeho chlapce přijali, starají se o ně a vzdělávají je. Vyjádřil díky a uvedl, že si váží přístupu školy, pomoci jeho rodině a chtěl by, aby jeho děti i žena zůstali v České republice, že na Ukrajině přišli o domov a nic dobrého je tam nečeká. Zároveň se svěřil, že možná přijde o život, ale jeho synové budou mít kvalitní vzdělání a možnost žít ve spořádané zemi.

Všichni učitelé přístup otce vnímali jako uctivé gesto a motivaci pro další práci. Třídní učitelka nejmladšího chlapce pozorovala výraznou změnu v chování po dobu pobytu tatínka i po jeho odjezdu.

Případová studie žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí

Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí vyžadují personální podporu pracovníků školního poradenského pracoviště v podobě vedení a pravidelného monitorování chování a posunů ve vzdělávání. Součástí podpory ve škole je organizace pravidelných schůzek s rodiči, kde jsou probírány podněty vedoucí k posílení vzájemné spolupráce. V rámci podpory těchto dětí se osvědčila edukace rodičů o přístupu ke vzdělávání žáka, obzvláště pak v případech, kdy vzdělávání není v rodině prioritou.

Spolupráce sociálního pedagoga a školního psychologa v níže popsaném příběhu žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí vedla k rozkrytí patologického chování u žáků 8. ročníku, kde se vyskytlo hned u několika žáků sebepoškozování. V této třídě vychovává většinu žáků pouze jeden rodič a někteří žáci jsou v péči prarodičů. Charakteristické pro tyto žáky bylo, že neměli rodiči organizovaný denní režim a v době volného času jimi nebyli monitorováni. Po škole se volně pohybovali po sídlišti. Někteří měli za sebou experimentování s návykovými látkami a zkušenost s policií. Škola v případě těchto žáků intenzivně spolupracovala s orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Dvě dívky byly v péči psychiatra.

Ve třídě byly pravidelně organizovány programy na stmelení kolektivu a na prevenci sociálně patologických jevů sociálním pedagogem. Obsahem jednoho programu byla také problematika sebepoškozování. Po programu přišla jedna žákyně za sociálním pedagogem s tím, že má problém se sebepoškozováním. Sociální pedagog dovedl žákyni ke školnímu psychologovi, kde bylo v rámci krizové intervence s dívkou pracováno. Původně dívka sdělila, že se cítí opuštěná, rodiče ji opustili jako malé dítě. Do péče si ji vzala babička, která za účelem uživení vnučky musí v 65 letech pracovat na směnný provoz. Dívka si stěžovala, že by s babičkou chtěla být, ale nemůže.

K řešení problému byl přizván zákonný zástupce žákyně (babička), a to navzdory naléhání ze strany dívky, že se babička o jejích problémech nesmí dozvědět. Babičce byla informace podána na společné schůzce, kde děkovala a sdělila, že netušila, kam by až trápení dívky mohlo zajít. Litovala nastalé situace a cítila se být vina za problémy vnučky. Dívka naopak babičce poděkovala, že se o ni stará, nemůže odpočívat a vyjádřila před babičkou obavu z toho, že si nedovede představit situaci, kdy by se babičce něco stalo a ona zůstala sama. Babička dívce vysvětlila, že se mýlí, že je ráda, že se o ni může starat, a jejím životním přáním je, aby byla v životě šťastná.

Babičce byla sociálním pedagogem nabídnuta podpora vzhledem k tíživé finanční situaci rodiny v podobě zapojení do projektů, kde mohou mít obědy zdarma, případně získat příspěvek na školní a mimoškolní akce. Za nabídku těchto možností byla babička velmi vděčná a zároveň byla dohodnuta individuální zakázka v rámci poradenské služby školního psychologa, a to na hledání optimálních zvládacích (copingových) strategií a rozvoj sociálních dovedností dívky.

Dívka sice nepřestala se sebepoškozováním „ze dne na den", ale svěřovala se školnímu psychologovi s tím, co prožívá, a mluvila s ním o pocitech vlastní nedostatečnosti, neúspěchu, a to obzvláště v oblasti mezilidských vztahů. Příčinou sebepoškozování bylo ukončení vztahu s chlapcem z vyššího ročníku, pocit opuštěnosti a vina za to, že babička musí tvrdě pracovat, protože se o ni stará. Dívka si důvod vztáhla na sebe, a to tak, že pro chlapce není „dost dobrá". Měla narušené sebevnímání. Navazování mezilidských vztahů a s tím spojené neúspěchy jí působily konstantní stres, který nezvládla ventilovat jinak než tím, že se pořezala. Se sebepoškozováním přicházela kýžená úleva. Díky intervenci poskytované školním psychologem začala dívka s babičkou mluvit o tom, co ji trápí. Pochopila, že sdílená starost je menší starost.

Po tomto řešení problému přivedla dívka za školním psychologem další spolužačky, které měly podobný problém, všechny spojovala zkušenost se sebepoškozováním. Postupně tak byla rozkryta síť případů patologického zvládání stresu u žáků staršího školního věku.

Při prevenci nebezpečného chování se osvědčilo šíření dobré praxe. V rámci třídy byl vyslán jasný signál, že toto chování je nebezpečné a každý žák si zaslouží pomoc už jen v podobě vstřícného přístupu a nabídky podpory ve formě sdílení problémů. Zjištění, že ve škole jsou osoby, kterým na žácích záleží, má „ozdravný charakter". Žádný problém by neměl zůstat tabu.

Doporučení pro inkluzivní praxi na úrovni školy:

- podporovat a rozvíjet spolupráci s rodinou žáka;
- rozvíjet zájem ze strany školy nejen o žáka, ale i jeho rodinné prostředí (včetně rodinné anamnézy a vyjasnění si očekávání od školy);
- spolupracovat se všemi pedagogickými a poradenskými pracovníky v rámci školy, ale i mimo ni;
- rozvíjet komunitní charakter školy, který úzce souvisí s výše zmíněnou spoluprací s rodinami žáků, ale i všemi pedagogickými pracovníky;
- navázat spolupráci s místními spolky, neziskovými organizacemi a místní samosprávou, což mimo jiné vede k již zmíněné podpoře komunitního charakteru školy.

3

Praxe v uplatňování inkluzivních přístupů na úrovni školního poradenského pracoviště

Škola je povinna zřídit a provozovat školní poradenské pracoviště na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Podrobně je školní poradenské pracoviště (ŠPP) definováno ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Povinné minimální personální zabezpečení ŠPP zahrnuje pouze školního metodika prevence a výchovného poradce. V ideálním případě je funkční ŠPP obsazeno dalšími pozicemi, a to školním psychologem, speciálním pedagogem a především v oblastech blízko vyloučených lokalit také sociálním pedagogem. V ideálním případě má škola kromě speciálního pedagoga zaměřeného na depistáž a reedukaci také speciálního pedagoga zaměřeného na etopedii. Další možností je zaměstnat školního asistenta (nepedagogická profese) a v souvislosti s přílivem uprchlíků z Ukrajiny ukrajinského asistenta pedagoga. V praxi se velmi osvědčilo mít vedoucího asistenta pedagogů (zejména při jejich větším počtu ve škole) a koordinátora inkluze.

Ředitel školy má povinnost ŠPP zřídit. Je výhodné, pokud je součástí tohoto pracoviště a osobně se v jeho práci angažuje. Měl by stanovit náplně práce jednotlivých pracovníků, jejich práci koordinovat, monitorovat a pravidelně vyhodnocovat. Ve složitějších případech by se měl i osobně zapojit. U větších škol je vhodné mít výchovného poradce zvlášť pro 1. a zvlášť pro 2. stupeň.

Problémem, který trápí praxi, je nedostatek odborných pracovníků (psycholog, speciální pedagog) na trhu práce a nesystémovost jejich financování, u asistenta pedagoga vázanost finanční podpory státu na přítomnost dítěte s doporučením školského poradenského zařízení a časově omezená platnost těchto doporučení.

3.1 Školní psycholog

Školní psycholog vykonává na škole činnosti vyplývající z vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Jedná se především o činnosti diagnostické, poradenské a metodické.

Součástí praxe školního psychologa ve škole je každodenní spolupráce se členy školního poradenského pracoviště, ať už se jedná o výchovného poradce, speciálního pedagoga, sociálního pedagoga či metodika prevence aj. Spolupráce je zapotřebí z důvodu evidence dané problematiky, objektivizace případu („víc hlav, víc ví") a nastavování postupu práce s dítětem/žákem ve snaze o komplexní řešení případu, obzvláště pokud je rodina dítěte/žáka motivovaná ke spolupráci.

Mezi úkoly školního psychologa patří otevírat problémy, hovořit o nich se zúčastněnými osobami, aktivně řešit konflikty, nabízet pomocnou ruku při komunikaci školy a rodiny, pravidelně pracovat s klientem, třídou či pedagogy a řešit naléhavé případy formou krizové intervence.

Podpora žáka z kulturně odlišného a sociálně znevýhodněného prostředí

Školní psycholog plní důležitou roli při podpoře dětí a žáků jak z kulturně odlišného, tak i sociálně znevýhodněného prostředí. Tyto děti a žáci mohou čelit různým výzvám, které souvisejí se specifickými kulturními, jazykovými nebo sociálními faktory. Odhalení problému, nastavení spolupráce s rodinou a poskytnutí odborné pomoci a podpory patří mezi hlavní úkoly školního psychologa. Z výše zmíněného vyplývají následující činnosti, na kterých by měl participovat:

- diagnostika rodinného prostředí žáka;
- podpora jazykového vývoje – to se týká především žáků z kulturně odlišného prostředí, tedy i romských žáků či žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ), pro které můžou jazykové a komunikační schopnosti představovat bariéru ve vzdělávání; školní psycholog může ve spolupráci se speciálním pedagogem a učiteli implementovat strategie podpory jazykového vývoje těchto žáků;
- poskytování interkulturního poradenství; školní psycholog může poskytovat poradenství ohledně otázek spojených s kulturní rozmanitostí žákům, jejich rodinám, ale i učitelům;

- poskytování podpory při začleňování do třídního kolektivu, a to formou rozvoje sociálních dovedností, sebevědomí a sebeúcty;
- podílení se na spolupráci s rodinou žáka.

V současnosti je problematika vzdělávání žáků z kulturně a jazykově odlišného prostředí řešena např. u dětí z Ukrajiny, kde je podpora školního psychologa velmi důležitá, a to jak pro žáky a jejich rodiče, tak pro učitele. Pokud dítě uteklo s rodinou před válkou, zažilo toxický stres a jeho prožívání a chování může být zkreslováno minulými zkušenostmi, které mohly být transformovány například v nedůvěru k lidem. Takový žák bude těžko navazovat mezilidské kontakty, bude označen jako ten s adaptačními obtížemi, ten, kdo se obtížně začleňuje, nekomunikuje, je agresivní, tichý, podrážděný, lhostejný k dění kolem něj, plačtivý apod. Na druhou stranu, lidé, kteří nejsou trénovaní na fungování v mimořádných událostech, se mohou ve zdánlivém klidu chovat „nestandardně". Právě při depistáži dětí, které mají obtíže v adaptaci, je důležitá spolupráce školního psychologa s pedagogy a dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště.

Zásadní roli v procesu adaptace a podpory žáka z kulturně odlišného a sociálně znevýhodněného prostředí zaujímá vedení rodičů ke spolupráci se školou. Škola má být pro rodiče partnerem v oblasti výchovy a vzdělávání. Rodič by před přijetím dítěte na školu měl by být informován o provozu školy. Vhodné je realizovat například informační schůzku, na které bude rodič seznámen se školním řádem a proveden školou v doprovodu dítěte. Pokud se jedná o žáka s OMJ, může nastat situace, kdy rodiče nerozumí česky, proto by měl být úvodnímu seznámení s prostředím školy přítomen tlumočník.

Někdy se může jevit chování rodičů jako arogantní, ale jádrem problému může být nedostatečná slovní zásoba v pro ně cizím jazyce nebo obava z komunikace.

Zásadní součástí prvotního kontaktu s rodiči by mělo být zjištění, co od školy očekávají, a jasná komunikace toho, co očekávat mohou. Výchovně-vzdělávací systém v České republice se neobejde bez vzájemné komunikace a participace rodičů na domácí přípravě dítěte. Na úvodní schůzce by měl být vyjasněn i způsob a forma komunikace (e-mail, Bakaláři, EduPage, SMS apod.). Rodičům, obzvláště těm, kteří nerozumí česky, je vhodnější zasílat informace písemně, aby si je mohli případně nechat přeložit.

Jako příklad je možné uvést jedno z doporučení školního psychologa pro práci s žáky z kulturně odlišného prostředí, tedy i romskými žáky, podle kterého je důležité si se žákem vytvořit *vztah*.

Vztah založený na důvěře bývá formován zájmem o žáka. Zájem můžeme dávat žákovi najevo tím, že se ho ptáme na jeho zvyky, záliby, na to, co má rád, jeho volnočasové aktivity, můžeme se ho také ptát, jak on vnímá nás.

Důvěryhodný vztah bývá založen na *porozumění*. Jak jinak dát najevo porozumění dítěti, které evidentně nepůsobí šťastně, než slovy: *určitě to nemáš jednoduché, musí to být v novém prostředí těžké, jiní lidé, nedokážu si představit, co všechno prožíváš…* V rámci porozumění je zásadní reflexe stavu dítěte – zjišťuji, jak se cítí, není mi lhostejné, všímám si jeho chování a dávám mu to najevo.

Dítě nemusí zareagovat hned, jeho reakce nemusí být ani vstřícná. Nečekejme poděkování. Důležité je, aby dítě vědělo, že se o něj zajímáme, a pokud se budeme pravidelně zajímat, dá nám brzy najevo svůj postoj, případně *co by od nás potřebovalo*. Zásadní pravidlo při podpoře žáka z kulturně odlišného prostředí je žáka *do pomoci nenutit, pouze mu ji nabízet, a jeho rozhodnutí zcela respektovat. Neznamená to však, že přestaneme pracovat na vztahu s žákem. V případě setkání s žákem je vhodné konverzovat, chválit, udělat jednoduchý vtip* (na počasí, na nás samotné, na školu). Cílem je, aby se dotyčný ujistil, že prostředí, ve kterém se nachází, je bezpečné a může v něm hledat osoby, které mu podporu nabízí, ať už ve formě sdílení (porozumění) nebo poradenství.

Po ujištění a nabytí důvěry v prostředí existuje větší šance, že se dítě přijde svěřit osobě, ve kterou má důvěru. Důležitou úlohu má v takové situaci technika *aktivního naslouchání*.

Aby bylo naslouchání účinné a mohlo být považováno za podpůrný nástroj, musí splňovat několik zásad. Ten, kdo naslouchá, neradí. Cílem je podpořit dítě ve sdělování myšlenek a pocitů. Pedagogický pracovník by se měl snažit maximálně reflektovat, co dítě říká, objasňovat, zda tomu rozumí správně, doptávat se a ujišťovat se v porozumění. Například může použít větu: *„Můžeš mi to ještě zkusit vysvětlit, abych porozuměl, jak to myslíš,“* nebo *„Pomůžeš mi, abych tomu lépe porozuměl?“* Součástí techniky je parafrázování, užívání gest, nastavení přirozené vzdálenosti od dítěte, pokyvování hlavou na znamení souhlasu, udržování klidného tónu hlasu a řečového tempa; i pouhé "jsme spolu a mlčíme"však může být pro dítě důležité.

Technika aktivního naslouchání přispívá k prevenci a účinnému řešení konfliktů.

Doporučení školního psychologa pro práci s žáky z kulturně odlišného a sociálně znevýhodněného prostředí:

- dávat najevo svůj zájem o žáka a pokusit se vytrvat;
- nebát se pouštět do běžné konverzace s žákem (v případě jazykové bariéry se nebránit využívání komunikačních karet či komunikaci stylem „ruce, nohy“);
- aktivně naslouchat;
- maximálně zapojit rodiče do „života školy“;
- podporovat a rozvíjet kulturně otevřené prostředí ve třídě;
- stavět na silných stránkách dítěte/žáka.

3.2 Speciální pedagog

Klienti speciálních pedagogů se mohou lišit v závislosti na zaměření speciálního pedagoga a konkrétních potřebách jednotlivých klientů. Podle školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání se jedná o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP), tj. žáky, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními *potřebují poskytnutí podpůrných opatření* vyplývajících z jejich individuálních potřeb *na základě jejich zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek*. Hlavní činnost speciálního pedagoga působícího na základní škole tedy spočívá v podpoře žáků se SVP (vychází z přílohy č. 3 [Standardní činnosti školy] vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a ŠPZ, ve znění pozdějších předpisů).

V rámci školské praxe se ukazuje, že možnosti speciálněpedagogické podpory v prostředí základní školy jsou širší, a právě tato podpora může sloužit všem dětem a žákům bez rozdílu – a to i bez absolvování pedagogicko-psychologického vyšetření, které obvykle vede k přidělení, resp. nepřidělení statutu žáka se SVP. Aktuálně je pozice školního speciálního pedagoga vnímána jako pozice samostatného odborníka, který nemusí čekat na poskytování speciálněpedagogické

péče a podpory pouze ve prospěch dětí, které přicházejí ze školských poradenských zařízení s danými podpůrnými opatřeními, ale samostatně vyhledává ve školním prostředí žáky s rizikem speciálních vzdělávacích potřeb a pracuje také s žáky, kteří jsou ohroženi při vzdělávání aktuálními, přechodnými či jen krátce trvajícími obtížemi (ideálně ve spolupráci s pedagogy těchto žáků).

Hlavními odbornými činnostmi školního speciálního pedagoga jsou depistáž, diagnostika a intervence ve vztahu k žákům se SVP, metodická a koordinační podpora pedagogických pracovníků a spolupráce a podpora rodin žáků se SVP (Kucharská et al., 2013). Žákům se SVP je pomáháno prostřednictvím podpůrných a vyrovnávacích opatření. Pro druhou skupinu intervenčních opatření není třeba pedagogicko-psychologické vyšetření ve školském poradenském zařízení, ale posouzení pedagogické či speciálněpedagogické diagnostiky na půdě školy (podpůrné opatření I. stupně, které je obvykle doplněno plánem pedagogické podpory – dále PLPP). Na základě tohoto posouzení jsou následně poskytovány služby ve prospěch vzdělávacích potřeb žáka. Jejich poskytovatelem je tedy i školní speciální pedagog.

V současnosti je již zcela běžné, že je podpora školního speciálního pedagoga doporučována poměrně široké skupině žáků, které tak může poskytovat odborné poradenské služby. Jeho cílem je intervenovat tak, aby speciální vzdělávací potřeby u žáků byly co nejmenší. Lze předpokládat, že při správně nastavené intervenci v časných stadiích školních obtíží bude počet žáků se SVP nižší.

Školní speciální pedagog je součástí širšího týmu ŠPP a při realizaci podpůrných opatření, vlastní speciálněpedagogické činnosti, se zaměřuje na širokou škálu příčin neúspěšnosti ve školních i sociálních situacích žáků, které sami nemohou ovlivnit a stávají se pro ně v prostředí školy obtížně zvladatelné. Současně využívá speciálněpedagogické metody a postupy odpovídající vzdělávacím potřebám žáků.

Mezi konkrétní činnosti a postupy poskytované speciálními pedagogy patří individuální podpora v rámci výuky a přípravy na ni, realizace předmětu speciálněpedagogické péče, reedukace, poskytování poradenských služeb, spolupráce při tvorbě individuálního vzdělávacího či výchovného plánu, vedení a metodická podpora asistentů pedagoga.

Podpora žáka z kulturně odlišného a sociálně znevýhodněného prostředí

Pokud jsou žákovi se sociálním znevýhodněním na základě vyšetření ve školském poradenském zařízení doporučena podpůrná opatření ve vzdělávání, je mu zajištěna speciálněpedagogická péče. Předměty speciálněpedagogické péče se odvíjejí od konkrétních speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Při speciálněpedagogické reedukaci a realizaci předmětu speciálněpedagogické péče/podpory je činnost speciálního pedagoga obvykle zaměřena na nápravu v oblasti specifických poruch učení, rozvoj grafomotorických a percepčně-motorických dovedností, nácvik sociální komunikace, prevenci logopedických obtíží, porozumění mluvené řeči a její produkci, rozvoj sluchového a zrakového vnímání, případně se pedagog věnuje dalším oblastem speciálněpedagogické péče, které vyplývají současně z charakteru obtíží žáka.

V prostředí základní školy běžného typu je v případě doporučení školského poradenského zařízení možnost vytvořit pro žáka individuální vzdělávací plán (dále IVP).[2] Pro řešení problémů spojených s rizikovým chováním žáků se nabízí jako vhodný nástroj individuální výchovný plán (dále IVýP) (Mertin et al., 2013), který nastavuje způsoby spolupráce mezi školou, žákem, zákonnými zástupci a případně i dalšími zúčastněnými stranami při řešení rizikového chování žáka. Cílem IVýP je pokud možno odstranit rizikové chování žáka, a předejít tak důsledkům vycházejícím z tohoto chování. Tento nástroj vytváří především prostor pro setkání, partnerskou komunikaci a uvědomění si, že řešený problém se dotýká všech zúčastněných (žák, škola, zákonný zástupce). Při řešení daného problému se škola obrací na zákonného zástupce jako na partnera, s nímž spolupracuje. Hlavní myšlenkou IVýP není tedy trestat chování dítěte nebo sankciovat jeho rodiče, ale společně hledat efektivní pomoc pro žáka a předcházet případnému dalšímu rizikovému chování.

IVP či IVýP by měl být vytvářen ve spolupráci třídního učitele žáka, školního speciálního pedagoga, školního psychologa, dalších učitelů podílejících se na žákově vzdělávání, asistenta pedagoga, žáka a jeho rodičů. Informováni by o jeho existenci a obsahu měli být všichni, kdo se na vzdělávání žáka podílejí.

