

OTEVÍRÁNÍ ŠKOLY VŠEM DĚTEM

**MOŽNOSTI A PŘÍKLADY PRÁCE SE SOCIÁLNĚ A KULTURNĚ
ZNEVÝHODNĚNÝMI DĚTMI
(PILOTNÍ VERZE)**

VEDOUcí PROJEKTU A EDITORKA:

JANA STRAKOVÁ

AUTORSKÝ TÝM:

EVA JANEBOVÁ – KUČEROVÁ

VĚRA KRAMEROVÁ

IVETA NĚMEČKOVÁ

PAVLA POLECHOVÁ

IVANA PROCHÁZKOVÁ

EXTERNÍ SPOLUPRÁCE:

LUDMILA ALTMANOVÁ

JITKA KAŠOVÁ

KATEŘINA KLÍČOVÁ

DAGMAR KOMÍNKOVÁ

JAN KORDA

JANA KOSOVÁ

MUZEUM ROMSKÉ KULTURY V BRNĚ

VERONIKA VAŇKOVÁ

LIBUŠE TRÍSKALOVÁ

ZŠ KRENOVÁ, BRNO

**PŘÍRUČKA VZNIKLA V RÁMCI PROJEKTU ŠKOLA PRO VŠECHNY II, KTERÝ REALIZOVALO
O.S. AISIS ZA PODPORY NADACE OPEN SOCIETY FUND PRAHA**

O.S. AISIS, ZÁŘÍ 2008

OBSAH

Úvod.....	5
Oceníme Vaše komentáře k prezentované příručce a další příklady a zkušenosti z českých a zahraničních škol, o které bychom ji mohli obohatit. Podněty prosím zasílejte na aisis@aisis.cz....	7
DESET PRINCIPŮ INKLUZIVNÍ ŠKOLY.....	8
1.Kvalitní předškolní vzdělávání	8
1.1. Pomoc rodičům při výchově a vzdělávání jejich dětí	9
1.2. Integrace kulturně a sociálně znevýhodněných dětí do mateřských škol navštěvovaných většinou populací.....	10
1.3. Předškolní vzdělávání v přípravné třídě základní školy.....	10
1.4. Předškolní kluby.....	11
1.5. Workshopy a semináře pro rodiče, případně i sourozence budoucích školáků.....	13
Inspirace:	13
Huttinger, Patricia L. et al.: Toy workshops for parents: Bridging a gap. Baby buggy Paper No. 201., Macomb 0-3 Regional Project, Rural Child / Parent Service, 27 Harrabin Hall, Western Illinois University, Macomb, Illinois 61455.....	13
Otevřené setkání v ZŠ Boženy Němcové, Přerov.....	13
Vánoční oslava na ZŠ Nám. Míru, Krnov.....	13
2.Aktivní výuka zohledňující potřeby jednotlivých dětí	14
2.1. Individuální přístup.....	14
2.2. Aktivní výukové metody.....	18
2.3. Podpora zodpovědnosti za své vlastní učení	20
3.Snižování jazykového znevýhodnění	21
3.1. Podpora porozumění vyučovacím jazyku – zde češtině s využitím romštiny.....	21
3.2. Podpora porozumění vyučovacím jazyku – zde češtině bez využití romštiny.....	22