[2] Podle Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je individuální vzdělávací plán (IVP) podpůrným opatření pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a zároveň závazným dokumentem, který zpracovává škola na základě doporučení školského poradenského zařízení. IVP obsahuje údaje o úpravách obsahu vzdělávání, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod, forem výuky, způsobu hodnocení a případně o úpravách očekávaných výstupů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Důležitou oblastí spadající do diagnostické činnosti speciálního pedagoga u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí by měla být diagnostika rodinného prostředí žáka. Právě díky jejím zjištěním je možné u těchto žáků identifikovat konkrétní oblasti, ve kterých je důležité dítěti pomoci. Tyto informace lze zjistit především na základě intenzivního kontaktu s žákem (hovořit s ním, pracovat společně atd.). Na základě zjištění podrobné a průběžně evaluované speciálněpedagogické i pedagogické diagnostiky lze volit postupy a opatření v rámci IVP/IVýP cíleně tak, aby odpovídaly konkrétním potřebám žáka. Cílem speciálněpedagogické intervence určitě není rozbor rodinného zázemí dítěte nebo hodnocení výchovného stylu rodičů, ale nalezení takové formy podpory, aby dítě dosáhlo co nejlepšího pokroku a rozvoje (viz poznámka pod čarou 1). Škola by měla být institucí, která nabídne rodině pomocnou ruku a ukáže jí, jak lze podpořit jejich dítěte při vzdělávání. V tomto ohledu je vhodné např. informovat rodiče o existenci neziskových organizací, které poskytují podporu ve vzdělávání dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí (např. www.barevnysvetdeti.cz; www.clovekvtisni.cz; META, o.p.s.; komunita salesiánů – salesiánská střediska dětí a mládeže; www.romodromcz.cz).

Diagnostickou a depistážní činnost může realizovat speciální pedagog již v době zápisu dítěte do základní školy. Z toho důvodů je vítána jeho přítomnost již při zápisech do prvních ročníků či přípravných tříd, kdy ve spolupráci s ostatními učiteli zjišťuje zejména řečové dovednosti dítěte, jeho schopnost dorozumění, porozumění a komunikace v českém jazyce včetně socializace. V případě neznalosti nebo omezené znalosti českého jazyka projednává se zákonnými zástupci dítěte možnosti řešení a již od počátku vzdělávání navrhuje vyrovnávací opatření.

Doporučení školního speciálního pedagoga pro práci s žáky z kulturně odlišného a sociálně znevýhodněného prostředí:

- klást důraz na rozvoj sociálních dovedností;
- spolupracovat s rodinou žáka, s dalšími pedagogickými pracovníky školy a odborníky z dalších institucí a organizací;
- podporovat komunitní prostředí školy;
- důležitá je motivace a dobrý příklad.

3.3 Sociální pedagog

Sociální pedagog plní ve škole stále jen roli pomáhajícího pracovníka. Náplň práce proto v konkrétních podmínkách nevychází z kompetencí sociálního pedagoga, získaných jeho poměrně široce založeným pregraduálním studiem, ale z potřeb školy. Ve spektru činností sociálních pedagogů ve školách tak nalezneme jak podíl na vzdělávání žáků, tak činnosti z oblasti podpory výchovy, socializace, prevence a vytváření bezpečného prostředí ve škole a školních třídách.

Partnery v profesním zapojení sociálních pedagogů ve školách jsou především další kolegové ze školního poradenského pracoviště, vedení školy, učitelé, a to především třídní, ale také asistenti a rodiče žáků. Právě propojování poznání žáka z pohledu učitele, rodiče, ostatních pracovníků školy dává sociálnímu pedagogovi šanci zmapovat rodinnou situaci a identifikovat rizikové faktory v jeho sociálním prostředí. Pomáhá tak třídním učitelům a ostatním pedagogům odhalovat důvody absence a příčiny školní neúspěšnosti. Vytváří podmínky pro navázání bližšího kontaktu mezi rodinou a školou. Zaměřuje se především na podporu rodin, ve kterých identifikuje nevyhovující sociální podmínky, tedy na poradenskou a mediační činnost. Sociální pedagog přesahuje svými činnostmi zároveň „zdi“ školy, navštěvuje rodiny, komunitní centra, spolupracuje s dalšími organizacemi, které podporují žáky školy, v níž je sociální pedagog profesně angažován. Tento terénní charakter činností sociálního pedagoga a jeho propojení s rodinami a místními komunitami dává škole šanci získat význam centra, ke kterému se lidé z okolí vztahují a hlásí.

Podpora žáka z kulturně odlišného a sociálně znevýhodněného prostředí

Sociální znevýhodnění není jen záležitostí materiálního dostatku nebo nedostatku. Jedním z jeho znaků je také neschopnost rodičů aktivně podporovat své dítě ve vzdělávání, dále přítomnost rizikových či patologických forem chování v rodinném prostředí a existence jazykové bariéry (například výskyt romského etnolektu češtiny). Sociální vyloučení úzce souvisí s bydlením, vzděláním, zaměstnaností a zadlužeností. Důležitou roli má prostorová segregace, nerovné podmínky, rozdílná úroveň příležitostí, která je dána rodinným prostředím. Vliv životní situace rodiny působí u žáků na jejich chování, prožívání i učení. Podmínky, ve kterých děti ze sociálně znevýhodněného prostředí vyrůstají, mají tedy výrazný dopad na kvalitu a možnosti jejich vzdělávání. Například, je-li dítě hladové a nevyspané, těžko se soustředí na výuku. Právě na tyto rizikové

faktory by se měl sociální pedagog zaměřit. Důležitá je tedy individuální diagnostika a odhalení konkrétních vlivů vedoucích k neúspěšnosti žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí. U romských žáků je jedním z vlivů následování rodičovských vzorů a postojů ke vzdělávání. Jednou z cest, jak toto odbourávat, je možnost nabídnout romským žákům vzory společensky úspěšných Romů.

Na základě již zmíněné individuální diagnostiky je možné zjistit, co je pro žáka důležité, co má rád, co ho zajímá. Tyto informace pak mohou pomoci při hledání vhodné motivace a podpory.

Jako vhodnou motivaci lze doporučit využívání asistenta pedagoga, doučování, volnočasové aktivity a komunikaci se žákem, školního asistenta. Z hlediska vzoru je vhodný pro romské žáky „romský asistent". Doučováním je myšlena pravidelná příprava na výuku, plnění domácích úkolů, protože žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí nemají často vyhovující podmínky pro školní přípravu v domácím prostředí (hluk v domácnosti, velký počet osob na relativně malém prostoru, chybějící zázemí pro učení – pracovní stůl, pomůcky).

Spolupráce sociálního pedagoga s rodinou

Efektivní komunikace sociálního pedagoga s rodinou vyplývá z *oboustranného porozumění a důvěry*. U žáků a rodin ze sociálně znevýhodněného prostředí to platí dvojnásobně. Někteří rodiče mají sami špatné zkušenosti z dob svého vzdělávání, a tudíž jsou nedůvěřiví ke školskému prostředí. Je třeba tedy volit *partnerskou a otevřenou komunikaci*. Důležitý je důraz na *sdělení* toho, *co je konkrétně od rodičů očekáváno*, čímž ovšem nejsou míněny příkazy či rozkazy. Nezbytná je vstřícnost a snaha o *pochopení situace rodiny* tak, aby mohla být nastavena vhodná podpora.

Zároveň je třeba *udržovat s rodinou pravidelnou dlouhodobou spolupráci a možnost blízkého kontaktu*. Udržení blízkého kontaktu je možné díky osobním návštěvám sociálního pedagoga v domácím prostředí žáka a jeho rodiny. Sociální pedagog by měl být pro rodiče či zákonné zástupce žáka partnerem, který se snaží ve spolupráci s nimi řešit problémy, které mohou být faktorem ovlivňujícím školní úspěšnost, resp. neúspěšnost žáka. Mapuje tedy rodinné prostředí a zároveň získává podněty od ostatních pedagogů ve škole. Pokud má učitel potřebu určitý problém řešit i s rodinou, prvním krokem je pozvání si rodiny do školy. Důležitá je *aktivizace rodiny*. V konečném důsledku mají na efektivitu školní docházky žáka ze sociokulturně znevýhodněného prostředí vliv i zdánlivě nesouvisející

problémy rodiny. Sociální pedagog musí být připraven rodině pomoci např. s jednáním na úřadech a vyplňováním různé dokumentace.

Doporučení sociální pedagoga pro práci s romskými žáky:

- získat důvěru rodiny;
- rozvíjet a podporovat partnerskou komunikaci mezi rodinou a školou;
- pochopit situaci rodiny;
- vzájemně si sdělit očekávání od školy, vzdělávání;
- snažit se poznat rodinu i v jiném než školním prostředí;
- aktivizovat rodinu.

4 Praxe v uplatňování inkluzivních přístupů na úrovni učitele

4.1 Specifika vzdělávání romského žáka

Vzdělávání Romů představuje téma, které je stále aktuální, a přece často opomíjené. Romská menšina se stala předmětem mnoha sporů, které vznikly na základě reálných zkušeností i mnoha předsudků, které v české společnosti panují. Romská komunita představuje specifické společenství jedinců, jejichž vzájemné vazby se liší od obvyklých vztahů majoritní společnosti. Postoj ke vzdělání je ovlivněn nejen místem, kde dotyčná rodina žije, či dosaženým vzděláním rodičů, ale také názorem důležitých osob komunity, jíž je rodina součástí. Ovlivnění tohoto názoru vnějšími okolnostmi či charismatem pedagoga může být obtížné.

Klíčem ke vzdělávacímu úspěchu dětí je postoj jejich rodičů ke škole a ke vzdělávání obecně. Pokud v rodině její členové nevnímají dosažení kvalifikace jako cestu k úspěchu a nedávají v tomto směru dítěti zpětnou vazbu, ztrácí pak i ono zájem o školní práci. Někteří rodiče také nedisponují dostatečným množstvím informací, které by jim umožnily rozhodnout se pro správný, pro jejich děti vhodný typ školy.

Pokud ze strany rodiny nepřichází dostatek podpory, děti přejímají laxní postoj ke vzdělání a nesnaží se ovládat svůj temperament, nezřídka spojený s impulzivním chováním. Takové chování bývá učiteli základních škol označeno jako problémové.

Nedostatek motivace ke vzdělání může být způsoben také stylem výchovy. V mnoha romských rodinách doposud převažuje volná, nedirektivní výchova se sklonem k nepravidelnosti, živelnosti a nesystematičnosti. Děti tak nejsou zvyklé

na řád a strukturu, která dětem z majoritní společnosti výrazně usnadňuje nástup do školních lavic. Romské děti jdou spát ve chvíli, kdy se samy cítí unaveny, a vstávají tehdy, kdy se samy probudí. Mají volný program, dospělí je nezatěžují odpovědností za pomoc v domácnosti ani jim neurčují denní aktivity. Rodiče v romských rodinách často nepřikládají význam školním výsledkům, které tak ztrácejí motivační význam. Děti navíc postrádají návyky, jež jsou nezbytné pro akceptování školních pravidel. V neposlední řadě je motivace ke studiu u romských žáků snižována také vědomím, že mohou uspět v životě bez nutnosti mít vzdělání, tedy studovat.

Zvýšená motivace je naopak viditelná u těch žáků, kteří využívají nabídky mimoškolních zájmových klubů. Zde si mohou žáci osvojit potřebné sociální návyky, například strukturování dne či chování k druhým lidem, které je v majoritní společnosti vyžadováno. Také mohou získat jiné vzory, které jim mohou pomoci udržet se ve vzdělávacím procesu.

Obrázek 3: Taneční a pěvecké vystoupení v romském jazyce

Obrázek 4: Taneční a pěvecké vystoupení v romském jazyce

Důležité je motivovat žáka k dalšímu vzdělávání již v průběhu povinné školní docházky. Za vhodné se považuje mluvit o budoucnosti a ukazovat cestu, po které se může žák aspoň pokusit jít. Jestli setrvá ve studiu na střední škole nebo učilišti je už na něm samém.

U romského žáka, který během povinné školní docházky vykazuje výborné nebo dobré výsledky, lze usuzovat na podporu rodiny při vzdělávání. S velkou pravděpodobností se takovému žákovi s podporujícím okolím podaří dosáhnout vyššího nežli základního vzdělání.

4.2 Klima třídy v kontextu vzdělávání romských žáků

O klimatu třídy bylo napsáno mnohé. Stále se o něm mluví, pořádají se semináře, kde se učíme, jak jej nastavit, kultivovat, rozpoznávat napětí, rozkolísání nálady atd. Níže uvedený text se opírá o rozhovor se zkušeným externím pracovníkem (ŠPZ), který dlouhodobě vstupuje do škol a tříd, hovoří s učiteli, řediteli, výchovnými poradci, metodiky prevence, rodiči a v neposlední řadě i s žáky.

Každý z nás je nositelem hodnot a postojů, které jsme získali výchovou skrze rodiče, prarodiče, studiem, životními zkušenostmi, výchovou vlastních dětí, kultivací ze strany přátel či kolegů. Svůj podíl mají i naše osobnostní dispozice. Všechny zmíněné vlivy předurčují, jak uplatňujeme a používáme teoretické znalosti v praxi a jak řešíme konkrétní pedagogické situace.

Romská populace tu s námi je a bude. Praxe, kdy jsou lidé se sociokulturním zázemím lišícím se od většinové společnosti různými mechanismy nuceni ke stěhování na určitá místa, bohužel není neobvyklá. Už v tomto bodě se začíná tvořit budoucí nastavení klimatu v lokalitě. Velmi často má město či vesnice určitou ulici, kde prosperuje sociální podnikání – majitel určitého objektu nabídne k pronájmu byty a neřeší, kdo bude nájemcem. Velmi rychle se vytvoří komunita, která má své zákonitosti a dynamiku. Žije zde nemálo dětí, které následně navštěvují spádovou školu, kde naučené a vypozorované vzorce uplatňují. V tomto okamžiku záleží na uchopení celé situace: zdali na ni nahlížíme jako na problém, nebo na skutečnost, kterou je potřeba přijmout a vytěžit.

Jsme společností, ve které se otázka romské populace hodně řeší – čím menší město či obec, tím bývá diskuze intenzivnější a hlavně radikálnější. Jinými slovy: ve městech jsou rodiče schopni akceptovat přítomnost komunity, nejsou ale schopni akceptovat přítomnost romského dítěte ve třídě. Naopak na vesnicích vadí komunita, ne tolik přítomnost romských dětí ve škole.

Klima třídy na „malé škole“

Malé školy se typicky nacházejí na okrajích měst, ale nejčastěji na vesnicích. Vesnic, jak měl zmíněný externí pracovník možnost poznat, je několik typů. Typická vesnice se starousedlíky mnoho problémů nemá, domy se dědí, nemovitosti se prodávají novým majitelům, kteří utíkají z měst, neexistuje zde sociální bydlení.

Jiným případem jsou vesnice, většinou bývaly tzv. střediskové, kde figuroval velký zaměstnavatel (např. JZD), který postavil bytové domy nebo menší panelovou výstavbu, následně pro nevyužití nabízenou jako formu levného ubytování. Do takových míst se začali stěhovat lidé, kteří si nemohli dovolit bydlení ve městech, většinou lidé s nižším socioekonomickým statusem.

Školy v těchto místech ale problém nemají. Všichni jsou sousedé, znají se, potkávají se v jednom obchodě, u jednoho lékaře, případně i v jednom kostele. Ve třídách se povětšinou všichni znají velmi blízce, případné napětí v komunitě se odbývá jinde, mimo školu.

Učitel na malé škole je „jiný typ učitele". Zvládá standardní výuku, péči o okolí školy, aktivně se zapojuje do dění v obci. Mnozí jsou v zastupitelstvech či zaujímají jiné obecní posty, jsou známí. Mívají větší vážnost, což má vliv i na klima třídy, ve které učí.

Návštěvu vesnické školy provází „jiný" pocit – jde o dojem nezměřitelný a nepopsatelný.

Klima třídy na „velké škole"

Situace na velkých školách je jiná. Anonymita učitele je tak nějak na prvním místě. Učitel je najednou někdo, kdo je placen za vzdělávání dětí, požívá benefitů, které přináší školní rok, velmi často dojíždí.

V takových školách je možné vypozorovat, na základě zkušenosti, povětšinou tři typy učitelů. První jsou ti, kteří jsou velmi prosociálně založeni a jsou ochotni žáka navštěvovat i doma. Věří, že jejich role ve společnosti je jejich poslání a jsou pro ni schopni udělat mnohé. Takoví nemají problém hledat různá řešení konfliktů, jsou otevření, jen jsou si občas méně jistí, zdali už jejich zájem není příliš vysoký. Jejich třídy jsou klidné a vyrovnané, protože jejich přístup je otevřený, čitelný.

Další typ učitele je takový, který si jede striktně v nastavených pravidlech. Kdo se jimi neřídí, má „problém". Nerozlišuje sociokulturní status, snaží se na všechny pohlížet stejně. Velmi často se ovšem stává, že stejný metr není možné vždy použít. Vzniká množství kolizních situací, napětí, které ve třídě rozdmýchává další spirálu mikrosituací. Třída se diferencuje, nastavení „pohodové" atmosféry je už skoro nemožné. Takový učitel často deleguje, rád by využíval podpůrné

systémové sítě – management školy (ředitel, výchovný poradce, školní psycholog, středisko výchovné péče, pedagogicko-psychologická poradna). Naráží na bezmocnost, přestává věřit, je v napětí, které dále přenáší mezi žáky.

Posledním typem je takový, který neřeší nic. Učí, protože vystudoval, nevěří systému a vlastně nikomu. S dětmi komunikuje jen nezbytně nutně, situačně. Pokud by nemusel, nekomunikoval by ani s rodiči. Má své mínění, které může být až velmi vyhraněné, není ochoten přistoupit na jiný pohled. Bojí se znejistění, ztráty svých jistot a hodnot. Žáci třídy si žijí tak, jak zrovna mohou, většinou v závislosti na složení třídy. Učitel ve třídě je návštěvník, který je strpěn.

Velké město versus vesnice

Pokud si externí pracovník na základě svých zkušeností vše shrne, zatím mu z toho plyne strach. Bojíme se učinit rozhodnutí, bojíme se udělat chybu, bojíme se veřejného mínění, bojíme se hrdě si říci, kdo jsme.

Systém nás tlačí tam, kde nás může neefektivně kontrolovat, nastavuje kritéria hodnocení na základě pochybných tabulek. Vytváří v nás napětí, které neumíme překonat, a tak jej zákonitě přenášíme dál. Na žáky, na rodiče.

Otázka tedy není, jak nastavit klima třídy pro romské, ukrajinské nebo „jiné“ žáky. Klima musíme žít a věřit, že to děláme, jak nejlépe umíme. Máme před sebou skupinu, která je sesypaná do jiné skupiny jen kvůli datu a místu narození. Je jich určitý počet, který je daný. Každý ve skupině má svá očekávání, motivaci.

Zmiňovaný systém nám v současnosti příliš nepomáhá. Hledáme své výklady svobody, zodpovědnosti. Podléháme trendům, které neumíme uchopit, nerozumíme změnám.

Co je tedy potřeba? Nastavovat si své vlastní zrcadlo. Co vlastně od žáků požaduji, kam je chci a následně potřebuji dovést, zvolit způsob, jak to dokáži.

Příklady z praxe

První příklad z praxe:

Učitelka na 2. stupni základní školy, původně humanitně zaměřená (absolventka filozofické fakulty). Postupně během studia na vysoké škole došla k rozhodnutí, že by ji více bavilo učit než bádat v archivech.

Přes výuku na střední škole se dostala až na velkou základní sídlištní školu v „sociálně“ vyloučené lokalitě. Vyučovala nejprve češtinu, angličtinu a následně vše, co zrovna bylo potřeba. Dostala třídnictví a jelikož se škola nachází tam, kde se nachází, třetinu třídy tvoří žáci romského původu, třetinu žáci, jejichž rodiny náleží k nižší sociální vrstvě, a zbytek jsou žáci „normální“. Vzhledem ke své povaze a nastavení si s nimi vybudovala vcelku otevřený vztah. Přenáší na třídu své hodnoty tak, že s nimi dlouze otevřeně mluví, jak je co dobré mít, a hlavně poslouchá jejich názory. Každý žák v její třídě má šanci říci svůj názor a nebýt za něj kritizován, ale zároveň je vytvářen i prostor na to, aby jej mohli ostatní komentovat. Komentovat mohou i názory učitelky. Co se týká učiva, učitelka ví přesně, jak si který žák stojí a co je schopen absorbovat. Nastavuje tedy kriteriální hodnocení individuálně, otevřeně, věcně, bez emocí.

Zároveň ale buduje vnitřní vztahy s vědomím, že mnozí žáci nepřekročí hranice sídliště. Jezdí s nimi na zajímavá místa, ukazuje jim a nabízí další možnosti. Postupně se žáci naučili, že je to zajímavé, a jezdí spolu s ní. Přenáší své hodnoty na žáky například tím, že s nimi pravidelně chodí do knihovny, kde si nejen „čtou“ a prohlíží časopisy, ale i poslouchají hudbu. I takto jim otevírá obzory. Nelpí na zavedených klišé, že je potřeba číst, ale nenásilnou formu k tomu žáky láká. Výlety se neodehrávají jen v duchu „jedeme do města“ a tam budete mít rozchod, plánuje i výlety do krajiny, kde žáci sice zažívají diskomfort a roztrpčení, ale při další příležitosti jedou znovu.

Dalo by se říci, že to s žáky umí, ale nikde se to neučila. Došla k tomu vlastním přesvědčením – přistupuje k žákům takovým způsobem, aby se v roli učitelky cítila dobře a opravdově.

Žáci si s ní často dlouze povídají, jak to dělá, ale vždy dojdou k jednoduchému závěru: *Takto mě to baví, naplňuje. Jsem sice unavená, na konci školního roku extrémně, ale každý den se vlastně na žáky těším a jsem zvědavá, s čím dnes přijdou.*

Druhý příklad z praxe:

Učitelka 1. stupně základní školy, která má ve třídě cca 25 žáků, z toho dva žáky s nižším socioekonomickým statusem. Její snahou je, aby se všichni „tak nějak cítili dobře“. Studovala od počátku pedagogickou fakultu, vždy chtěla být učitelkou.

Ve třídě je schopná pro každého udělat skoro až nemožné. Pokud žák dlouhodobě chybí, protože je nemocný nebo jen nechodí do školy, je ochotná jej navštěvovat

doma, donášet mu úkoly, motivovat rodinu, aby jej do školy posílala. Neúspěch žáků si bere velmi osobně, má pocit vlastního selhání. Velmi trpí, že přes veškerou snahu a nasazení nejsou žáci ochotni ocenit její snahy, cítí se unaveně už od konce září.

Při konzultacích často naráží na fakt, že svou „únavu" přenáší mezi žáky, ti jsou následně pod tlakem, aby nespustili nějakou emoční vlnu. Třída je sice tichá, ale rozhodně ne klidná. Projevuje se to o přestávkách, kde propukají výbuchy jak hlasové, tak pohybové. Skoro všichni žáci se snaží rychle uvolnit, protože ví, že hodina bude opět pod napětím. Ona se je snaží tlumit, ale nedává alternativu, často se řeší kázeňské přestupky ve stylu „někdo někomu nějak nechtěně ublíží". A spirála je roztočena.

Co z příkladů vlastně plyne?

Všichni žáci potřebují svůj prostor a učitelé by měli být schopni jim jej poskytnout. Prostor není o tom, co nám říkají postupy, ale o tom, jaký máme s žáky cíl. Cíl je vzdělávací i výchovný. Dodnes si zmíněný externí pracovník pamatuje dvě věty z jednoho semináře, které si vždy opakuje jako mantru: Každý rodič se snaží tak, jak nejlépe umí; Mé vidění světa je pouze mé, nemohu jej vyžadovat po ostatních.

Také se zamýšlí nad formulací školních řádů – že nás na jednu stranu chrání, ale na druhou nás velmi svazují, co se týče svobody „zažít školu". I on se při návštěvách škol na školní řád odvolává, ale mnohdy v něm nachází jen oporu pro represivní působení. Prevence se nám často vzdaluje a je překryta jen represí, která nic neřeší. Zmatek, nepochopení, tlak. Zatím se nikdy nepotvrdilo, že pokud začneme tlačit a vyžadovat, vše se urovná a žáci začnou fungovat jak ve skupině, tak individuálně. Zatím vždy nastal úhyb, únik, tedy přesně to, co nechceme. Odpovědnost v ten moment je na někom jiném, mnohdy zpátky na učiteli.

Přestože jsou výše zmíněné příklady odlišné, lze je považovat za inspirativní. Oba demonstrují „možný" způsob – žádný není špatný, oba jsou jiné. Obě učitelky jsou autentické a věří, že dělají to nejlepší, co dokáží. Obě jsou na velkých školách, kde jsou přístupy rozmanité, jen si je rodiče vlastně nemohou vybrat. Jsou jaksi přiděleny. Obě u povolání nejspíš vydrží ještě dlouho, nemají potřebu měnit. Obě ale budou čas od času potřebovat někoho, kdo je vyslechne a nastaví jim zrcadlo. Nebude se je snažit změnit, jen jim poskytne širší pohled,

ze kterého si opět vyberou to, co jim bude v další cestě vyhovovat. Důležité je, aby byla nabídka různých pohledů a byla poskytována se znalostmi, nadhledem a respektem k oběma.

Některé změny probíhají, ale většinou velmi pomalu a ojediněle. Odpovědnost žáka se velmi skloňuje, ale málokteří učitelé žáka provází k odpovědnosti. Jen mu předkládají informace, co je a co není slušné a správné, a ukazují, že tato cesta je pro něj ta nejlepší.

Závěrečné zamyšlení

Hledají se vize, formulují strategie. Ano jsou důležité, ukazují nám možný směr, ale jsou překryty dalšími méně významnými vrstvami, které nás pohlcují a cíl nám rozostřují. Často nám uniká, proč jsme ve škole. Máme se „něco" naučit. Máme se hlavně naučit žít. Potřebujeme k tomu pestrost, a to je dáno společností. Jedeme na vlně inkluze, která něco pojmenovala a naznačila, ale která vlastně dávno probíhala. Jen nám vzala zdravý rozum a vyvolává nepříjemné emoce. Hledáme „něco" tam, kde nic není, a kvůli tomu si nevšímáme důležitých věcí. Ve třídách řešíme nepřiměřené chování, které se odchyluje od zavedených norem, potažmo od školního řádu. Řešíme záškoláctví, šikanu, jiné „divné" věci. Rádi se v tom mácháme, nabízíme řešení, ale téměř vždy nefunkční. Neexistuje totiž moc, která by v důsledku stanovila konečnou hranici mezi prevencí a represí. Vše je na lidech a jejich odvaze, nebo nevědomosti.

Ruku v ruce s tím nám zevšedněli ostatní žáci. „Obyčejný", „průměrný" žák, který každý den snáší výpady svého spolužáka, který jej ruší při výuce. Také jej sice návštěva školy tak nebere, ale je ochoten to překonat a školu má alespoň jako možnost, kde se může setkávat s kamarády a užít si legraci. Těší se na přestávky, kde se baví, hraje hry, rozebírá svá témata nebo jen tak sedí na místě a v poklidu konzumuje skupinu.

Často opět narážíme na to, že ne všichni mají svůj prostor, ale uskromňují se pouze ti, kteří jsou svým naturelem spíše introverti. Budou trpět až do konce výuky, protože se to tak dělá. Problém je v tom, co se odehrává uvnitř nich. Jednoho dne tito žáci založí vlastní rodiny, budou své děti vypravovat do škol a vzpomínat, jak jim ve škole bylo. Své postřehy budou přenášet na děti, které už budou vědět. Chceme po žácích toleranci, ale nejsme schopni jim ukázat, že i tolerance má své meze.

Žijeme v blahobytu, což demonstrujeme tím, že všichni máme možnost si pořídit téměř vše. Tlak společnosti je enormní, velmi lehce podléháme svodům. To, co před deseti lety bylo jen okrajové, je dnes zavedený sociální standard. Máme na změny reagovat, ale vytrácí se nám pružnost. Chceme držet krok, ale nerozumíme dění. Příkladem jsou skloňované mobilní telefony, fenomén doby – jak s ním umíme nakládat, v čem je prospěšný nám a v čem je prospěšný žákům. Proč na seminářích stále dokola hledáme, zdali jej využít, nebo zakázat? Trvá to již několik let. Jenže vývoj je stále ještě velmi rychlý, až skokový a další možnosti nás v brzké době čekají. Budou redefinovat školství a problém mobilu překryje jiný, daleko komplexnější.

Proto je otázka, jak nakládat s romským žákem v kontextu klimatu třídy, zadáním, které již dávno mělo být za námi. Odpověď je jasná. Jde o žáka ve třídě, který jako každý jiný potřebuje věci po svém a pokud se mu toho nedostává, říká si o to. Aktivní forma je, že „zlobí", pasivní je, že nedělá vůbec nic nebo nechodí do školy.

Každý pracovník ve škole potřebuje klid, zázemí a jistotu, že až bude potřebovat, bude na něj mít někdo čas – hlavně v momentu, kdy to nastane. Nechce sepisovat postřehy pro kohokoliv, potřebuje být s žáky, žít s nimi. Škola je širší kontext. Žáci potřebují opustit třídu, jít ven na kopec, k řece nebo do parku, aniž by se někdo musel třást strachem, co se stane. Je potřeba mít jistotu v tom, že když se to stane, vždy se to vyřeší a nikdo tím nebude trpět.

Pojďme se tedy zaměřit na provázení. Každý žák potřebuje dobrého průvodce, aby pochopil, kde má své silné stránky, které může rozvíjet.

Doporučení pracovníka školského poradenského zařízení pro práci s romskými žáky na úrovni učitele:

- využívat pedagogickou diagnostiku;
- všímat si dlouhodobých vztahů mezi žáky a reagovat na ně;
- vytvářet rituály, které budou žáky propojovat a ve kterých se naučí něco jeden pro druhého udělat;
- zaměřit se na silné stránky žáků a ty posilovat.

4.3 Metody výuky

V následujícím textu jsou uvedeny osvědčené metody vybrané na základě zkušeností učitelů, kteří pracují s romskými žáky. Nejde o metody speciální, ale běžně se ve školách vyskytující, pouze jsou zde uvedeny v kontextu práce se sociálně znevýhodněnými žáky. Kapitola je zaměřena zejména na metodu Sfumato®, neboť se při práci s romskými žáky velmi osvědčila, a to hned z několika níže zmíněných důvodů.

Sfumato®

Praxí ověřenou a hravou vyučovací metodou je čtecí metoda *Sfumato®* (*Splývavé čtení®*)[3], kterou lze doporučit všem učitelům 1. stupně učícím v 1. třídě a zvláště těm, kteří pracují se sociálně znevýhodněnými dětmi. I v této části publikace se opíráme o přímou zkušenost s těmito dětmi a využitím právě této metody. Jedna z hlavních výhod je, že se po rodičích nechce, aby s dětmi doma četli. Naopak je jim to zakázáno. Učitel, který touto metodou vyučuje, prochází několikadenními školeními, kde se učí, jak správně s touto metodou zacházet, jak děti naučit efektivně číst a psát. Domácí zásah rodiče do výuky čtení by tedy dítěti nepomohl, ale naopak by mohl uškodit. Děti samozřejmě doma mohou ukázat, jak čtou. Zadání však vždy zní: „Děti čtou a rodiče poslouchají."

Velká část sociálně znevýhodněných dětí je romského původu. Romové jsou známí svou láskou ke zpěvu, hudbě a tanci – i díky tomu je Sfumato® vhodnou vyučovací metodou. Každé písmeno, které dítě čte, vychází z úst tak dlouho, dokud oči nerozeznají následující písmeno a ústa tak mohou navázat a vypustit ho. Držení hlásky zní melodicky a připomíná zpěv. Sfumato® nedělí slova ani na hlásky, ani na slabiky, čte je jako celek. Cíleně se pracuje se zrakem, dechem, hlasem a sluchem.

Pro většinu romských rodin není bohužel vzdělání na žebříčku hodnot příliš vysoko. Škola bývá pro rodiče nutné zlo a úkolem učitele je zaujmout jejich dítě natolik, aby se do školy těšilo a chtělo tam chodit.

Sfumato® využívá zážitkové prvky učení. Každé nové písmenko děti vyvodí samy pomocí příběhu, který samy prožijí. Každé písmenko poznávají všemi smysly:

[3] Dále jen Sfumato®.

- zrak;
- sluch;
- hmat (3D látková písmena, modelování, psaní prstem do mouky aj.);
- chuť (ochutnávky, např: O – okurka, S – sýr, L – lentilka aj.);
- čich (S – skořice, L – levandule, V – vanilka aj.).

Čím více si děti písmenko prožijí, tím více si ho upevní. Upevňování nelze urychlit, a proto se Sfumato® věnuje jednomu písmenku několik dní. Prvnímu písmenku se děti věnují klidně 10–14 dní a s každým dalším písmenem se doba postupně zkracuje. Není to však na úkor kvality upevnění. Na začátku se děti například musí naučit, jak udělat úkoly v pracovním sešitě. Díky tomu, že jsou úkoly ke každému písmenu stejné, děti je dokáží velmi brzy vypracovat samostatně. Učí se najednou všechny čtyři tvary písmene – malé, velké, tiskací i psací. Děti si osvojí postupy úkolů v pracovních sešitech, s každým dalším písmenkem jim jde lépe třeba i modelování, stříhání, lepení, vykreslování atd.

Dokud se čtou pouze jednotlivá písmena, tak si k nim děti rovnou vymýšlejí slova – k malým tvarům jakákoliv, k velkým tvarům vlastní jména („o“ jako oliva, „O“ jako Otakar). Stejným způsobem se pracuje i u dvoupísmenkových a třípísmenkových spojeních („la“ jako lavice, „mas“ jako maso). Jakmile čtená písmena znamenají samostatné slovo, uvádí jej učitel větou, například u slova „los“ učitelka říká: „Maminka koupila stírací“, načež děti čtou: „los“. Tímto podporujeme čtení s porozuměním. U každého nového slova je nutné se ujistit, že dětí ví, co znamená, a ideálně mít připravený i názorný obrázek. Velký počet dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí má při vstupu do školy poměrně malou slovní zásobu a z domova nezná čtení pohádek. I to neodmyslitelně patří k výuce metodou Sfumato® – nejen samotné čtení pohádek, ale také jejich dramatické ztvárnění.

Probíranému písmenu se přizpůsobují i aktivity v ostatních předmětech – obrázky kreslené v rámci výtvarné výchovy, výrobky tvořené při pracovních činnostech, ale i aktivity v tělesné výchově jdou propojit s právě probíraným písmenem. Matematické dovednosti mohou děti trénovat například počítáním obrázků v *Živé abecedě* nebo vyhledáváním geometrických tvarů. Pravolevá orientace lze krásně využít v pracovních sešitech, ale ještě lépe při skládání písmen na tabulky. Prvouka děti také provází neustále, a to hlavně během vysvětlování slov při čtení, ale na určité téma lze vymyslet i úvodní scénku pro nové písmeno (např. „n“ – nemoci, „j“ – jaro).

V praxi je Sfumato® velmi efektivní. Neustálým opakováním tvarů písmen dochází k cílenému upevnění. Děti to baví, protože aktivity kolem písmene se mění. I když se několik dní po sobě probírá jedno písmeno, každý den je jiný.

Autorka Sfumato®, PaeDr. Mária Navrátilová, o své metodě říká: „Splývavé čtení je pro všechny děti, které mají zrak, sluch a hlas.“ (Navrátilová, 2023).

„Technika Splývavého čtení je ve své podstatě revoluční (…) s potěšením mohu sdělit, že v ní nenacházím nic, co by nějak odporovalo dnešním poznatkům z neuropsychologie a vývojové psychologie. Naopak, pokud mohu posoudit, velice sympatický je její princip komplexního přístupu k počáteční výuce čtení. (…) Rozlišuje dokonale zvukovou a grafickou podobu slova, zdokonaluje vyjadřovací schopnosti, přináší čtení s porozuměním, na které svět čeká již 150 let. Podělme se s dětmi o radost ze čtení.“ (Matějček, 2003).

První písmeno, se kterým se děti ve škole setkají, je písmeno „O“. Zde jsou názorné aktivity, které se dají s dětmi absolvovat v rámci jeho probírání od začátku až po upevnění.

1. Vyvození písmene

Obrázek 5: Ostrov

Většinou hned druhý školní den děti vstupují do třídy, kde je připravený ostrov, na kterém se vyskytují pouze věci začínající na písmeno „O“ – ovce, obálky, okurka, oblázky, olivový olej, otvírák, osuška atd. Do třídy nevstupuje paní učitelka, ale obr Oliver, který děti seznamuje se svým ostrovem. Jak se dál příběh

vyvíjí, už si vymýšlí paní učitelka (v roli obra Olivera) sama, případně se může inspirovat metodickou příručkou. Pomocí návodných otázek by děti samy měly poznat, že se budou učit písmeno „O“. Každé nové písmeno se jim poznává snáze a většinou ani žádné pomocné otázky nepotřebují. Doba odhalení nového písmene se s každou další iterací zkracuje, ale připravenou scénku si děti užívají s nadšením až do konce.

Na ostrově děti nacvičují volání, mohou volat na loď v dáli: „Haloooooooo.“ Samotné volání je nácvikem na hlasité čtení. Při volání na loď děti většinou i správně nastaví ústa na vyslovení hlásky „o“. Pokud děti v následujících dnech zapomenou, jak nastavit ústa nebo jak zvýšit hlas, stačí připomenout volání a rychle si vzpomenou, případně mohou posílat vzdušné pusinky a ústa se jim do požadovaného tvaru dostanou sama.

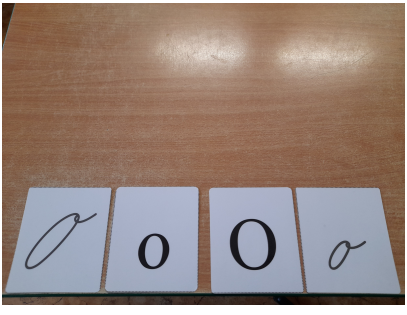
2. Čtení písmene

Jakmile děti písmeno odhalí, učitelka odkrývá všechny jeho tvary na tabuli a děti se ho učí správně číst (obrázek 6).

Každé dítě dostane na papírových kartičkách všechny čtyři tvary písmene (rodinka) a učí se ukazovat malé, velké, tiskací a psací. Děti buď zvedají písmeno do vzduchu nebo skládají písmenka dle diktátu učitele na kraj lavice neboli na linku (viz obrázek 7). Zároveň si začínají zvykat na psaní směrem zleva doprava.

Obrázek 6: Odhalení na tabuli

Obrázek 7: „Psaní“ na linku

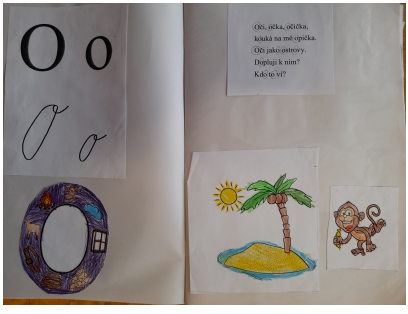


Jakmile děti znají více písmen, přibývají nové čtecí aktivity. Každý den probíhá hlasité hromadné čtení z tabule. Děti si hrají na „malého učitele“: jdou k tabuli a s pomocí ukazovátka samostatně čtou. Ze *Živé abecedy* a později ze *Slabikáře* dělají takzvané mraveniště, to znamená, že celá třída čte nahlas a najednou (každý svým tempem) a učitel ji obchází.

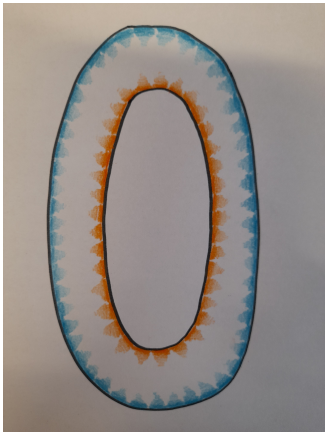
3. Abecední kniha

Součástí výuky je také tvorba abecední knihy (obrázek 8). Ke každému písmenu si děti lepí všechny jeho tvary, několik obrázků a básničku. V té mohou zakroužkovat všechna „O, o“. Tvar písmene připomíná ovál, ten si mohou vybarvit metodou „přitlač X povol“ (obrázek 9), kterou děti trénují v rámci přípravy na psaní.

Obrázek 8: Abecední kniha



Obrázek 9: Technika „přitlač x povol“

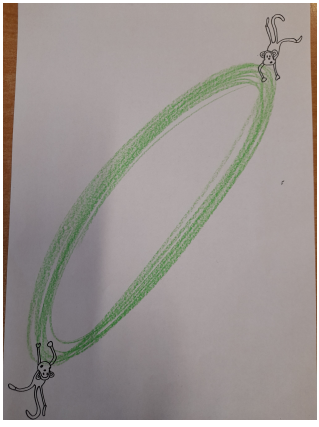


4. Uvolňovací cviky

Prvním uvolňovacím cvikem je ovál. Děti se ho mohou učit za pomoci básničky – Honily se opičky, bolely je nožičky.

V rámci osvojování písmene děti vybarvují nebo malují předměty s náslovnou hláskou, stříhají a lepí puzzle, rozlišují malé a velké tvary písmen, hledají páry – tiskací, psací. Tyto činnosti jsou součástí pracovních sešitů, viz obrázek 11.

Obrázek 10: Ovál

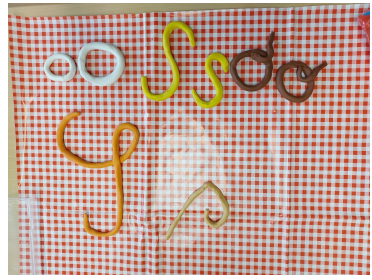


Obrázek 11: Ukázka úkolů z pracovního sešitu, které vedou děti k samostatnosti

Dále si mohou písmena osvojovat například modelováním písmene z plastelíny, psaním prstem do mouky, tvořením písmene z provázku nebo třeba z kaštanů. Možností, které spadají do oblasti výtvarné a pracovní výchovy, jsou desítky, záleží hlavně na kreativitě vyučujícího.

Obrázek 12: Ovečky

Obrázek 13: Modelování písmen

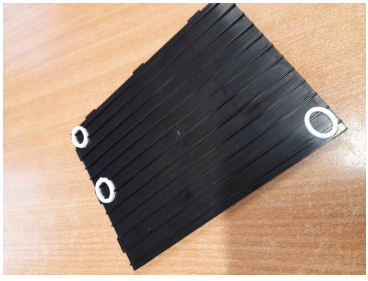


Obrázek 14: Písmeno z kaštanů

Velmi důležitou pomůckou jsou destičky. Děti se s nimi učí pracovat již od prvního písmene, kdy mohou trénovat orientaci v prostoru. Učitel zadává pokyny typu: „Na začátek prvního řádku dej…“, „Na konec posledního řádku dej…“ (viz obrázek 15). Kromě orientace na ploše tak děti trénují také jemnou motoriku při uchopování písmene a jeho ukládání.

Obrázek 15: Destičky

Obrázek 16: Diktát



Upevňování znalosti písmen provází děti i při tělesné a hudební výchově. K propojení těchto předmětů dochází u klasických písniček nebo říkadel, jako je *Zlatá brána* nebo *Kolo, kolo mlýnský*.

Obrázek 17: Tvarování písmene při hodině tělocviku

Sfumato® baví nejen děti, ale i učitele a díky nevelkým nárokům na domácí přípravu tuto metodu jistě ocení i rodiče. U každého písmene se nabízí několik možností, jak ho pojmout. Nelíbí se mi téma ostrov? Zvolím si třeba ovoce. Nebo obludy. Nebo opékání u ohýnku.

Přestože je třeba dodržovat přesné metodické postupy, Sfumato® dává učitelům určitou volnost právě ve výběru vhodného tématu. Není rozhodující, zda učitel pracuje s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo ne, metoda je to vhodná bez rozdílu pro všechny děti. U těch ze sociálně znevýhodněného prostředí se však dá předpokládat, že se budou do školy těšit a budou tam chodit rády právě kvůli zážitkům, které ve svém běžném životě nemají možnost prožít.

Kritické myšlení

Cílem metod kritického myšlení je podnítit přemýšlení a aktivitu žáků, kteří jsou vedeni k samostatnosti a zodpovědnosti za svoje učení. V České republice je v souvislosti s metodami kritického myšlení znám program RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*, v překladu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*). RWCT vede žáky k rozvoji dovedností, jako je čtení s porozuměním, analýza textu, hodnocení informací a tvorba vlastních názorů.

Tuto metodu je možné propojit s texty z knihy *Příběhy pomáhají s problémy* (Badegruber & Pirkl, 2000). Inspiraci ve vztahu k přijetí jinakosti je možné čerpat z příběhu Listnáči ven!, který je rozpracován v knize *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod* (Čapek, 2015) a který jsme ověřili v praxi prostřednictvím výzkumného šetření, jehož výsledky jsou uvedeny v textu *Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol* (Vítečková et al., 2018).

Čtení s předvídáním

Další doporučenou metodou, která se zaměřuje na čtenářskou gramotnost, je *čtení s předvídáním*. Jedná se o metodu, která vytváří prostor pro fantazii žáků. Ti nejprve samostatně čtou společný text po částech, které jsou jim postupně rozdávány na proužcích papíru. Po čtení nejprve předvídají a společně diskutují o tom, jak by mohl příběh pokračovat. Po společném sdílení, ať už ve dvojících či ve skupinách, dostanou zbytek textu, kde si potvrdí své předpovědi, a posléze opět předpovídají pokračování textu. Tato metoda se velice osvědčila právě u romských žáků, jelikož dává průchod jejich fantazii.

Artefiletika

Artefiletika je jednou z dalších metod, která se osvědčila učitelům při práci s romskými žáky. Jedná se o reflektivně-tvořivé pojetí výchovy uměním, které vychází především z výtvarného projevu. Slavíková a kol. (2007) vysvětlují

artefiletiku jako reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání vycházející z expresivních kulturních projevů, jež směřují k poznávání a sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby.

Tato metoda se v poslední době využívá nejen ve školách, ale i v nízkoprahových centrech nebo v zařízeních pro volný čas. Romové mají rádi to, co jim je blízké, a pomocí artefiletiky mohou sebe sama vyjádřit pomocí výtvarného projevu, hudby, tance nebo dramatizace – umělecká tvorba pomáhá žákům s jakýmkoli verbálním projevem, protože používá především neverbální vyjadřovací prostředky.

Poznávací a diskuzní aktivity

Jednoduchou úvodní aktivitou může být *poznávací kolečko*. Žáci se představí a každý sdělí, co má rád, v čem je dobrý nebo čemu se věnuje ve volném čase. Žáci většinou o sobě prozradí i to, co bylo mimo instrukce, například že mají mladší sestru či jaké mají domácí zvíře. Aktivita usnadňuje proces seznamování, podporuje stmelení kolektivu, zároveň pomáhá nově příchozímu žákovi při orientaci ve třídě – ke komu by mohl inklinovat, s kým má společné zájmy.

Zájem o žáka je možné projevit i dalšími aktivitami. Například lze požádat žáka o prezentaci, díky níž dostane možnost seznámit spolužáky se svou kulturou, zemí. Může přinést a ukázat fotografie či ve spolupráci a po domluvě s rodiči připravit ochutnávku nějakého pokrmu, který je v dané kultuře považován za tradiční. Důležité je tuto možnost pouze nabídnout, nenutit. Vždy by před touto pobídkou měl předcházet obecný úvod učitele nebo jiného pedagoga o důležitosti respektu k jiným kulturám a hodnotám naší společnosti, který bude žáky ve třídě nabádat k solidaritě a vzájemné toleranci. Ideální stav ve třídě nastává, pokud jsou děti poučeny již před příchodem žáka a považují pomoc v adaptaci spolužáka za důležitou.

Co se týká rozvoje kulturní otevřenosti, je možné doporučit např. aktivitu *vlaječky*. Žáci si vyzdobí třídu vlajkami a řízeně diskutují o státech a jejich hodnotách, případně turistických místech. Poté mohou přispět zážitky ze svých cest a podělit se s ostatními o prožitá dobrodružství.

S podporou romských žáků vzhledem k jejich budoucímu uplatnění na trhu práce je třeba začít již na základní škole. V tomto ohledu se osvědčuje diskuzní setkání Kam po základce. Cílovou skupinou jsou žáci 2. stupně základní školy. Žáci mají možnost setkat se s Romy, kteří mají vyšší vzdělání nebo momentálně

studují. Ti jim přiblíží svou cestu studiem. Žáci se zamýšlí nad svou budoucností a tím, co by pro ni mohli udělat – jaké přínosy jim vzdělávání a studium přinese nebo jaký je rozdíl mezi tím zůstat v evidenci na úřadu práce a mít kvalitní a dobře placené zaměstnání. Diskuze je směřována i k tomu, jak odolávat vnitřním a vnějším vlivům z okolí.

Projekty

Organizace Cesta do školy vytvořila ve spolupráci s Muzeem romské kultury *nástěnné školní obrazy s romskou tematikou*. Obrazy vznikly na základě potřeby sdílet pozitivní informace o romské menšině. Nástěnné obrazy mají žáky provést romskou historií a kulturou. Jedná se celkem o šest školních nástěnných obrazů, které jsou zpracovány pro děti a mládež druhého stupně základních škol. Mohou zároveň sloužit i jako pomůcka pro učitele.

Obrázek 18: Nástěnný obraz

5

Praxe v uplatňování inkluzivních přístupů na Islandu a v Norsku

5.1 Inkluzivní pedagogika: Praktický přehled pro učitele s příklady z islandského školství

V této kapitole jsou na příkladu islandského školského systému ilustrovány různé úrovně spolupráce se školou, zejména spolupráce s rodiči cizího původu. V kapitole zdůrazňujeme klíčovou roli základních hodnot, které jsou součástí profesionální práce učitelů, a také to, jaký význam má kontinuální profesní rozvoj a vlastní pracovní teorie učitelů pro konstantní kvalitu výuky. Dále kapitola pojednává o vybraných metodách inkluzivní pedagogiky, jako je například výuka v přírodě, týmová výuka, kooperativní vyučování, které podporuje vytváření vazeb mezi žáky, nebo využívání technologií a různých jazykových přístupů. Tyto pedagogické postupy jsou vhodné především pro heterogenní třídy a pro uspokojení individuálních potřeb žáků.

Česká republika i Island patří mezi signatáře dohody ze Salamanky (UNESCO, 1994). Tato dohoda položila základy pro inkluzivní vzdělávání a inkluzivní rámce ve všech signatářských zemích a stanovuje inkluzivní školu jako místo pro všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, sociální, jazykové, intelektuální, emocionální či jiné podmínky. Zatímco na Islandu byl proces inkluzivního vzdělávání částečně zmíněn již v islandském zákoně v roce 1995 a oficiálně zaveden do školského zákona v roce 2008 (Óskarsdóttir et al., 2019a, 2019b), v České republice byl přelomovým již rok 2005, kdy bylo zákonem zavedeno právo na vzdělávání ve spádové škole pro všechny děti (č. 561/2004 Sb.). V České republice vychází právo všech dětí na vzdělání z Ústavy České republiky (Ústava České republiky, č. 1/1993).

Cílem inkluzivního vzdělávání je upozornit na nerovnosti, které se projevují marginalizací, vyloučením a diskriminací a mohou být způsobeny sociálními a ekonomickými podmínkami, náboženstvím, pohlavím/sexualitou nebo předpokládanými schopnostmi žáků a jejich rodin (UNESCO, 2020). Vzdělávání pro všechny lze tedy chápat jako jakési hnutí proti marginalizaci a vyloučení a jako reakci na sociální nerovnost. Jak již bylo řečeno, jedná se o proces, který klade důraz na neustálý rozvoj, působení proti nerovnostem a posilování pocitu sounáležitosti lidí se školou a společností.

Zákon o povinné školní docházce na Islandu (Lög um grunnskóla nr. 91/2008) zaručuje vzdělávání pro všechny, což znamená, že školy musí poskytovat kvalitní vzdělávání všem žákům. Filozofie vzdělávání pro všechny vychází z mezinárodních standardů sociální spravedlnosti, demokracie, lidských práv a spoluúčasti (Ainscow, 2021; Florian, 2008; Guðjónsdóttir & Karlsdóttir, 2009; Jónsson, 2011). Tento koncept má své kořeny ve *Všeobecné deklaraci lidských práv OSN* (1948) a v *Úmluvě OSN o právech dítěte* (1989). Všechny základní principy se zaměřují na to, aby se školy snažily odstranit překážky bránící účasti na učení a sociálních situacích, a umožnily tak žákům patřit do školní komunity (Ministry of Education, Science and Culture, 2014).

Výše uvedené zákony si vyžádaly významné změny v organizaci škol a v pohledu na žáky, jejich učení a výuku jako takovou. Toto pojetí tak vyvrací představu, že obtíže v učení nebo potíže, s nimiž se žáci ve škole setkávají, jsou založeny pouze na individuálních faktorech nebo vyplývají ze sociální situace. Místo toho je třeba brát v potaz především možnost, že příčinou potíží žáků může být učební prostředí, vzdělávací systém nebo souhra sociálních, pedagogických a akademických faktorů (UNESCO, 2009; 2020). Rozvoj školní praxe v tomto duchu znamená, že učitelé musí neustále zvažovat, zda pedagogika a výukové metody odpovídají jak požadavkům učebních osnov, tak rozmanitosti skupiny žáků (Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2020).

V průběhu let se islandský školský systém musel ve školách přizpůsobovat novým skutečnostem, koordinovat právní rámec, přístupy a praktické aspekty školní práce. Předpokladem pro takovou práci v celé zemi je společné chápání inkluze a toho, co obnáší, zajištění školských služeb ve všech částech země a zajištění srovnatelnosti služeb ve všech regionech. Tento proces na Islandu stále probíhá. Právní změny směrem k inkluzivnímu systému probíhaly pomalu v průběhu celého 20. století, přičemž nejvýznamnější změnou byl zákon o povinné

školní docházce z roku 1974, kdy bylo stanoveno, že škola by měla být pro všechny, a byl zřízen systém podpory speciálního vzdělávání. V roce 2008 bylo poprvé zavedeno, že školský systém by měl vycházet z principů inkluze, a v roce 2021 byl stanoven zákon o integraci služeb ve prospěch prosperity dětí, který vyzýval k posílení spolupráce mezi zdravotnickým, sociálním a vzdělávacím sektorem ve prospěch dětí a jejich rodin. V současné době probíhají práce na rozvíjení školských služeb na základě zákona o školských službách z roku 2023. V průběhu těchto změn se vyvíjel také společenský diskurz. V současné době panuje shoda napříč politickým spektrem a jsou podnikány kroky k tomu, aby bylo ve školách k dispozici více odborných služeb.

Islandský školský systém se organizačně dělí na předškolní docházku, povinnou školní docházku, vyšší střední školu a univerzitu. Za první tři stupně odpovídá Ministerstvo školství a dětí, zatímco univerzity spadají pod Ministerstvo vysokého školství, vědy a inovací. Podle zákona jsou předškolní zařízení prvním stupněm vzdělávacího systému a poskytují vzdělání dětem do šesti let, kdy začíná povinná školní docházka. Předškolní vzdělávání není součástí povinné školní docházky, ale navštěvuje je přibližně 96 % dětí ve věku 2–5 let (viz Statistics Iceland, 2022). Naprostou většinu předškolních zařízení provozují obce.

Povinná školní docházka v dnešním pojetí se stala realitou na základě zákona v roce 1974, kdy se běžná praxe proměnila z výběrového školského systému na systém, který nesdružuje žáky podle studijních výsledků nebo schopností. Povinná školní docházka je určena pro žáky ve věku od šesti do 16 let. Ve většině škol je deset tříd jednotlivých ročníků, s různým prostorovým uspořádáním. Na každé škole jsou jmenovány školské rady a za jejich zřízení a řízení jejich práce odpovídá ředitel školy. Kromě ředitele školy se školská rada skládá ze dvou zástupců rodičů, dvou zástupců učitelů, jednoho zástupce ostatních zaměstnanců školy, dvou zástupců žáků a jednoho zástupce z okolní komunity nebo dalšího zástupce ze skupiny rodičů, kterého si zvolí ostatní zástupci školní rady. Školská rada slouží především pro konzultace mezi vedením školy a školní komunitou na téma způsobu řízení školy (Reglugerð um skólaráð nr. 1157/2008). Je tedy zodpovědná za zajištění přístupu školy k odborným službám a za zajištění přijatelných prostor školy, stejně jako zodpovídá za zajištění ploch pro venkovní aktivity a hřiště. Je důležité, aby byli ve školských radách, radách rodičů i odborech zastoupeni také rodiče žáků cizího původu či rodiče žáků z jiných ohrožených skupin, aby bylo zajištěno projednávání potřeb těchto žáků.

Cílem této kapitoly je popsat vybrané aspekty inkluzivních škol a takové přístupy k výuce, které podporují inkluzivní pedagogiku a inkluzivní postupy v rámci povinné školní docházky na Islandu. Důraz je kladen na to, jak mohou učitelé reagovat na výzvy spojené s různorodostí žáků a jejich odlišností tak, aby žáci skutečně zažívali inkluzi, pocit sounáležitosti a pohodu. V kapitole popisujeme také klíčové aspekty inkluzivní školy, důležitost profesionality učitelů, nutnost reflexe zvolených postupů, a to jak při spolupráci mezi odborníky a rodinami, tak i při spolupráci ve třídě. Vzhledem k tomu také prezentujeme dva příklady konkrétních inkluzivních vzdělávacích postupů. Hledáme také odpověď na následující otázku: *Jak mohou učitelé v inkluzivní škole rozvíjet své vyučování s různorodými skupinami žáků?*

Následující text je rozdělen do čtyř částí. Každá část se zabývá praktickými aspekty realizace inkluzivního vzdělávání a na příkladech z Islandu demonstruje dobrou praxi. Jedná se o tyto části: inkluzivní pedagogika, profesionalita učitelů, spolupráce a inkluzivní pedagogické postupy.

Inkluzivní pedagogika

Zavádění inkluzivního vzdělávání s sebou nese mnoho výzev. Nedávno vydaná zpráva UNESCO (2020) uvádí konkrétně tyto: společné chápání konceptu inkluzivního vzdělávání; podpora a poradenství pro učitele; informace o žácích, kteří nenavštěvují okolní školy; uspokojivá organizace nebo systém; spolupráce systémů a zaměření na speciální opatření; tvorba politiky a podpora místní komunity; odpovídající financování; odborné vedení, implementace a následná kontrola zákonů a zavedených přístupů.

Výzkumy i zprávy současně přinesly souhrn toho, co je pro úspěšnou realizaci inkluzivního vzdělávání nezbytné:

- inkluzivní pravidla, ze kterých benefitují všichni žáci;
- flexibilní a přizpůsobivé učební osnovy;
- silné a podpůrné vedení školy;
- spravedlivé rozdělení zdrojů;
- učitelé, kteří jsou vyškoleni v inkluzivním pedagogickém pohledu a považují za svou úlohu učit všechny žáky v heterogenní třídě (Schuelka, 2018, s. 4).

Tyto body jasně poukazují na to, že učení by mělo vycházet z potřeb žáků a mělo by být přizpůsobeno jejich „rozvoji, osobnosti, nadání, schopnostem a zájmům“

(Ministry of Education, Science and Culture, 2014, s. 42). Stejně tak je v kritériích, která tvoří základ externího hodnocení základních škol, uvedeno, že podpora jednotlivých žáků obvykle probíhá v domovské třídě žáka podle individuálního vzdělávacího programu v rámci třídního vzdělávacího programu (MMS, 2018).

Dlouhou dobu bylo pro učitele výzvou překlenutí propasti mezi požadavky inkluzivního vzdělávání a využívanými metodami práce a výuky ve školách. Pedagogika je ve školství disciplínou, která vysvětluje složité otázky spojené s profesionální výukou. Pedagogika zahrnuje praxi vyučování a myšlenky, hodnoty a postoje, které tuto praxi formují, udržují a ospravedlňují (Alexander, 2013). Pedagogika inkluzivního vzdělávání představuje přístup k výuce a učení, který podporuje učitele v tom, aby reagovali na individuální rozdíly mezi žáky a zároveň se vyhnuli marginalizaci, k níž může dojít, když se všemi žáky není zacházeno stejným způsobem (Florian, 2014). Je důležité zajistit všem studentům rovný přístup ke vzdělávání, rozvíjet vnímavost vůči jejich individuálním potřebám, umožnit jim dosahovat studijních cílů a podílet se na školním vzdělávání a dát jim pocit, že někam patří (Banks, 2009; Cummins, 2009; Chumak-Horbatsch, 2012; Freire, 2005; García et al., 2017; García et al., 2011; Gay, 2000). Učitelé musí mít vůči všem studentům vysoká očekávání, měli by poskytovat potřebnou jazykovou a akademickou podporu, iniciovat se studenty konstruktivní dialog spolupracovat s rodiči a rozvíjet vzájemnou důvěru s rodinami (Trần, 2015).

Inkluzivní pedagogika je souhrnné označení pro pedagogiku, která se zabývá rozmanitostí studentů a jejímž cílem je, aby se všichni studenti a žáci stali aktivními účastníky třídního společenství. Inkluzivní pedagogika přesouvá důraz ve výuce a učení od přístupu, který funguje pro většinu žáků a ve kterém se bere vše odlišné jako něco „navíc", k přístupu, který zahrnuje rozvoj učební komunity charakterizované možnostmi učení, které jsou přístupné všem, aby se všichni žáci mohli podílet na učení třídy (Florian & Spratt, 2013). Tato perspektiva je založena na spolupráci třídních učitelů a dalších osob zapojených do vzdělávání žáků a vyzývá k opuštění postupů, které zahrnují srovnávání, řazení nebo „nálepkování" a přesvědčení, že kompetence jsou neměnné (Macswan, 2000).

UNESCO-IBE (2016, s. 109, in Schuelka, 2018) uvádí, že existuje osm indikátorů, které mohou učitelům pomoci při hodnocení jejich tříd:

1. výuka je plánována s ohledem na všechny žáky;
2. výuka podporuje účast všech žáků;

3. žáci jsou aktivně zapojeni do vlastního učení;
4. žáci jsou povzbuzováni k vzájemné podpoře učení;
5. žákům je poskytována podpora v případě, že se setkají s obtížemi;
6. kázeň ve třídě je založena na vzájemném respektu a zdravém životním stylu;
7. žáci mají pocit, že si mohou s někým promluvit, když mají starosti nebo jsou rozrušeni;
8. hodnocení přispívá k úspěchům všech žáků.

Důkazy uvedené v odborné literatuře jasně naznačují, že inkluzivní výuka zlepšuje výsledky všech dětí ve třídě (např. EASNIE, 2018; Sailor, 2015). Inkluzivní výuka tak může být synonymem pro kvalitní výuku. Mezi příklady inkluzivních pedagogických postupů, které se používají například v islandských školách s povinnou školní docházkou, patří výuka v přírodě, týmová výuka, využívání technologií, pečlivé používání všech jazyků, kterými mluví žáci ve třídě, skupinová práce a vytváření vazeb mezi všemi žáky ve třídě i mimo ni. Některé z těchto přístupů jsou stručně popsány ve čtvrté a páté části této podkapitoly. Ještě předtím je pojednána profesionalita učitelů, která je předpokladem kvalitní výuky.

Učitelská profesionalita

Profesionalitu učitelů lze rozdělit do tří vývojových stadií, a to na neúmyslnou, autonomní a synergickou.

Neúmyslná profesionalita vychází z učebních osnov a dalších směrnic vlády. Učitelé, kteří se jimi řídí, mají tendenci stavět svou práci spíše na svých zkušenostech a poznatcích než na reflexi a výzkumu. Zaměřují se na řízení třídy a zprostředkování znalostí.

Autonomní profesionalita znamená, že učitelé mají svobodu volby učebních materiálů a vyučovacích metod na základě úvah o tom, jak usilovat o rozvoj každého žáka. Zároveň však autonomní učitel pracuje individuálně a z pozice autority, bez komunikace s žáky, rodiči a kolegy. Takoví učitelé vnímají vnější hodnocení jako zásah a ohrožení své profesní nezávislosti.

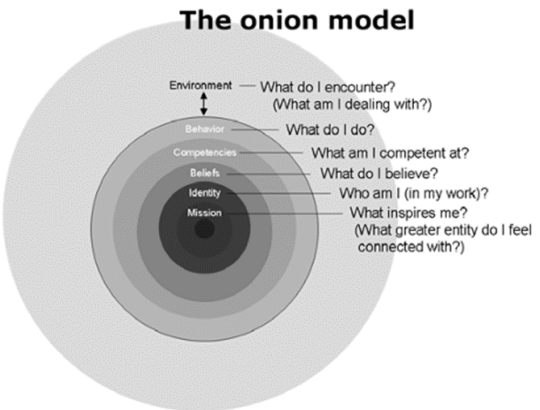
Synergická profesionalita je pak třetím stádiem, které zahrnuje spolupráci mezi učiteli a konzultace s rodiči a učiteli (Hargreaves, 2000, in Kristinsson, 2013). Učitelé, kteří spadají do této třetí kategorie, se účastní odborných diskuzí o vzdělávacích cílech, výukových metodách, vhodných materiálech a dalších odborných řešeních. Takoví učitelé jsou vedoucími pracovníky, kteří profesionálně reflektují

svou práci a usilují o profesní rozvoj v souladu s potřebami školy. Klíčovým prvkem se stává školní komunita, v níž jsou do rozhodování zapojeni rodiče a žáci (Kristinsson, 2013).

Profesní pracovní teorie „představuje profesionální porozumění, které se vyvíjí prostřednictvím neustálé souhry profesionálních znalostí, praktických zkušeností, reflexe a etických či morálních zásad“ (Dalmau & Guðjónsdóttir, 2002, s. 104). Praxe učitelů je často podbarvena jejich výchovnými a osobními hodnotami a jejich předchozími zkušenostmi. Je velmi důležité, aby si učitelé byli vědomi i těchto základních postojů a vlivů (Jónsdóttir & Gísladóttir, 2017). Takové porozumění se rozvíjí prostřednictvím „systematické a komplexní kritické reflexe a kolegiálního dialogu“ (Jónsdóttir & Gísladóttir, 2017, s. 151). Vytváření a formulování profesní pracovní teorie pomáhá učitelům utvářet jejich profesní identitu a je to inspirativní a posilující úkol (Jónsdóttir & Gísladóttir, 2017).

Korthagen (2013) vytvořil známý rámec základní reflexe, který ukazuje, že všichni ve vzdělávání, studenti, učitelé, vzdělavatelé učitelů a další, mohou propojením svých vnitřních kvalit vytvořit tok, v němž se učení stane přirozeným, příjemným a efektivním. Prostřednictvím svého „modelu cibule“ (viz obrázek 19 níže) ukazuje souvislosti mezi myšlením, cítěním a potřebou a ukazuje, jak je pro proces učení a výuky zásadní odstraňovat překážky a obnovovat tok mezi těmito vrstvami. Vnější vrstva představuje prostředí neboli to, s čím se jedinec setkává mimo sebe.

Obrázek 19: Korthagenův „model cibule“ (Korthagen, 2013)



Vrstvy jsou následující:

1. prostředí,
2. chování,
3. kompetence,
4. přesvědčení,
5. identita,
6. poslání.

Chování se týká toho, co jedinec dělá pro to, aby odstranil překážky a efektivně se učil/vyučoval. *Kompetence* zahrnují to, co jedinec dokáže kompetentně dělat. *Přesvědčení* zahrnují předpoklady a představy jedince o situaci, ve které se nachází. *Identita* znamená představy o sobě samém a názory, které o sobě jedinci mají. A konečně na *poslání* lze nahlížet jako na ideální cíle, ke kterým chtějí jedinci směřovat. V jádru cibule by měli jedinci identifikovat své základní vlastnosti. Uvědoměním si a propojením těchto vrstev dochází k jednoznačnému vyjádření a propojení myšlení, cítění a potřeb. Taková reflexe jádra je užitečná pro situování sebe sama do vzdělávacího prostředí a pedagog se díky ní stává autonomním a vědomým překážek, které se snaží odstranit, aby směřoval k dosažení cílů (Korthagen, 2013).

Profesionalita v širším slova smyslu znamená, že učitelé při výkonu své práce využívají znalosti, dovednosti a obětavost v daném oboru i etickou povinnost. V užším smyslu zahrnuje profesionalita učitele další aspekty, jako je vzdělání, význam samotné služby, učitelskou licenci, profesní svazy, autonomii, etický kodex, supervizi a exkluzivitu povolání. Profesionalita učitele dokazuje, že si tato profese zaslouží důvěru společnosti a že je zakotvena v etických a společenských závazcích. Moderní profesionalita se vyznačuje součinností, spoluprací, neustálým profesním rozvojem a rozvojem učících se komunit (Kristinsson, 2013). Výše uvedené myšlenky o rozdělení učitelské profesionality do tří vývojových stadií, teorie profesionální práce a myšlenky o základní reflexi představují některé ze způsobů, jak lze učitelskou profesionalitu rozvíjet směrem ke spolupráci v místním kontextu a k ideálům inkluzivního vzdělávání.

Spolupráce

V této části textu se zaměříme na to, jaké typy spolupráce jsou v inkluzivních školách potřebné. Zabýváme se spoluprací s rodiči, zejména s rodiči cizího

původu, spoluprací s kolegy a dalšími pracovníky a také spoluprací s odborníky mimo školu.

Pro úspěšnou realizaci inkluzivního vzdělávání ve školách je třeba klást na něj a na profesní rozvoj učitelů důraz. Toto zaměření je doprovázeno výzvou, aby učitelé byli schopni pracovat s různými skupinami žáků, byli vnímaví a připraveni spolupracovat s pracovníky školy a dalšími profesemi (Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir, 2020). Přestože je důležité být inkluzivnímu vzdělávání otevřený a mít pozitivní postoj k rozmanitosti, samo o sobě to nestačí. Ve škole by také měly být vytvořeny podmínky pro podporu studentů a učitelů a musí existovat rámec pro standardy vzdělávání a kontrolu kvality. Není možné, aby za inkluzivní postupy byli zodpovědní pouze učitelé, musí být vnímány jako společný projekt všech zúčastněných stran zapojených do dění ve škole.

Veškeré vyučování a učení probíhá v kontextu mezilidských vztahů, které jsou utvářeny kulturou školy a hodnotami a přesvědčením jejích členů. Tyto vztahy jsou základem pro pochopení a rozvoj politik a postupů, které podporují inkluzi a úspěchy (Florian et al., 2017). Spolupráce je základním rysem inkluzivních postupů. Jde o kolegiální podporu, učení se od ostatních a poskytování bezpečného a důvěryhodného prostoru pro dialog a řešení problémů. Spolupráce jako nedílná součást inkluzivních postupů se týká toho, jak učitelé spolupracují, jak spolupracují s dalšími odborníky ve škole i mimo ni, jak spolupracují s rodiči a jak organizují spolupráci v rámci svých tříd a vyučovacích hodin.

Týmová výuka

Při týmové výuce spojují učitelé své síly a znalosti k řešení společných úkolů a dosažení konkrétních cílů. To znamená, že skupina dvou nebo více učitelů společně zodpovídá za jeden ročník, třídu nebo věkově smíšenou skupinu. Společně se připravují a do určité míry i společně vyučují. Jako profesionální tým mají učitelé přístup k více zdrojům vhodným pro všechny žáky. Týmová výuka nevzniká sama od sebe, musí být od počátku organizovaná, s jasně vyznačenými povinnostmi, způsoby práce a komunikace. Při týmové výuce učitelé často objevují nové možnosti. Rozvíjejí své vyučovací metody, využívají spolupráci tak, aby co nejlépe sloužila žákům, a využívají svých silných stránek a spolupráce k dosažení lepších výsledků, než kdyby pracovali sami a byli ve své třídě takzvaně „všemocní“. Při týmové výuce učitelé společně zodpovídají za žáky, jejich úspěch a prospěch. K vytvoření efektivní týmové výuky je zapotřebí pevný základ, který je postaven na čtyřech hlavních pilířích: spolupráce, organizace,

podpora a dialog. Tyto hlavní pilíře jsou vzájemně provázané a žádný z nich nemůže existovat bez ostatních (Joyce & Showers, 1980).

Ve školách, kde je využívána týmová výuka, je kladen větší důraz na spolupráci. Učitelé lépe hodnotí svou profesní spolupráci a komunikace je kritičtější a otevřenější. Důležitou součástí zavádění a udržování týmové výuky je podpora ředitelů škol. Ve studii Óskarsdóttir (2014) byly ve školách s modelem týmové výuky zjištěny lepší vztahy mezi žáky, učiteli a řediteli, častěji bylo nasloucháno názorům žáků a žáci dostávali konstruktivnější zpětnou vazbu. Ve školách s týmovou výukou byly také častěji realizovány rozvojové projekty, které podporovaly účast zaměstnanců na rozhodování a na zvažování interních a externích hodnoticích opatření jako příležitosti k dalšímu rozvoji. Přestože týmová výuka nedává odpovědi na všechny problémy, ukázala se jako úspěšný model (Sigurgeirsson & Kaldalóns, 2017).

Spolupráce s dalšími odborníky ve škole i mimo ni

Pro efektivní začlenění žáků musí být zavedena praxe spolupráce. Prostřednictvím profesionální praxe mohou profesionální vztahy zlepšit školní zkušenosti a studijní výsledky žáků se speciálními potřebami. Ve školách, které přijímají všechny žáky, učitelé spolupracují s rodiči, komunitou a dalšími odborníky včetně asistentů pedagoga, logopedů, ergoterapeutů, pedagogických psychologů, psychiatrů, metodiků prevence, zdravotních sester, lékařů, sociálních pracovníků a sociálních pedagogů, specialistů na zrakové a sluchové postižení, speciálních pedagogů, tlumočníků znakového jazyka či studijních poradců.

Spolupráce učitelů a rodičů

Spolupráce rodičů a učitelů je na Islandu jedním z klíčových aspektů inkluzivního vzdělávání. Tato spolupráce má za úkol, aby žáci dosáhli vzdělávacích cílů (Lög um grunnskóla nr. 91/2008; Epstein et al., 2009; Ministry of Education, Science and Culture, 2014; Nieto, 2010). Spolupráce rodiny a školy znamená například vzájemnou výměnu informací a konzultace, společné stanovení cílů, zajištění podpory pro žáky ze strany rodičů a školy a blaho žáků (Christiansen, 2010). Úkolem školy je poskytovat rodičům informace o vzdělávání a podporu, radit, jak pomoci s domácími úkoly, podporovat jejich účast ve školním společenství a dávat jim pocit, že do školní komunity patří. Povinností školy je navázat a udržovat spolupráci s rodiči v průběhu školní docházky dětí (Epstein et al., 2009; Ministry of Education, Science and Culture, 2014). Pokud rodiče nemluví

jazykem používaným ve škole, je důležité najít způsob, jak s nimi efektivně komunikovat.

Rodiče také musí ve škole plnit různé role. Mají zodpovědnost za výchovu svých dětí a podílejí se na jejich vzdělávání tím, že aktivně spolupracují se školou (Ministry of Education, Science and Culture, 2014). Obvykle se účastní společenských akcí pořádaných školou, pomáhají s domácími úkoly a sledují zprávy ze školy. Mohou se také podílet na tematických pracích, prezentacích, navštěvovat kurzy pro rodiče a rodičovské schůzky a komunikovat s ostatními rodiči. Je běžné, že rodiče jednotlivých dětí, které mají dočasné nebo dlouhodobé problémy, se školou intenzivně komunikují (Christiansen, 2010).

Ve spolupráci rodičů a školy se však objevují problémy, například časová omezení, ale také jazykové bariéry, odlišná očekávání zakořeněná v sociálním a kulturním prostředí a malá připravenost učitelů a zaměstnanců (Christiansen, 2017; Willemse et al., 2018).

Tři příklady inkluzivní pedagogické praxe

Ve výše uvedených částech podkapitoly jsme se zmínili o inkluzivní pedagogice, profesionalitě učitelů a různých typech spolupráce. Níže uvádíme tři příklady inkluzivní pedagogiky, na nichž lze demonstrovat obecné principy inkluze, synergické profesionality a všech typů spolupráce. První příklad ukazuje postupy spolupráce ve třídě, druhý výuku v přírodě a třetí jazykově vhodnou pedagogiku.

Spolupráce ve třídě

Termín kooperativní učení popisuje „vzdělávací přístup k výuce a učení, který zahrnuje skupiny žáků spolupracujících na řešení problému, dokončení úkolu nebo vytvoření produktu“ (Laal & Laal, 2012, s. 491). Žáci s různými silnými stránkami jsou sdruženi do skupin, aby společně pracovali na společném výsledku. Základními součástmi kooperativního učení jsou:

- pozitivní vzájemná závislost;
- individuální a skupinová odpovědnost;
- interpersonální dovednosti a dovednost práce v malých skupinách;
- interakce tváří v tvář;
- skupinové zpracování úkolu (Laal & Laal, 2012).

Yang (2023, s. 1) uvádí, že kooperativní učení se dnes používá „jako zastřešující termín pro různé výukové přístupy k učení v malých skupinách, mimo jiné včetně kooperativního učení, týmového učení, vrstevnického doučování, studijních skupin, projektového učení, problémového učení a učebních komunit". Dále uvádí, že se jedná o přístup zaměřený na žáky, který vychází z teoretického předpokladu, že učení je aktivní a konstruktivní proces, který probíhá v určitém kontextu, ve skupině žáků, kteří jsou různorodí a v učení je ovlivňují sociální, emocionální a individuální faktory. Kooperativní učení může probíhat ve třídě nebo venku, s pomocí technologií, ve dvojicích nebo malých skupinách. Jeho velkou výhodou pro vzdělávací proces je, že má potenciál vytvořit díky posilování vazeb mezi žáky a flexibilnímu seskupování ve třídě takové prostředí, které se vyznačuje vzájemným respektem a každý je v něm schopen spolupracovat se všemi ostatními při dosahování individuálních i skupinových cílů.

Výuka v přírodě

Výuka v přírodě nabízí příležitosti k aktivizaci učení a k vytváření vazeb mezi dětmi, životním prostředím a společností. Je důležité propojit učení s nejbližším prostředím dětí a umožnit jim učit se z jejich fyzického okolí. Přírodní prostředí nabízí bezprostřední zkušenosti důležité pro rozvoj dětí, vytváří příležitosti pro společné učení s ostatními a posiluje iniciativu dětí. Hra a pobyt venku jsou důležitou součástí dětství. Venkovní prostředí vybízí k volné hře i ke zkoumání přírodního prostředí a pojmů. Přestože učitelé mohou učení v přírodě vnímat jako nebezpečné, je důležité pro zralost dětí a pro to, aby si vyzkoušely své schopnosti. Děti si navíc vytvářejí vztah k přírodnímu prostředí a vlastnímu postavení v něm. Podle Norðdahlovy (2016) studie děti učení venku oceňovaly, protože zvyšovalo jejich pohodu a radost. Učení venku podporuje dětskou hru a učení a umožňuje jak samostatné objevování, tak učení zprostředkované učitelem. Podporuje fyzickou a duševní pohodu, umožňuje překonávat výzvy a vytvářet osobní vazby k přírodě a životnímu prostředí. S ohledem na zásady inkluzivního vzdělávání (Schuelka, 2018) můžeme říci, že učení venku má potenciál splnit všechna kritéria: učení, které probíhá v přírodním prostředí, vyhovuje všem žákům (je třeba přijmout příslušná opatření, aby bylo přístupné všem), podporuje účast všech a umožňuje žákům aktivně se zapojit. Žáci mohou pracovat na úkolech společně a dostává se jim podpory. Při učení mimo formální školní prostředí také mohou najít lepší příležitosti k diskuzi s učiteli. Venkovní výuka rozhodně přispívá ke zdravému životnímu stylu a má potenciál posílit respekt žáků k životnímu prostředí i k sobě navzájem.

Jazykově vhodné přístupy

Studenti s různým jazykovým a kulturním zázemím často patří k marginalizovaným skupinám. V inkluzivní škole učitelé staví na silných stránkách, které si studenti přinášejí do třídy, včetně jazykových a kulturních zdrojů studentů. Uznávání kulturních a jazykových zdrojů studentů a poskytování adekvátní jazykové a studijní podpory přispívá k vytváření sociálně prospěšné školní zkušenosti pro všechny studenty, zejména pro znevýhodněné studenty, kteří patří k jazykovým a kulturním menšinám. V různorodé třídě je důležité, aby učitelé i studenti měli pozitivní přístup k jazykové rozmanitosti, uplatňovali strategie přemostění a lešení a zaměřovali se na obsahové učení a intelektuální růst stejně jako na jazykový rozvoj; studenti musí zvládat kognitivně náročné učební plány (Weber, 2015).

Studenti s odlišným jazykovým a kulturním zázemím, než má většinová společnost, často nedosahují stejných výsledků ve vzdělávání jako jejich jednojazyční vrstevníci. Podmínkou školního úspěchu je jazyková vybavenost v jazyce školního vzdělávání a zejména školou preferované akademické a kognitivní dovednosti. Tyto jazykové znalosti jsou nezbytné pro porozumění školním materiálům a pro formální vyjadřování v řeči i v písmu. Naopak nedostatečná znalost standardního akademického jazyka má důsledky pro sociální a akademické aspekty školní docházky dětí (Banks, 2009; Cummins, 2014; Roessingh, 2016).

O výhodách dvojjazyčnosti a vícejazyčnosti se ve výzkumu hovoří již desítky let. Byly prokázány kognitivní a akademické přínosy, sociální a profesní příležitosti spojené s vícejazyčností a také pozitivní dopady na sociální soudržnost společnosti. Rada Evropy podporuje vícejazyčnost jako nástroj pro práci a život jednotlivců v moderní multikulturní Evropě, ale také jako nástroj pro komunikaci, porozumění a začlenění v Evropě (Council of Europe, 2007). Země a školy mají právní, etické a vzdělávací povinnosti vůči všem dětem (Ministry of Education, Science and Culture, 2020). Učení se většinovému jazyku však může být otázkou mnoha let a učitelé musí být vyškoleni tak, aby byli schopni podpořit výuku jazyka a předmětů u žáků, kteří se učí školní jazyk jako svůj druhý nebo další jazyk (Cummins, 2014). Zranitelní žáci, jako jsou uprchlíci, žadatelé o azyl nebo děti ze znevýhodněných menšinových skupin, se mohou potýkat s kombinací jazykových, kulturních, sociálních, ekonomických, emocionálních, etických, rasových a dalších problémů a je důležité, aby k nim učitelé přistupovali s ohledem na všechny relevantní otázky (Óskarsdóttir, 2017).

Ve třídě by měli učitelé projevovat respekt ke všem jazykům, zejména k jazykům zastoupeným žáky ve třídě, a škola i třída by měly odrážet jazykovou rozmanitost žákovské populace (Emilsson Peskova, 2021). Toho lze dosáhnout například vytvořením jednoduchých uvítacích cedulí v jazycích žáků nebo prostřednictvím komplexnějších projektů. Učitelé by měli umět rodičům poradit, jak udržovat a rozvíjet mateřský jazyk a vícejazyčnost jejich dětí. Vyučovací metody mohou odrážet jazykovou rozmanitost žáků a vycházet z ní, například pomocí příbuzných jazyků a „falešných přátel" při výuce slovní zásoby, při porovnávání slov a gramatických systémů v různých jazycích a při učení se novým informacím pro různé předměty v jiných jazycích, než je společenský oficiální jazyk. Učitelé mohou také podporovat čtení ve více jazycích a zkusit vytvářet vícejazyčné projekty. Učitelé hudby mohou učit písně v jiných jazycích, učitelé domácích prací mohou učit žáky vařit jídla z mezinárodních kuchyní a vyhledávat recepty v jejich jazycích. Úlohy v matematice, fyzice, zeměpisu nebo dějepisu tak mohou odrážet jazykovou a kulturní rozmanitost žáků. Není třeba dodávat, že technologie v dnešním světě umožňují individualizovanou výuku jazyků, překlady, vyhledávání informací a mnoho dalších úprav pro studenty s individuálními potřebami (Ministry of Education, Science and Culture, 2020).

Shrnutí a závěry

V úvodu této podkapitoly jsme se pokusili odpovědět na otázku: Jak mohou učitelé v inkluzivní škole rozvíjet výuku s heterogenními skupinami žáků? Ve čtyřech krátkých textech jsme se zabývali tím, co znamená inkluzivní vzdělávání v islandském kontextu, jak je profesionalita učitelů důležitá pro vytváření inkluzivního vzdělávacího prostoru, jak různé druhy spolupráce pomáhají podporovat inkluzivní praxi a jak mohou různé pedagogické přístupy informovat, vytvářet a posilovat inkluzivní vzdělávací praxi ve školách.

Proměna praxe závisí na ochotě zúčastněných stran ve škole reflektovat a být kritický k nástrojům, procesům a postupům, které mohou sloužit k vyčleňování žáků, rodičů a zaměstnanců. Zúčastněné strany, a to včetně rodičů, potřebují vyhrazený prostor a čas k vyjednávání o společném chápání a vizi inkluzivní školy. To zase zakládá důležitost sdíleného nebo distribuovaného vedení a dialogu mezi zúčastněnými stranami školy. V tomto procesu mohou učitelé využívat své odborné znalosti k hledání způsobů, jak rozvíjet inkluzivní postupy a pedagogiku, která vychází vstříc různým žákům (Óskarsdóttir, 2017).

Dokonalý inkluzivní systém neexistuje, protože inkluze je kontinuální proces. Do škol přicházejí nové děti, rodiče a učitelé, kteří dospívají, učí se a spolupracují

a jejich potřeby se vyvíjejí. Mění se zákony i politické, ekonomické a sociální okolnosti. Učitelé, zaměstnanci, manažeři a všechny zúčastněné strany ve vzdělávání se musí neustále učit, aby se stali lepšími profesionály, jejichž pocity, myšlení a potřeby vytvářejí plynulý a přirozený vzdělávací prostor a vedou k příjemnému učení. Jen díky tomu bude možné i nadále usilovat o naplňování potřeb všech žáků a vytvářet sociálně spravedlivé a inkluzivní vzdělávací systémy.

5.2 Inspirace z Islandu očima účastníků mezinárodní školicí aktivity

V předchozí kapitole byly shrnuty základní informace z pohledu kolegů z University of Iceland. V této části textu ještě doplníme skutečnosti, které vycházejí z našich zkušeností se vzděláváním na Islandu a jsou dány do kontextu českého systému vzdělávání.

Island je ostrovní stát s velmi specifickými přírodními podmínkami a s dlouhou tradicí demokracie. První parlament, k jehož tradici se Islanďané hrdě hlásí, se sešel v údolí Thingvelir (isl. Þingvellir) již v roce 930. Citlivost k demokracii je dodnes patrná také ve školství, a to jak v definování jednoho z klíčových cílů vzdělávání (vzdělávání k demokracii a lidským právům je součástí národního kurikula), tak ve značné decentralizaci školství a v propojenosti vedení konkrétních škol se školskými radami a místní samosprávou. Parlament (Althing) a samospráva určují základní cíle, pravidla vzdělávání a vytváří legislativní rámec fungování škol. Ministerstvo školství, vědy a kultury dohlíží na dodržování legislativy a vymezuje rámcová pravidla pro fungování školních programů.

Samotný vzdělávací systém tvoří čtyři stupně vzdělávání: předškolní, základní, vyšší střední a vysoké. Zajímavostí Islandu je, že většina škol je státních, financovaná z veřejných zdrojů. Soukromých škol je velmi málo a jde především o školy alternativní či školy s angličtinou jako hlavním vyučovacím jazykem. Školy si vytvářejí svůj školní vzdělávací program, který vychází z rámcového národního kurikula obsahujícího cíle a aspekty, na které se chce společnost koncentrovat. Škola si vytváří v rámci svého školního vzdělávacího programu školní kurikulum, které je veřejně dostupné žákům, rodičům, veřejnosti a je vodítkem pro práci učitelů i žáků.

Mateřské školy jsou určeny dětem od jednoho roku do šesti let, ale existuje i dotační systém pro začleňování dětí mladších (od narození do dvou let),

který ale spravuje Ministerstvo sociálních věcí. V praxi tak v mateřské škole, organizované většinou ve stejné budově, kde je i škola základní, můžete vidět i velmi malé děti, které mají svou dotovanou chůvu, ale jsou v prostředí, kde je potkávají i děti starší.

Mateřské školy (isl. Leikskól) jsou zahrnuty do 1. stupně školní docházky a jejich smyslem je formou hry v dětech rozvíjet hodnoty, které jsou dále pilířem základního vzdělávání. Základní obsah programu mateřské školy určuje ministerstvo školství, místní orgány pak na školy (mateřské i základní) dohlížejí a řeší jejich financování. Tím, že je celá mateřská škola začleněna do struktury islandské vzdělávací soustavy, mají rodiče právo zařadit dítě do školy v jakémkoli věku. Obce jsou v tomto smyslu povinny zajistit dostatečné kapacity škol a dát školám k dispozici také přístup k různým odborným službám, v jiných vzdělávacích systémech typickým až pro základní školní vzdělávání.

Pro islandské základní školy (isl. Grunnskóli) je typický důraz na rovné příležitosti ve vzdělávání. Tento princip se týká jak dětí se speciálními potřebami a dětí se znevýhodněním, tak všech ostatních dětí ve vztahu k příležitosti zapojovat se do práce ve škole a dosahovat v ní úspěchu. Vzdělávání je založeno na základních pilířích, kterými podle Eurydice jsou *gramotnost, udržitelnost, ochrana zdraví a dobrých podmínek pro život, respekt k demokracii a lidským právům, rovnost a kreativita* (srov. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu).

Do života mateřských i základních škol se výrazně promítá spoluodpovědnost místních komunit za kvalitu školního programu i za zajištění potřeb škol (potřeb jejich žáků). Role ředitele školy je ale zásadní a jeho odpovědnost za řízení práce školy je klíčová. Má pro vedení školy v podstatě uvolněné ruce, je klíčovým tvůrcem vzdělávacího programu školy a vybírá si tým učitelů, kteří se k jeho vizi hlásí a jsou pozitivně orientováni vůči jejímu naplňování. O vedení školy se pak dělí se svým asistentem, který pomáhá řídit každodenní činnosti, a vedoucími učiteli (vedoucími oddělení či projektovými manažery, pokud škola má své projekty). Důležitou roli mají také učitelské rady, ve kterých jsou zástupci učitelského sboru a s tímto mandátem pomáhají managementu školy v jejím řízení. Finální odpovědnost má v celém systému řízení školy ale stejně učitel konkrétního předmětu, konkrétní třídy. Ten připravuje učební plán, nastavuje cíle a vyhodnocuje jejich dosažení jak u společných aktivit, tak u individuálního plánu a cílů jednotlivých žáků. Právě akcent na individualitu, na podporu učení

jednotlivce a na respekt k jeho vlastní cestě vzdělávacími příležitostmi, činí islandské základní školství silným.

Povinné společné vzdělávání je na Islandu delší než u nás. Docházka trvá od šesti do 13 let na základní škole a od 13 do 16 na nižší střední škole. Inkluzivní a individuální charakter školní práce má za následek i to, že systém v podstatě nezaznamenává odklady školní docházky. Může to být důkaz skutečně fungujícího inkluzivního vzdělávání, kdy se rodiče nemusejí obávat znevýhodňování dětí, které nestačí společnému tempu a stanoveným nárokům školy na dítě. Druhým rysem dokumentujícím snahu školství dávat příležitosti je prostup základního a nižšího středního vzdělávání do vyšších typů škol. Systém nevytváří bariéry v podobě zkoušek a testování žáků na vstupu, dává příležitosti se zapojit buď do preferovaných všeobecně vzdělávacích škol, nebo do profesních škol. Profesní škola (střední odborné školy) pak může být nahrazena profesním tréninkem při zaměstnání. Systém je nastaven tak, aby jedinci, kteří nedokončí střední vzdělávání a vstoupí do profese, mohli kdykoli při zaměstnání do vzdělávání znovu vstoupit a dokončit jej.

Na vysoké školy na Islandu s výjimkou lékařských a právnických fakult jsou studenti přijímáni bez přijímacích zkoušek. Studium funguje podle principů boloňského systému, je tedy členěno na bakalářský, navazující magisterský a doktorský stupeň. Realizace studia není vedena v klasické formě přednášek a seminářů, ale je rozdělena do jednotlivých kurzů. Studenti se do nich zapisují, platí kurzovné a individuálně plní úkoly a výstupy z kurzu. Formální kritéria pro vysokoškolské vzdělávání a tituly jsou vydávány ministrem školství a kultury. O uspořádání výuky, zaměření výzkumu i studia a vnitřního hodnocení kvality je rozhodováno v rámci univerzity.

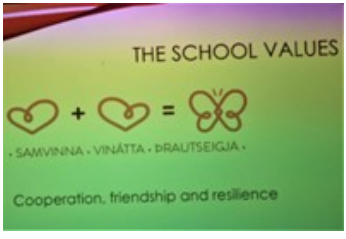
Výuka žáků na Islandu pohledem pedagogů z České republiky

V rámci mezinárodní školicí aktivity realizované českými pedagogy a dalšími pedagogickými pracovníky školních poradenských pracovišť a školských poradenských zařízení jsme se mohli seznámit s provozem tří základních škol, nahlédnout do jejich zázemí a hovořit s vedením škol i učiteli.

První školou byla *Skarðshlíðarskóli* (v městě Hafnarfjörður nedaleko Reykjavíku). Škola se nachází v nové moderní budově postavené v centru stále ještě budovaného sídliště nájemních bytových domů. To dává charakter architek-

tuře (rozsáhlé prostory ve škole i před školou určené na sportovní aktivity v pauzách mimo hodiny) i složení žáků, které zahrnuje děti z rozličného jazykového i kulturního prostředí. Ředitelka školy se nám věnovala a prezentovala nám filozofii školy. Jejím jádrem je cesta k vytvoření bezpečného a respektujícího prostředí stavějícího na hodnotách, jako je pocit pohody, bezpečí a vzájemné podpory, kooperace. Škola má jednotlivé cíle a oblasti, které se váží k těmto uvedeným hodnotám, rozpracované obsahově – váží se k výukovým projektům a zároveň je vyjadřuje barevně, jako stupně, na kterých se ve škole postupně pracuje. Právě grafické vyjádření cílů a hodnot školy je dobrou inspirací i pro práci s dětmi v českých školách. Vizualizuje se jim to, co je předkládáno jako hodnota, o čem se ve škole mluví. Obrázek se tak stává jakýmsi erbem či emblémem, kterému děti lépe rozumějí.

Obrázek 20: Filozofie školy



Obrázek 21: Projekt školy

Druhou inspirací, kterou bychom mohli přenést do začleňování dětí do výuky v českých školách, je respektování individuální volby cílů a aktivit, individuálního pracovního tempa, místa pro práci. Toho všeho škola dosahuje volbou aktivit v hodinách – děti pracují na úkolech individuálně, svým tempem, samostatně nebo ve skupinkách. To je samozřejmě možné zvládnout efektivně, jak jsme ve dvou případech viděli. Ve třídě je spolu s učitelem asistent, který pracuje se všemi dětmi. Je tím, kdo s žáky interaguje; chodí po třídě, nahlíží na práci jednotlivců, podporuje. Učitelka sedí v centrální části třídy a žáci za ní sami docházejí, ukazují výsledky své dosavadní práce, radí se, ona jim nebo skupince žáků občas něco u tabule vysvětlí a zase je nechává pracovat. Velice zajímavé bylo přitom řešení vyšší míry hluku ve třídě, který je logickým důsledkem takovéto diferenciované práce dětí. Řešení bylo dvojí. Žáci, kteří chtějí mít pro sebe klid a ticho, si mohou na věšáku kdykoli vzít sluchátka a nasadit si je, zatímco děti,

kterým ani toho nevyhovuje, mohou po dohodě s pedagogem pracovat i mimo učebnu. Obzvláště žáky starších ročníků vidíte i během hodin ve skupinkách na chodbách, v různých zákoutích školy, na sedačkách, na kobercích a podobně, kde na tabletech či na tištěných pracovních listech vypracovávají výstupy, které jsou součástí naplňování dohodnutých cílů. Druhým řešením, respektive podmínkou pro individuální práci dětí, je architektonické uspořádání tříd i budovy. Typické je uspořádání třídy do podoby podkovy, kde je uprostřed, mezi dvěma křídly třídy, prostor s odsuvnými dveřmi, v němž je zázemí pro asistenty i pro učitele.

Obrázek 22: Individuální přístup žáků k výuce

Výuka a výchova na dané škole mají ještě jeden inspirující aspekt, kterým je vedení žáků k samostatnému a odpovědnému rozhodování. To se projektuje jak v přístupu k úkolům, výukovým činnostem, tak i k běžnému životu ve škole. Příkladem může být chování dětí ve školní jídelně. V jejím centru jsou jakési bufetové stoly, kam si děti samy docházejí nabrat jídlo. Tolik, kolik samy chtějí. Ty malé si mohou stoupnout na stupínek, aby na jídlo dosáhly. Nikdo je do jídla nenutí, zároveň jen výjimečně odnášejí zpět na talířích nedojedené zbytky. Vědí z hodin, že brát si jen tolik, kolik sníš, je správné.

Prostředí druhé školy, kterou jsme navštívili, bylo jiné. *Bláskógaskóli* se nachází v obci Laugarvatn, na islandském venkově, v lokalitě o zhruba 200 obyvatelích pracujících ve službách nebo na farmách v okolí. Všichni se zde znají a zároveň v obci i škole integrují migranty, kteří zde našli práci a usadili se. Škola je jak mateřská, tak základní. Ve společných prostorách (jídelna, šatna, venkovní hřiště) se potkávají děti od půl roku věku

do šestnácti let. Škola staví na principech spolupráce, školní demokracie, samostatnosti a individuálního přístupu. Jádrem a filozofií výuky se ve školním roce, kdy jsme školu navštívili, stala práce s tzv. kartami ctností pro osobnostní rozvoj. Na začátku školního roku z nich učitelé vybrali ty, které by bylo možné propojit s výukou a prací s dětmi jak v mateřské, tak v základní škole. V týdnu naší návštěvy děti například pracovaly na kartě týkající se *radostnosti*. Děti se během vyčleněných částí dne věnovaly činnostem, které jim měly přinést radost, vyráběly si například něco, co samy dlouho chtěly a co jim udělalo radost. O výtvorech si vyprávěly, představovaly je ostatním, ale bavily se i o svých pocitech.

Zajímavým aspektem fungování školy bylo opět grafické vyjadřování toho, co děti ve škole čeká – ať už šlo o činnosti pravidelné, nebo nově zařazené. Každý den měl svůj symbol a svou barvu, každá část denního programu také. Děti měly tyto symboly a symbolický kalendář neustále před očima, kdykoli dobře věděly, bez ohledu na jazykovou či jinou bariéru, co je právě před nimi. Právě pro orientaci dětí s odlišným mateřským jazykem v prostředí školy je tato zdánlivá maličkost důležitá. Děti získávají přehled, pocit jistoty a bezpečí.

Obrázek 23: Venkovní prostor k výuce

Dalším důležitým aspektem fungování této islandské školy je práce s poznávacími potřebami dětí. Příkladem byla aktivita dětí z mateřské školy. Jednoho dne se při hře a pobytu v nedalekém lese dva chlapci odtrhli

od skupinky a začali si stavět z větví jakousi chýši. Učitelka jejich činnost sledovala a když viděla vypětí a odhodlanost, se kterou se do práce pustili, promluvila se s nimi o tom, co dělají a proč. Představila jejich záměr a práci ostatním dětem a se svolením chlapců se i ostatní k práci přidali. Postupně vznikla poměrně „sofistikovaná" chýše se špalky na sezení, kde si děti rády sedávaly a vyprávěly si s paní učitelkou různé příběhy. Hezký byl dovětek paní učitelky, která na otázku, zda nehrozí, že někdo chýši dětem rozbije, uvedla, že všichni v komunitě o tom, čí je to práce a k čemu slouží, ví, tak proč by to dětem někdo kazil?

Obrázek 24: Projektová výuka

Příkladem inspirativní praxe byla také páteční výuka na základní škole v devátém ročníku. Výuka probíhala v domku mimo hlavní budovu školy. Žáci v malých skupinách pracovali na dlouhodobých projektech, které jim nabídli učitelé podle svých zálib i schopností. Jedni se věnovali pečení, jiní šití, další s mladým asistentem z Litvy pracovali celý den na opravě motocyklu a vylepšování svých kol. Všichni se řídili dohodnutými cíli dne a samostatně se zapojovali do různých činností. Den pak byl zakončen malou slavností v jídelně, kterou skupinka žáků posledního ročníku, která měla konkrétní den na starosti, naplnila aktivitami jak pro děti ze základní školy, tak z mateřské. Zpívaly se písničky nějaké popové hvězdy, ale také se za účasti paní ředitelky slavily svátky či narozeniny dětí i učitelů, kteří v tom období měli významný den či slavili svůj individuální školní či pracovní úspěch.

Třetí školou, kde jsme mohli pobývat, byla sobotní škola výuky rodného jazyka *Hólabrekkuskóli* v Breiðholtu u Reykjavíku. Bylo zajímavé vnímat, jak v inkluzivní islandské společnosti, kde je cílem co nejrychleji děti integrovat mezi ostatní a dám jim pocit sounáležitosti, je zároveň státem podporována výuka zaměřená na udržení mateřského jazyka. Podle slov jedné z lektorek je smyslem takové podpory udržet kulturní identitu dětí a aktivní znalost jejich rodného jazyka. Je to výhodné jak pro každého z nich, tak pro islandskou společnost. V zemi, kde téměř 20 % obyvatel tvoří migranti a kde je silný turistický ruch, je znalost například českého jazyka výhodou při tlumočení v řešení různých krizových situací, o které v klimaticky složité zemi není nouze. Island se tak naučil, jak uvedla, také využívat kulturního a jazykového bohatství těch, kdo se přišli na jeho teritorium usadit. Učinit z minoritní vlastnosti výhodu pro majoritu je jednou z cest, kterou může i české školství a česká společnost následovat.

5.3 Přístupy k inkluzivnímu vzdělávání v praxi tříd se žáky ze sociokulturně odlišného prostředí (norská studie)

Následující kapitola přináší výsledky výzkumné studie odborníků z Norského centra pro výzkum vzdělávacího prostředí a chování ve vzdělávání na Univerzitě ve Stavangeru (NCLEBRE/UiS), Hildegunn Fandrem a Janne Støenem (projekt INNMIN – např. Støen et al., 2023), kterou realizovali v souvislosti s projektem COST ACTION Network CA18115 Transnational Collaboration on Bullying, Migration and Integration at School Level (TRIBES – https://www.cost.eu/actions/CA18115/). Tento projekt byl zaměřen zejména na začleňování nově příchozích žáků z řad migrantů a žáků hovořících menšinovým jazykem do veřejných škol. Realizační tým projektu ověřoval z pohledu inkluze různé modely programu pro nově příchozí žáky – migranty na základních a vyšších středních školách. Pozornost byla věnována především žákům, kteří přicházejí do škol v období adolescence, tzn. do nejvyšších ročníků nižšího stupně středních škol. Klíčová výzkumná zjištění jsou však dle realizačního týmu relevantní i vzhledem k žákům základních škol a vyšších ročníků středních škol. Cílem

následujícího textu je tedy zodpovědět otázku: *Jaké faktory pro inkluzi jsou dle výzkumu rozhodující?*

Inkluzivní vzdělávání – definice

Pojem *inkluze* se objevuje již v 1. kapitole norského zákona o vzdělávání, která pojednává o hodnotách vzdělávání. Konkrétně v bodě 1.2 nazvaném *Identita a kulturní rozmanitost* je zmíněno, že škola poskytuje žákům historický a kulturní vhled, zakotvení a pomáhá každému žákovi chránit a rozvíjet jeho identitu v inkluzivním a rozmanitém společenství. V podkapitole 3.2, která je součástí 3. kapitoly zabývající se školní praxí, je zdůrazněna rozmanitost jako zdroj rozvoje inkluzivního vzdělávacího prostředí, které je podpůrné, vede k pozitivnímu klimatu ve třídě a rozvíjí žáky jak z hlediska sociálních dovedností, tak i vědomostí. Důraz je kladen na spolupráci učitelů se žáky.

Konkrétně však inkluzivní vzdělávání v norském školském zákoně ani v kurikulárních dokumentech definováno není. Z toho důvodu byla pro pochopení pojmu inkluze vybrána definice, kterou použili Ainscow a kol. (2006, s. 25): „Inkluze se týká všech dětí a mladých lidí ve školách; je zaměřena na přítomnost, spoluúčast a prožití úspěchu; inkluze a exkluze jsou propojeny tak, že inkluze zahrnuje aktivní boj proti exkluzi a inkluze je vnímána jako nikdy nekončící proces. Inkluzivní škola je tedy škola, která je v pohybu, a nikoli škola, která dosáhla dokonalého stavu."

V definici jsou pojmenovány různé aspekty inkluze, od elementární fyzické přítomnosti ve skupině (fyzická inkluze) přes složitější sociální rozměr (sociální a akademická inkluze) až po ještě složitější a vysoce subjektivní rozměr kompletního zvládnutí inkluze. Nordahl a Overland (2015) nazývají tento poslední aspekt třetím, psychologickým rozměrem inkluze a odkazují na Qvortrupa (2012), který je kritický k nástrojům pozorování, které se zastavují u dokumentování snadno měřitelného „dítě se účastní výukových aktivit". Domnívají se, že inkluze pro jednotlivce není úplná a plně posilující, pokud ji neprožívá sám žák, který se cítí být viděn, uznáván a oceňován v rámci kolektivu, kterému je prospěšný. Znamená to tedy, že se společně s ostatními podílí na výuce a s ní spojených aktivitách v jednotlivých předmětech.

Inkluzivní vzdělávání – empirická zjištění

Abychom dále navázali na složitost toho, co často označujeme jako vyučovací situaci, a zdůraznili ji, Nordahl a Overland (2015) navrhují objasnit tři nejdů-

ležitější činnosti a typy vztahů, ke kterým v rámci nich dochází. První z nich pojmenovali jako učení formálně vedené dospělými, druhé z nich učení založené na vztahu dospělý–žák a třetí učení založené na vztahu žák–žák.

Tabulka 1: Roviny inkluzivního vzdělávání dle Nordahla a Overlanda (2015)

	SOCIÁLNÍ INKLUZE	**AKADEMICKÁ INKLUZE**	**PSYCHICKÁ (PROŽÍVANÁ) INKLUZE**
UČENÍ FORMÁLNĚ VEDENÉ DOSPĚLÝMI	sociální schopnosti a účast při učení	výsledky akademického učení	autentické zvládnutí předmětu
UČENÍ ZALOŽENÉ NA VZTAHU DOSPĚLÝ–ŽÁK	je vnímána a pozorována směrem od učitelů	zapojení v učení a naslouchání	pozitivní a podporující vztahy
UČENÍ ZALOŽENÉ NA VZTAHU ŽÁK–ŽÁK	vztah k ostatním spolužákům a účast na sociálních činnostech	společné učení a učení se mezi žáky	wellbeing a přátelství

Zdroj: Nordahl & Overland (2015)

Nordahl a Overland (2015) propojili dva rozměry inkluze, ze kterých vychází devět konkrétních empirických oblastí inkluze, na základě kterých lze koncept inkluze operacionalizovat. První skutečností je, že je inkluze jako profesní výzva velmi náročná a aby mohla být realizována ve prospěch všech žáků v hodinách a v různých předmětech a výukových situacích, vyžaduje vysoké akademické a sociální kompetence.

Empirické oblasti inkluze jsou podle Nordahla a Overlanda (2015) následující:

1. vědomý výcvik a aktivní facilitace a aplikace učitelem, sociální dovednosti žáka a jeho zapojení do komunity;
2. studijní výsledky žáků;
3. žákovo autentické zvládnutí předmětů;
4. žáci mají být viděni a vyslechnuti učitelem;
5. učitel usnadňuje žákům účast na výuce a učení;

6. učitel si je vědom nutnosti pozitivních a podpůrných vztahů se všemi studenty a pracuje na nich;
7. učitel vědomě posiluje u žáků předpoklady pro rozvoj dobrých vztahů se spolužáky a účasti na společenských aktivitách;
8. učitel podporuje účast a podíl žáků na výuce a učení společně s ostatními žáky;
9. žáci zažívají pohodu a přátelství.

Inkluze a inkluzivní praxe ve vzdělávání: od školního k celoškolskému přístupu

V souladu s doporučeními Vědeckého výboru UNESCO pro násilí a šikanu ve školách (UNESCO International Conference on School Bullying, 2020) dochází k postupnému přesunu pozornosti ve výzkumu šikany ve školách z jednotlivých škol na širší vzdělávací a společenský systém. Z doporučení UNESCO tedy vyplývá, že by měla být problematika šikany a kyberšikany řešena jednotně z pohledu celého vzdělávacího systému. To potvrzuje také výzkum NAMS zaměřený na inkluzi, který ukázal, že tento přístup je důležitým faktorem úspěšné inkluze. Tento pohled je také zastoupen ve výše diskutovaném Ainscowově systému. Přístup, který je společný pro celý vzdělávací systém, zajišťuje, že i místní školní iniciativy uznávají důležitost propojení školy s širší komunitou včetně vzdělávacích, technologických a společenských systémů a hodnot (Cornu et al., 2022).

Tabulka 2: Kritéria pro inkluzi

Stupeň/Kritéria	Společenství	Účast	Participace	Výhody
státní hodnoty, postoje, politika				
organizace vedení a podmínky				
praktické provedení škol				

Zdroj: Nordahl & Overland (2015)

Nordahl a Overland (2015) odkazují na norského pedagoga Hauga (2003, 2014), který klade důraz na vnímání inkluze jako na důležitou součást motivace a pohody žáka a stanovuje čtyři kritéria, která je třeba naplnit, aby se jednalo

o inkluzi. V tabulce 2 jsou uvedeny horizontálně: společenství, účast, participace a výhody.

Potřeba začleňujícího společenství

Podle Hauga (2014) je nejprve třeba vytvořit společenství, do kterého se člověk může zapojit, tedy třídu nebo studentskou skupinu, kterou utváří škola a je vedena učitelem. Dále upozorňuje na důležitost toho, aby se tato řízená a pedagogicky vedená společenství překrývala s dalšími společenstvími, která existují mimo školní život, jako jsou skupiny přátel a volnočasové skupiny (Haug, 2014; UNESCO International Conference of School Bullying, 2020). Při zakládání takové skupiny musí být vždy naplňována určitá inkluzivní kritéria a zároveň musí být vyloučena pravidla, která inkluzivní nejsou. Vytvoření takového společenství v dnešní sociokulturně rozmanitější populaci žáků tedy vyžaduje od učitelů interpersonální dovednosti (Johannessen, 2014) a pedagogickou zkušenost.

Účast jako závazek

Haug (2014) pojem participace blíže definuje jako příležitost k přímému zapojení se do (prožité) smysluplné činnosti. A znovu zdůrazňuje, že skutečná participace předpokládá, že člověk je schopen přispět k dobru společenství a smí se těšit z téhož společenství. Opět jde o zkušenost, že je člověk vnímán a uznáván jako platný člen společenství, do kterého něčím přispívá. Jde však také o snahu, aby společenství přinášelo jednotlivci prospěch, a to jak společenský, tak studijní.

Účast jako vyslechnutí každého názoru

Důležitou podmínkou inkluze je také účast, která vede ke skutečnému začlenění se. Význam účasti je formulován tak, že všechny hlasy by měly být slyšet, všichni žáci a jejich zákonní zástupci mají možnost být informováni, vyjádřit svůj názor a ovlivňovat to, co se týká jejich vlastních zájmů ve výuce.

Vzájemná provázanost a potřeba interakce mezi jednotlivými stupni vzdělávání

Výše zmíněná účast možná více než jiné podmínky zdůrazňuje, že inkluzi ve školách je třeba chápat jako interakci mezi různými institucionálními a administrativními úrovněmi. Důležité je, aby byl každý, včetně rodičů a žáků, seznámen se svými právy a měl možnost je ovlivňovat. To však nezajistí svým přístupem pouze jeden učitel nebo škola, ale ovlivnit to může pouze celé společenství, v němž všichni účastníci mají stejná práva na informace. Což by měla podporovat škola, která v případě nově příchozích žáků spolupracuje v rámci širší komunity,

do které se začleňuje jak žák, tak jeho rodina. Současně je důležitá spolupráce školy s místní samosprávou (např. městské a krajské úřady).

Jakou podporu žák s odlišným mateřským jazykem potřebuje a kdy?

V posledních letech bylo realizováno více mezinárodních výzkumů, které se zabývaly různými přístupy k začleňování nově příchozích žáků-migrantů do škol. Eurydice[4] od roku 2013 shromažďuje informace z členských států o tom, jak jsou vzdělávací systémy v Evropě organizovány, jak fungují a jak jsou v rámci nich realizovány programy pro nově příchozí žáky-migranty. Právě v roce 2013 byl v rámci první výzkumné studie vypracován rámec s klíčovými oblastmi, které jsou považovány za zvláště důležité pro úspěšný proces integrace těchto studentů. Ten zahrnuje čtyři hlavní tematické oblasti: jazykovou podporu, akademickou podporu, spolupráci rodičů a interkulturní kompetence učitelů. Tento rámec využili Meehan a kol. (2021), kteří se v rámci výzkumu zaměřili na vzdělávací politiku z pohledu inkluze v šesti zemích. Ukázalo se, že opakujícím se problémem ve všech zemích zapojených do této studie je vyvážení co nejefektivnější podpory výuky vyučovacího jazyka nově příchozích s právem na diferencovanou výuku ve všech předmětech s přidruženou studijní podporou a právem na začlenění do věkově odpovídající skupiny.

Další výzkumy (Bakken, 2007; Bunar & Juvonen, 2022; Fandrem et al., 2021; Hilt, 2015; Tajic & Bunar, 2020) byly zaměřené na porovnání efektivity různých přístupů k výuce mateřského jazyka, druhého jazyka pro menšiny a výuku jazyka u žáků s neznalostí vyučovacího jazyka. Porovnávány byly přístupy integrované výuky, segregované výuky a ty, které oba tyto přístupy kombinují. Zatímco modely integrované výuky mohou v počátku napomoci k posílení konverzačního jazyka a podpoře sociální inkluze, segregované modely mohou být za určitých podmínek efektivnější, alespoň v krátkodobém horizontu, pokud jde o akademické učení se jazyku a učení předmětů adekvátních věkové skupině (Hilt, 2015; Støen et al., 2023). Výsledky výzkumů z této oblasti spíše podporují induktivní programy, které jsou individuálněji přizpůsobené a zdůrazňují význam osvojování si druhého jazyka – díky tomu se žáci začlení do běžných tříd flexibilněji a dříve. To znamená, že nabízená jazyková a studijní podpora musí být nově příchozím žákům a žákům s menšinovým jazykem poskytována

[4] Vzdělávací informační síť, která shromažďuje, zpracovává a poskytuje informace o vzdělávání v Evropě.

po celé přechodné období (Bunar & Juvonen, 2022; Fandrem et al., 2021; Støen et al., 2023).

Bakken (2007) provedl podobné srovnávací studie o tom, jak různé úvodní modely hodnotí a používají mateřský jazyk při výuce druhého jazyka se zaměřením na vnitřní hodnotu a nástrojovou funkci mateřského jazyka. Rozlišuje tři hlavní modely výuky v používání mateřského jazyka jako součásti jazykové opory nově příchozích žáků:

1. jednojazyčné modely;
2. „silně bilingvní" modely – posilování druhého jazyka i mateřského jazyka pro jeho vnitřní hodnotu;
3. „slabé bilingvní" modely – využití mateřského jazyka k podpoře osvojování druhého jazyka.

Je třeba říci, že norská politika druhého jazyka je od roku 1985 variantou slabého dvojjazyčného modelu, ale liší se v jednotlivých obcích podle velikosti a jazykové rozmanitosti obyvatelstva.

Hilt a Bøyum (2015) rozlišují mezi vnější a vnitřní exkluzí, přičemž vnější je fyzická a strukturální v tom smyslu, že nově příchozím je poskytována přizpůsobená jazyková výuka a výuka ve vlastních třídách nebo školách. Vnitřní exkluze může nastat, když je člověk organizačně začleněn a fyzicky přítomen spolu s ostatními žáky v běžné třídě.

Problémem může být takzvané vyloučení z inkluze, ke kterému dochází v případě strukturální inkluze, tedy například tehdy, kdy jsou daní žáci přítomni v běžné třídě, ale nemají adekvátní jazykovou podporu potřebnou k účasti na výuce, čímž jsou komunikačně vyloučeni (Hilt, 2015).

Norský výzkum alternativních induktivních modelů pro žáky s OMJ

V rámci norského projektu se zkratkou INNMIN (Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever i skolen) realizovali výzkumníci ze SIK a NCLEBRE/UiS rozhovory se studenty, jejich rodiči, učiteli a vedoucími pracovníky ze šesti škol v různých regionech Norska. Do výzkumného týmu patřili Hildegunn Fandrem a Janne Støen z UiS a Øystein Lund Johannessen (autor tohoto textu) z Centra pro interkulturní komunikaci na specializované univerzitě VID.

Výsledky projektu byly publikovány v roce 2023 pod názvem Inclusion of Newly Arrived Migrant Students in Norwegian Schools: An Investigation of Different Introductory Models for Language Learning and Inclusion (Støen et al., 2023).

Studie se zabývala třemi hlavními modely začleňujících programů pro nově příchozí žáky-migranty v norských školách:

1. model: přímé zařazení do běžné třídy v místní škole;
2. model: umístění do tzv. úvodní třídy v místní škole (jedná se o třídy vznikající v rámci běžných škol, kam jsou příchozí žáci na počátku vzdělávání umístěni);
3. model: umístění to tzv. úvodní školy (škola, která je určena pro žáky-migranty).

Cílem výzkumu bylo zodpovědět otázku: Jak jsou tyto tři modely začlenění vnímány a realizovány vedením škol, učiteli a nově příchozími žáky-migranty a jejich rodiči z pohledu inkluze?

V rámci tohoto výzkumu byly poprvé porovnávány zkušenosti se třemi modely začlenění v rámci jedné studie. Jednalo se o kvalitativní výzkumné šetření, jehož výzkumnou metodou byly polostrukturované rozhovory. Výzkumný soubor tvořilo deset nově příchozích studentů, rodiče šesti z nich, šest vedoucích pracovníků ze šesti různých škol a 13 učitelů. Žáci a jejich rodiny pocházeli ze Sýrie, Itálie, Filipín, Somálska, Spojených států a Iráku.

Na základě tematické obsahové analýzy (Braun & Clarke, 2006) bylo stanoveno pět klíčových témat, kterým je třeba věnovat pozornost: nedostatečná institucionální a interinstitucionální informovanost; problémy s komunikací a spoluprací mezi klíčovými skupinami odborníků podílejících se na začlenění žáků; řešení problémů spojených s přechodovými situacemi; nedostatek kompetencí škol a omezené finanční zdroje; výzvy v oblasti začlenění do komunity.

Nedostatečná institucionální a interinstitucionální informovanost

Ve všech třech začleňujících modelech byl identifikován nedostatek institucionálního a interinstitucionálního povědomí. Ředitel jedné z úvodních škol (model 3) například uvedl, že se jim nepodařilo vytvořit a zajistit fungující a jednotný systém pravidelného kontaktu a koordinace mezi třídním učitelem a učitelem nebo kontaktní osobou pro norštinu jako druhý jazyk a odbornou přípravu

s podporou mateřského jazyka pro žáky-migranty, kteří nastoupili do místní školy.

Problémy s komunikací a spoluprací mezi klíčovými skupinami odborníků podílejících se na začlenění žáků

Analýza ukázala, že u všech tří modelů chyběla institucionální a interinstitucionální komunikace a systematická spolupráce mezi jednotlivými odborníky. Ředitelům, vedoucím odpovědných institucí a učitelům chybí pravidelnější kontakt, uvítali by funkční platformu pro koordinaci a plánování podpůrných programů v rámci školského sektoru.

Řešení problémů spojených s přechodovými situacemi

Opakovaně byla zmiňována zkušenost s nedostatkem příležitostí k efektivní komunikaci a spolupráci napříč školami a v rámci škol směrem k potřebám a systémům podpory nově příchozích žáků. To se projevuje především při procesech přechodu – typicky v okamžiku, kdy je žák připraven opustit úvodní třídu nebo úvodní školu a nastoupit do své běžné třídy. V rámci tohoto přechodu se nedostatečná jazyková, studijní a sociální podpora některých žáků-migrantů stává pro některé aktéry problémem.

Nedostatek kompetencí škol a omezené finanční zdroje

Dotazovaní také zdůrazňovali, že místní školy potřebují více personálu a zdrojů, aby mohly nově příchozí migrující studenty sociálně i studijně začlenit do výuky. Za současného stavu měli učitelé jak v místních školách, tak v úvodních třídách vzájemnou zkušenost s tím, že nejsou schopni efektivně spolupracovat na vytvoření optimálního systému podpory pro každého žáka-migranta, ať už po stránce sociální, jazykové nebo studijní. Zdá se, že je to částečně otázka trvalé potřeby individuální podpory ze strany bilingvních učitelů, kteří mohou nabídnout jak odbornou přípravu s podporou mateřského jazyka, tak výuku druhého jazyka ve třídě i mimo ni.

Výzvy v oblasti začlenění do komunity

Z výsledků vyplývá, že je zapotřebí efektivnější interinstitucionální spolupráce. Tedy vyjasnění odpovědnosti a koordinace s dalšími veřejnými orgány, které pracují s dětmi a mládeží, jako jsou kulturní a volnočasové instituce, orgány sociálně-právní ochrany dětí, instituce poskytující sociální služby a zdravotnictví. Zároveň

však byla zmiňována již existující spolupráce a koordinace podpory s dobrovolnými organizacemi v oblasti sociální péče, sportu a kultury na místní úrovni, která se v případě potřeby využívá. Dále vyplynulo, že potenciál této spolupráce není využit tak, jak by mohl. Takže i tady by byl podle výsledků v rámci spolupráce potřeba systematičtější přístup.

Shrnutí

Zásadním tématem, které přinesla analýza, byla nedostatečná *institucionální a meziinstitucionální informovanost o problémech spojených se začleňováním* nově příchozích žáků-migrantů ve školách napříč jednotlivými skupinami zaměstnanců. Jednalo se zejména o kolektivní odpovědnost za inkluzi, učení a pohodu této skupiny žáků a dalších žáků, u nichž je identifikována nedostatečná znalost norštiny. Dotazovaní se setkali zejména s nedostatečným zaměřením na bezprostřední a často akutní potřeby žáků, kteří se nacházeli ve fázi přechodu z uvádějící školy nebo třídy do místní školy, a s nedostatečným povědomím ostatních zaměstnanců o těchto potřebách. Za péči o žáky musí být odpovědní všichni zaměstnanci školy.

Další témata, která byla identifikována jako důležitá z hlediska úspěchu či neúspěchu v procesu přechodu jednotlivých nově příchozích žáků-migrantů, pokud jde o začlenění a pokračující adekvátní jazykovou a studijní podporu, úzce souvisejí s nedostatečným institucionálním a meziinstitucionálním povědomím a sdíleným porozuměním. Jednalo se o *podmínky pro komunikaci mezi aktéry a institucemi v rámci školského sektoru*, např. rámce a postupy pro efektivní spolupráci mezi odborníky pracujícími s těmito žáky; *kontakt a spolupráci mezi školou a dalšími veřejnými orgány*, jako je zdravotnictví, podpora rodiny, péče o děti a volný čas; *kontakt a koordinaci s aktéry občanské společnosti různého typu*, jako jsou místní sportovní týmy, hudební a kulturní sdružení a sousedské výbory.

Toto vše samozřejmě ovlivňují finance vyčleněné z obecních rozpočtů na lidské zdroje. Co se týká právě lidských zdrojů – analýza ukázala, že z pohledu přijímajících třídních učitelů je pociťován *nedostatek kolegů s odbornými znalostmi v oblasti výuky druhého jazyka a interkulturní didaktiky*.

Doporučení pro praxi

Následující body shrnují to, co se ukazuje jako relevantní pro rozvoj inkluzivních postupů ve školách:

- Obecně platí, že je důležité, aby ti, kdo zprostředkovávají úvodní programy pro nově příchozí žáky, kteří potřebují uvádějící program z jazykového, studijního nebo sociálního hlediska, měli *celkovou strategii, jak nově příchozí co nejdříve zapojit do běžného třídní prostředí*, k němuž mají nebo budou mít formálně primární příslušnost. To také znamená, že běžní třídní učitelé musí *být připraveni po psychické, postojové i praktické stránce a že musí mít k dispozici další prostředky*, které mohou toto brzké a často postupné napojení učinit pozitivní zkušeností pro nově příchozího i pro třídu, jíž bude součástí.
- Obecně je také zapotřebí pružnějších přechodných opatření mezi uvádějícími programy a běžnými třídami v místních školách, což se týká zemí, které uplatňují různé formy segregovaných programů.
- Je třeba také usilovat o lepší rozdělení kompetencí v oblasti výuky druhého jazyka, mezikulturní didaktiky a inkluzivní pedagogiky mezi speciálními agenturami / zdrojovými centry a místními školami tak, aby tyto kompetence byly na dosah učiteli, který má za nově příchozího každodenní odpovědnost.
- V neposlední řadě je důležité mít ucelený pohled na inkluzi a různé relevantní oblasti, se kterými se nově příchozí během dne setkávají. „Uceleným pohledem“ máme v tomto případě na mysli přístup ke vzdělávání a systému jako celku – obecně je třeba zajistit, aby nově příchozí měli *pozitivní zkušenost s tím, že se s nimi počítá a že se mohou zapojit za rovných podmínek, aby mohli zažít radost z toho, že přispívají ke společné hře, volnému času a učení*. Jde o uvědomělé dospělé v různých oblastech místní komunity, kteří se navzájem znají a vytvářejí společné strategie, cílevědomě prohlubují spolupráci mezi různými veřejnými subjekty a mezi veřejnými, soukromými a dobrovolnými subjekty v místní komunitě.

Závěrem je důležité zdůraznit, že v oblasti inkluzivní pedagogiky je třeba více výzkumných a rozvojových projektů, které zkoumají možnosti spolupráce s dalšími veřejnými sektory a zejména s organizacemi občanské společnosti. Zjištění zde uvedená naznačují, že zbývá ještě mnoho práce, pokud jde o to, jak lze aktivizovat občanskou společnost a nevládní organizace jako zdroj, a to jak v zaváděcí fázi, tak během přechodu a po něm, kdy tyto sektory mohou hrát roli stabilního sociálního rámce po celé období od příchodu žáka-migranta až po jeho plnou integraci.

5.4 Inspirace z Norska očima účastníků mezinárodní školicí aktivity

Norsko je nejen nádhernou zemí, ale i zemí, ve které se dle řady výzkumů velmi dobře žije. Publikace *World Happiness Report* hodnotí subjektivní pohodu a opírá se o její hlavní ukazatele, mezi které patří například hodnocení života nebo pozitivní a negativní emoce. Vychází z hodnocení štěstí jako stabilního měřítka kvality života. Norsko se v rámci tohoto žebříčku v období let 2019–2021 umístilo na osmém místě. Předběhly ho pouze ostatní severské země. Pro srovnání, Česká republika se umístila na místě osmnáctém (Helliwell et al., 2022). Tento trend a spokojenost obyvatel Norska se projevují i v běžném životě, což je možné zahlédnout i na ulici. Lidé jsou milí, chovají se hezky, usmívají se a snaží se být jeden druhému nápomocni. Ohleduplnost je vidět i na silnicích, kde auta okamžitě staví na přechodech. Možná za to může životní styl Norů, kteří dbají na rovnováhu pracovního a osobního života, tráví svůj volný čas v přírodě, sportem a život se tam nezdá tak uspěchaný.

Nejen v přístupu k životu, spokojenému bytí, kultuře a architektuře, ale i v dalších oblastech se můžeme v Norsku inspirovat. Jednou z bezesporu inspirativních oblastí je právě školství. V poslední době se u nás setkáváme s termínem *wellbeing*, což je v podstatě „pohoda“ neboli kombinace tělesné, duševní a společenské pohody člověka. Právě Norsko může být tou zemí, kde můžeme čerpat inspiraci k posilování *wellbeingu*.

Termín wellbeing je zmiňován i ve Strategii 2030+, a to v souvislosti se snižováním nerovností ve vzdělávání a s tím spojenou výzvou na podporu znevýhodněných žáků, jejímž cílem je nejen zlepšit vzdělávací výsledky těchto žáků, ale právě i wellbeing. To, že je tato podpora potřebná, potvrzuje i mezinárodní průzkum Programme for International Student Assessment (PISA). Dle jeho výsledků je úroveň vzdělanosti v ČR ovlivněna výrazně nejen socioekonomickým statusem, ale i samotným místem bydliště dítěte. Například v Ústeckém kraji získá 17,4 % dětí pouze základní vzdělání, zatímco v Praze je to 2,4 %. To má samozřejmě vliv i na veřejný rozpočet, ale hlavně na kvalitu života i budoucnost těchto dětí a následně další generace. Zkusme se tedy inspirovat v Norsku, kde se s takovými problémy naučili pracovat.

Norský vzdělávací systém

Stejně jako vzdělávací systém v České republice se i ten norský zakládá na rovném přístupu ke vzdělání pro všechny bez ohledu na pohlaví, věk, stupeň postižení, finanční či sociální zázemí nebo zemi původu. V některých aspektech se výše zmíněné školské systémy shodují a v některých se rozcházejí.

Cílem norského vzdělávacího systému je vysoká kvalita ve školách, které mají za úkol vybavit jednotlivce potřebnými nástroji, předávat hodnoty společnosti a být schopny budovat udržitelnou budoucnost. Proto je vzdělávání zdarma.

Obecně lze říct, že mají norští pedagogové osobnější přístup k žákům a jsou spíše v roli průvodců. V rámci hodin se dbá na otevřenou diskuzi a zodpovědnost žáků. Pedagogové často zadávají domácí úkoly nebo učivo pro samostudium, o kterém v následující hodině s žáky diskutují, popřípadě se zaměřují na nepochopené učivo (Hamplová & Cirhanová, 2016). Žáci dostanou zadání úkolu a okamžitě se do něj pouští, bez „reptání". U žáků je díky velké míře samostatnosti rozvíjena zodpovědnost za vlastní vzdělávání. Je samozřejmé, že se tento přístup v našich podmínkách nedá uplatnit ve všech typech škol nebo u všech žáků, ale je velmi zajímavý a pro některé žáky by mohl být přínosný a motivační. Norské školy, podobně jako některé české, pracují na projektech a soustředí se na práci ve skupinách.

Na základní školu nastupují v Norsku děti v šesti letech a končí ve třinácti, následuje nižší střední škola, kde studují do šestnácti let, a poté přechází na vyšší střední školu, kde jsou zhruba do devatenácti let. Povinná školní docházka je na základní a nižší střední škole. Na vyšší střední školu navazují univerzity. Na základní škole jsou žáci hodnoceni pouze slovně, se známkami se setkávají až na nižší střední škole. To je jistě zajímavé z hlediska diskuze o zavedení slovního hodnocení v prvních letech školní docházky na základní škole, která u nás v poslední době probíhá.

V 90. letech minulého století byly v Norsku zrušeny speciální školy a všechny děti byly integrovány do základních škol běžného typu. Budoucí pedagogové se tak při svém studiu zaměřují na inkluzivní vzdělávání, práci s dětmi s potřebou podpory. Důraz je kladen zejména na individuální přístup a schopnost pedagoga zapojovat do vzdělávání všechny žáky. Jejich vzdělávání se liší délkou studia i zaměřením a má několik forem podle budoucího zaměření. Studium na vysokých školách je pouze začátkem pro další vzdělávání, které si pak pedagogové

libovolně doplňují. Hamplová a Cirhanová (2016) ve svém článku o norském a islandském školství uvádějí, že učitelé získávají kompetence předmětové, didaktické, sociální, adaptivní či rozvojové a dále také znalosti profesní etiky.

Jiný je i systém vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Norsko je ideální pro život, a tak ho vyhledávají i lidé a uprchlíci z celého světa. S příchodem nových obyvatel se tedy vyrovnává i školský systém v Norsku, kde fungují speciální jazykové školy, které navštěvují žáci zpravidla jeden rok (lze i kratší dobu, max. však dva roky). V této škole se zaměřují především na rozvoj vyučovacího jazyka (norština), který bude pro jejich další fungování ve škole nezbytný. Rozvoj jazykových dovedností probíhá v rámci všech předmětů, které žáci mají. Norský jazyk je velmi složitý, ale jeho znalost je pro integraci a adaptaci nezbytná.

Norský vzdělávací systém a výsledky studentů jsou velmi dobře hodnoceny i v průzkumu PISA, který hodnotí funkční gramotnost školáků na celém světě a schopnost aplikovat znalosti v praxi. Výsledky průzkumu jsou porovnány a průměrovány. Dle průzkumu je v místních školách méně šikany, žáci si více pomáhají, spolupracují a vnímají pedagogovu radost z výuky. Celkově dosáhli norští studenti dle šetření PISA 2018 ve čtení i matematice vyššího skóre, než je průměr OECD, ve vědě se neliší od průměru OECD (OECD, 2018).

Příklady dobré a inspirativní praxe ze zahraničí ukazují, že je zde již tradičně na vzdělávání znevýhodněných dětí nahlíženo komplexně, a to tak, aby školu, žáky i rodiny vzájemná spolupráce motivovala a spojovala.

Výuka žáků s OMJ v Norsku pohledem školní psycholožky z České republiky

V rámci návštěvy Norska jsem měla možnost společně s dalšími pedagogy z České republiky vyslechnout přednášku ředitelky školy Aspervika, která nám vysvětlila fungování školy, výuky a vyjádřila se i obecně ke školskému systému v Norsku. Aspervika je specifickou školou. Zaměřuje se na vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Ve škole se tedy vyučují pouze žáci z kulturně odlišného prostředí, kteří jsou zároveň ve věku povinné školní docházky. Jim jsou nabízeny takzvané *introductory classes* (úvodní třídy), kde jsou vzděláváni ve věkově a národnostně heterogenních třídách zpravidla jeden rok. Z mého pohledu je to typ školy, který nám v České

republice chybí, což se ukázalo i při adaptaci a začleňování ukrajinských žáků. Škola s žáky pracuje specificky a má k nim z mého pohledu úžasný přístup. Při adaptaci ukrajinských žáků se opakovaně ukazovalo, že někteří pedagogové vyžadují na prvním místě vědomosti. Mám tím na mysli učivo, u kterého mají pocit, že je pro žáky v jejich věku nezbytné. Žáci z Ukrajiny nerozuměli našemu jazyku, byli vytrženi ze svého přirozeného prostředí, opustili rodinu, kamarády, museli si zvyknout na naše školy/předměty-/známkování, a to nemluvím o mnohých traumatech, která většina z nich zažila. V Norsku s dětmi pracují jinak. Jde jim hlavně o to, aby se naučily vyučovací jazyk, a hlavně se v co největší pohodě integrovaly do společnosti.

Obrázek 25: Škola – Aspervika

Celá škola Aspervika je situována v přízemním komplexu několika budov, které jsou propojeny pomocí chodeb. Třídy jsou situovány v jednotlivých budovách s vlastním sociálním zázemím a šatnou. Třída je hezky a vkusně vyzdobená, plná pomůcek, knih i hraček vhodných k výuce norštiny. Při studiu materiálů mne zaujala metoda „Grunnlaget“ aneb Naučme děti se učit. Jedná se o jednu z norských vzdělávacích metod, která je vhodná pro výuku žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. V Norsku se podle této metody vyučuje ve většině mateřských a základních škol. Děti se na základě této metody nejprve naučí chápat základní pojmy (tvar, barva…) a pak mezi jednotlivými předměty hledají rozdíly. Rozvíjí to nejen jazykové kompetence, schopnosti a vědomosti, ale i samostatnost. Nezbytné jsou pozitivní emoce, které musejí vzdělávací proces doprovázet (Macková

a autorský tým APIV B, 2020). Je proto vhodné využívat pomůcky, které děti znají nebo mají rády. Ve škole Aspervika jsme měli možnost vidět celou řadu pomůcek, hraček a postaviček, které pedagogové využívají při vzdělávání a rozšiřování slovní zásoby dětí. Starší žáci mají k dispozici tablet a celkové vybavení učebny je na velmi dobré úrovni.

Po přednášce jsme se zúčastnili výuky ve dvou třídách.

První z nich byla hodina výtvarné výchovy na druhém stupni ZŠ. Ve třídě byly přítomné dvě učitelky, asistentka pedagoga, bilingvní asistent pedagoga a 12 žáků. Na začátku vyučovací hodiny se nám jednotliví žáci představili a řekli, odkud pocházejí. Většina žáků pocházela z Iránu, Iráku, Afghánistánu, Polska nebo Ukrajiny. Žáci v rámci výuky lepili barevné papírky na čtvrtku a skládali z nich mozaikové obrázky dle předlohy, kterou si našli na internetu. Učitelky i asistenti práci jednoznačně zadali, žáky v průběhu práce podporovali, motivovali a kontrolovali plnění úkolů. Vyučovací hodina proběhla bez jakýchkoliv konfliktů a v příjemné pracovní atmosféře.

Ve třídě pro nejmladší žáky (6 až 8 let) jsme měli možnost vidět výuku norštiny. I zde byla přítomna učitelka, asistentka pedagoga a 12 žáků – každý byl jiné národnosti, a tudíž byly jejich rodné jazyky odlišné. Výuka mě zaujala především tím, kolik činností a forem výuky učitelka v průběhu jedné vyučovací hodiny vystřídala. Vše, co dělala, zároveň provázela jak verbálními, tak i neverbálními komunikačními prostředky. Velmi přínosné bylo vidět, jak mimo to podporovala integraci do kolektivu u jednotlivých žáků, kteří přicházejí v průběhu celého školního roku, takže někdo z nich je ve třídě již několik měsíců, někdo třeba týden. Pokud například hodnotila pokrok žáků, tak pouze celé třídy.

Návštěva školy se mi velmi líbila. Jsem přesvědčená, že některé prvky z výuky využiji i ve své praxi. Velkou inspirací je mi místní přístup ke vzdělání i k dětem obecně. Nejde tolik o výkon, ale spíš o prožitek. Učitelé se soustředí na rozvoj sociálních dovedností, socializaci, a hlavně wellbeing. Tento přístup ke vzdělávání je mi velmi blízký.

Závěrem

Jak z názvu publikace vyplývá, jejím záměrem bylo nahlédnout do PRAXE vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek. Tato praxe byla prezentována na aktuálních zkušenostech českých i zahraničních škol, které mají dlouhodobou zkušenost s inkluzivním vzděláváním.

Proto, aby publikace opravdu reflektovala praxi, byli k její tvorbě přizváni především ti, kteří se dlouhodobě podílejí na edukačním procesu žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, romských žáků i žáků z kulturně a jazykově odlišného prostředí. Konkrétně se jednalo o ředitele škol, speciální pedagogy, sociální pedagogy, školní psychology, pracovníky školských poradenských zařízení a učitele, kteří v rámci vzájemné spolupráce v praxi již dlouhodobě podporují žáky přicházející z prostředí, které jim často „komplikuje" jejich vzdělávací možnosti.

Závěrečná část publikace je zaměřena na zkušenosti ze zahraničí. V tomto textu se jedná konkrétně o inspiraci z norského a islandského školství. Norsko a Island jsou země, které se dlouhodobě věnují inkluzivnímu vzdělávání, a to s cílem zajistit, aby všechny děti bez rozdílu měly zaručený přístup ke kvalitnímu vzdělání. Z této inspirace zároveň vyplývá, že v rámci efektivního inkluzivního vzdělávání musí docházet k širší spolupráci mezi pedagogickými pracovníky, odborníky a dalšími institucemi, které jsou připraveny poskytnout širokou škálu podpory jak žákovi, tak i jeho rodině. V tomto ohledu je tedy pozitivním zjištěním z hlediska české školské praxe to, že k této spolupráci již dochází.

Za autorský kolektiv Marie Najmonová a Miluše Vítečková

O autorském kolektivu

odborníci z akademického prostředí:

Mgr. Marie Najmonová, Ph.D. (ed.) – před působením na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Č. Budějovicích učitelka na základní škole pro žáky s poruchami chování, v současné době odborná asistentka na katedře primární a preprimární pedagogiky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Č. Budějovicích se zaměřením zejména na pedagogickou diagnostiku, inkluzivní didaktiku, práci s žáky s OMJ a s poruchami chování.

doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D. (ed.) – před působením na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Č. Budějovicích učitelka na 1. stupni ZŠ, v současné době docentka a vedoucí katedry primární a preprimární pedagogiky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Č. Budějovicích se zaměřením zejména na pedeutologii, obecnou didaktiku, speciální pedagogiku a praxe. Současně působí jako speciální pedagog a pedagogický konzultant na základní škole.

Mgr. Martina Faltová – asistentka na katedře pedagogiky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Č. Budějovicích s profesním zaměřením na pedeutologii a inkluzivní didaktiku.

Mgr. Veronika Plachá, Ph.D. – odborná asistentka na katedře pedagogiky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Č. Budějovicích s profesním zaměřením na psychologii.

PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D. – před působením na PF JU v Č. Budějovicích učitel na gymnáziu, v současné době odborný asistent a vedoucí katedry pedagogiky, proděkan pro spolupráci s praxí na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Č. Budějovicích.

odborníci ze zahraničí:

Renata Emilssons Peskova, Ph.D. - odborná asistentka na pedagogické fakultě Univerzity of Iceland s profesním zaměřením na různorodost ve školní třídě, lingvistickou identitu, vzdělávání v cizím nebo druhém jazyce a dědičné jazykové vzdělávání.

Øystein Lund Johannessen, Ph.D. – docent na VID Specialized University v Norsku s profesním zaměřením na náboženskou výchovu, náboženskou odlišnost, mezináboženské vztahy, dialog a inkluzi ve vzdělávání.

Edda Óskarsdóttir, associate professor, Ph.D. - docentka na pedagogické fakultě Univerzity of Iceland s profesním zaměřením na inkluzivní vzdělávání.

odborníci z praxe:

Bc. Denisa Horváthová – sociální pedagog

Mgr. Vítězslav Ilko – ředitel základní školy

Mgr. Halka Jánová – ředitelka základní školy, sociální pedagog

Mgr. Kateřina Ježková – školní psycholog

Mgr. Martina Nelson – učitelka 1. stupně ZŠ

Mgr. Edita Nevoralová – školní psycholog

Mgr. Jakub Průcha – metodik prevence, ŠPZ

Mgr. Zdeněk Špaček – ředitel základní školy, koordinátor inkluze

Bc. Miroslava Vastlová – učitelka 1. stupně ZŠ, speciální pedagog

Mgr. Jitka Vávrová – učitelka 1. stupně ZŠ, speciální pedagog

Použité zdroje

Ainscow, M. (2021). Inclusion and equity in education: responding to a global challenge. In A. Köpfer, J. J. W. Powell, & R. Zahnd (Eds.), *Handbuch Inklusion international = International Handbook of Inclusive Education* (pp. 75–87). Verlag Barbara Budrich.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.

Alexander, R. (2013). *Essays on pedagogy*. Routledge.

Autorský tým APIV B. (2021). *Jak nastavit a udržet bezpečné klima ve třídě s žáky se sociálním znevýhodněním*. https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/jak-nastavit-a-udrzet-bezpecne-klima-ve-tride-s-zaky-se-socialnim-znevyhodnenim

Badegruber, B., & Pirkl, F. (2000). *Příběhy pomáhají s problémy*. Portál.

Bakken, A. (2007). Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt. *NOVA Rapport 10/2007*. NOVA.

Banks, J. A. (2009). *Multicultural education: Dimensions and paradigms*. Routledge.

Bořkovcová, M., Bořkovec, M., Gajdošová, J., Habart, T., Kitanovská, J., Klingerová, P., Morávková Krejčová, L., Pekárková, S., Pospíšilová, Z., Ranglová, K., Šebová, B., Štrachová, K., Tomalová, P., Vožechová, J., & Vyšínová, P. (2013). *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti v ZŠ*. Člověk v tísni.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.

Bunar, N., & Juvonen, P. (2022). 'Not (yet) ready for the mainstream': Newly arrived migrant students in a separate educational program. *Journal of Education Policy, 37*(6), 986–1008. http://doi.org/10.1080/02680939.2021.1947527

Cornu, C., Abduvahobov, P., Laoufi, R., Liu, Y., & Séguy, S. (2022). An Introduction to a Whole-Education Approach to School Bullying: Recommendations from UNESCO Scientific Committee on School Violence and Bullying Including Cyberbullying. *International Journal of Bullying Prevention*. https://doi.org/10.1007/s42380-021-00093-8

Council of Europe. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Language Policy Division*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp

Cummins, J. (2009). Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap. *Multiple voices for ethnically diverse exceptional learners, 11*, 38–56. http://dx.doi.org/10.56829/muvo.11.2.2420352213232u47

Cummins, J. (2014). Beyond language: Academic communication and student success. *Linguistics and Education, 26*, 145–154. https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.006

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnoticích metod*. Grada.

Dalmau, M. C., & Gudjonsdottir, H. (2002). Framing professional discourse with teachers: Professional working theory. In J. Loughran & T. Russell (Eds.), I*mproving teacher education practices through self-study* (pp. 102–129). Routledge Falmer.

EASNIE (2018). Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20âĂŞ%20A%20Review%20of%20the%20Literature_0.pdf

Emilsson Peskova, R. (2021). *School experience of plurilingual children: A multiple case study from Iceland* [Doctoral dissertation, University of Iceland]. https://opinvisindi.is/handle/20.500.11815/2648

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfield, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2009). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action* (3rd Ed.). Corwin Press.

Fandrem, H., Jahnsen, H., Nergaard, S. E., & Tveitereid, K. (2021). Inclusion of immigrant students in schools: the role of introductory classes and other segregated efforts. *International Journal of Inclusive Education*. http://doi.org/10.1080/13603116.2021.1950222

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education, 35*(4), 202–208. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x

Florian, L. (2014). What Counts as Evidence of Inclusive Education? *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 286–294. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting Inclusion: A framework for interrogating inclusive practic. *European Journal of Special Needs Education, 28*(2), 119–135. http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2013.778111

Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools* (2nd Ed.). Routledge.

Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

García, O., Ibarra Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.

García, O., Sylvan, C. E., & Witt, D. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *The Modern Language Journal, 95*(3), 385–400. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.

Guðjónsdóttir, H., & Karlsdóttir, J. (2009). "Látum þúsund blóm blómstra"[Let a thousand flowers bloom]. *Uppeldi og menntun, 18*(1), 61–77.

Guðjónsdóttir, H., & Óskarsdóttir, E. (2020). Dealing with diversity: debating the focus of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education, 43*(1), 95–109. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1695774

Hamplová, M., & Cirhanová, L. (2016, 28. dubna). *Norský a Islandský vzdělávací systém*. http://www.ceskaskola.cz/2016/04/norsky-islandsky-vzdelavaci-system.htm/

Haug, P. (2003). Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. *Psykologisk pædagogisk rådgivning. 40*(2).

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal.

Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., De Neve, J.-E., Aknin, L. B., & Wang, S. (Eds.). (2022). *World Happiness Report 2022*. Sustainable Development Solutions Network.

Hilt, L. (2015). Included as excluded and excluded as included: minority language pupils in Norwegian inclusion policy. *International Journal of Inclusive Education, 19*(2), 165–182.

Hilt, L., & Bøyum, S. (2015). Kulturelt mangfold og intern eksklusjon. Norsk pedagogisk tidsskrift. 99(3–4), 181–193.

Christiansen, N. K. (2010). *Skóli og skólaforeldrar: Ný sýn á samstarfið um nemandann* (2nd Ed.). Author.

Christiansen, N. K. (2017). *Farsæl samstarfsverkefni foreldra og kennara. Skólaþræðir*. https://skolathraedir.is/2017/11/26/farsael-samstarfsverkefni-foreldra-og-kennara/?print=pdf

Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically appropriate practice: A guide for working with young immigrant children*. University of Toronto Press Incorporated.

Johannessen, Ø. L. (2014). "It's just very natural": Interpersonal knowledge as a didactical device in guided classroom conversations in religious education. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, (2), 51–75.

Jónsdóttir, S. R., & Gísladóttir, K. R. (2017). Developing Teachers' Professional Identities: Weaving the tapestry of professional working theory. In M. C. Dalmau, H. Guðjónsdóttir, & D. Tidwell (Eds.), *Taking a Fresh Look at Education* (149–168). Sense Publishers.

Jónsson, Ó. P. (2011). *Lýðræði, réttlæti og menntun: Hugleiðingar um skilyrði mennskunnar*. Háskólaútgáfan.

Joyce, B., & Showers, B. (1980). Student achievement through staff development. *Educational Leadership, 37*(4).

Korthagen, F. A. J. (2013). The core reflection approach. In F. A. J. Korthagen, Y. M. Kim, & W. L. Greene (Eds.), *Teaching and learning from withing: A core reflection approach to quality and inspiration in education* (pp. 24–41). London: Routledge.

Kristinsson, S. (2013). Að verðskulda traust: Um siðferðilegan grunn fagmennsku og starf kennara. In R. Sigþórsson, R. Eggertsdóttir, & G. H. Frímannsson (Eds.), *Fagmennska í skólastarfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni*. Háskólaútgáfan.

Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., & Tomická, V. (2013). *Školní speciální pedagog*. Portál.

Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it? *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 31*, 491–495. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.092

Lög um grunnskóla nr. 91/2008. (2008). https://www.government.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/law-and-regulations/Compulsory-School-Act-No.-91-2008.pdf

Macková, P. a autorský tým APIV B (2020). *Naučte děti se učit. Pomůže norská metoda „Grunnlaget“*. https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/naucte-deti-se-ucit-pomuze-norska-metoda-grunnlaget

Macswan, J. (2000). The threshold hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 22*(1), 3–45. https://doi.org/10.1177/0739986300221001

Matějček, Z. (2003). *O metodice Sfumato*. https://www.vyukove-materialy.cz/metodika-sfumato

Meehan, A., de Almeida, S., Bäckström B., Borg-Axisa, G., Friant, N., Johannessen, Ø. L., & Roman, M. (2021). Context rules! Top-level education policies for newly arrived migrant students across six European countries. *International Journal of Educational Research Open*.

Mertin, V., Krejčová, L., Pekárková, M., Dousoudil, P., Čáp, D., Beranov, A., & Feřtek, T. (2013). *Problémy s chováním ve škole – jak na ně. Individuální výchovný plán*. Wolters Kluwer.

Ministry of Education, Science and Culture. (2014). *The Icelandic national curriculum guide for compulsory schools – with subject areas*. https://www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/Curriculum/adalnrsk_greinask_ens_2014.pdf

Ministry of Education, Science and Culture. (2020). *Guidelines for the support of mother tongues and plurilingualism in schools and afterschool programs*. http://www.modurmal.com/leidarvisir/

MMS. (2018). https://mms.is/directorate-education

MŠM. (2023). *Metodické pokyny k výkazům M 3, M 8, M 9, M 10 podle stavu k 30. 9. 2023*. https://matrika.msmt.cz/matrikas/HELPY/VYSVETLIVKY.PDF

Navrátilová, M. (2023). *O metodice sfumato*. https://www.vyukove-materialy.cz/metodika-sfumato

Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.

Norðdahl, K. (2016). *Hlutverk útiumhverfis í námi barna. Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun: Sérrit – Um útinám*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. https://netla.hi.is/serrit/2015/um_utinam/05_15_utinam.pdf

Nordahl, T., & Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner. *Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal Akademisk.

OECD. (2018). PISA 2018 results. https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm

Óskarsdóttir, E. (2017). *Constructing Support as Inclusive Practice: A Self-study* [Doctoral dissertation, University of Iceland]. https://hdl.handle.net/20.500.11815/388

Óskarsdóttir, E., Guðjónsdóttir, H., & Tidwell, D. (2019a). Inclusive Teacher Education Pedagogy. In J. Kitchen, A. Berry, H. Guðjónsdóttir, S. M. Bullock, M. Taylor, & A. R. Crowe (Eds.), *2nd International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Educatio*n (pp. 611–635). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1710-1

Óskarsdóttir, E., Gísladóttir, K. R., & Guðjónsdóttir, H. (2019b). Policies for inclusion in Iceland: Possibilities and challenges. In M. C. Beaton (Ed.), *Including the North: A Comparative Study of the Policies on Inclusion and Equity in the Circumpolar North* (pp. 57–69). University of Lapland.

Óskarsdóttir, G. (Ed.). (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. [Teaching and learning procedures in Icelandic compulsory schools in the beginning of 21st century]. Háskólaútgáfan.

Qvortrup, L. (2012). Inklusjon – en definisjon. In Er du med? *Om inklusjon i dagtilbud og skole, 12*(5), 5–17.

Reglugerð um skólaráð nr. 1157/2008 (2008). https://island.is/reglugerdir/nr/1157-2008

Roessingh, H. (2016). Academic language in K-12: What is it, how is it learned, and how can we measure it? *BC TEAL Journal, 1*(1), 67–81.

Sailor, W. (2015). Advances in schoolwide inclusive school reform. *Remedial and Special Education, 36*(2), 94–99. https://doi.org/10.1177/0741932514555021

Schuelka, M. J. (2018, 29. srpna). *Implementing inclusive education*. K4D Helpdesk Report. Institute of Development Studies. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/14230/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sigurgeirsson, I., & Kaldalóns, I. (2017). *Er samvinna lykill að skólaþróun? Samanburður á bekkjarkennsluskólum og teymiskennsluskólum. Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, J. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej!: Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Portál.

Statistics Iceland. (2022). https://www.statice.is/statistics/society/education/pre-primary-schools/

Støen, J., Fandrem, H., & Johannessen, Ø. L. (2023). Inclusion of Newly Arrived Migrant Students in Norwegian Schools: An Investigation of Different Introductory Models for Language Learning and Inclusion, In N. B. Hanssen, S-E. Hansén, & K. Strøm (Eds.), *Dialogue between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion. Theoretical and Practical Perspectives*. Routledge.

Tajic, D., & Bunar, N. (2020). Do both 'get it right'? Inclusion of newly arrived migrant students in Swedish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841838

Trần, A. Đ. K. (2015). *Untapped resources or deficient 'foreigners'* [Doctoral dissertation, University of Iceland]. http://hdl.handle.net/1946/23419

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427?posInSet=1&queryId=b904c914-5b33-422a-9b70-22461763bbf5

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and kvity in education*. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf

UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all. Global monitoring report*. https://en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion

UNESCO International Conference on School Bullying. (2020). *Recommendations from UNESCO Scientific Committee on School Violence and Bullying Including Cyberbullying*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374794

UNESCO-IBE. (2016). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education*. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243279e.pdf

Ústava České republiky. (1993). https://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html

Vítečková, M., Procházka, M., & Najmonová, M. (2018). Vnímání jinakosti dětmi na prvním stupni základních škol. *Pedagogická orientace, 28*(2), 290–305. http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2018-2-290

Vyhláška č. 27/2005 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2

Vyhláška č. 72/2005 Sb., vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních (2017). https://www.msmt.cz/file/43482

Weber, J. J. (2015). *Language racism*. Palgrave Macmillan.

Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching, 44*(3), 252–257. https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465545

Yang, X. A. (2023). Historical Review of Collaborative Learning and Cooperative Learning. TechTrends. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00823-9

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (2023). https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-7-2023

PRAXE v uplatňování inkluzivních přístupů: Vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek

Autoři:	Mgr. Marie Najmonová, Ph.D. (ed.)
	doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D. (ed.)
	Mgr. Martina Faltová
	Bc. Denisa Horváthová
	Mgr. Vítězslav Ilko
	Mgr. Halka Jánová
	Mgr. Kateřina Ježková
	Mgr. Martina Nelson
	Mgr. Edita Nevoralová
	Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.
	PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.
	Mgr. Jakub Průcha
	Mgr. Zdeněk Špaček
	Bc. Miroslava Vastlová
	Mgr. Jitka Vávrová
	Renata Emilsson Peskova, Ph.D.
	Øystein Lund Johannessen, Ph.D.
	Edda Óskarsdóttir, Ph.D.
Recenzovali:	doc. PhDr. Jaroslav Balvín, CSc.
	doc. PhDr. Monika Štrbová, PhD.
Vydalo nakladatelství:	Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta
Grafický návrh obálky:	Mgr. Karel Řepa, Ph.D. (obálka byla navržena s využitím zdroje Freepik.com)
Jazyková korektura:	Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník
Sazba:	Přemysl Rosa
Tisk:	Tiskárna Protisk, s.r.o.

Všechna práva vyhrazena. Reprodukce a rozšiřování díla nebo jeho částí jakýmkoliv způsobem jsou bez písemného souhlasu nakladatele zakázány, s výjimkou případů zákonem výslovně povolených.

1. vydání

ISBN 978-80-7694-018-5

ISBN 978-80-7694-018-5
9 788076 940185

Iceland Liechtenstein Norway grants

Pedagogická fakulta
Faculty of Education

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice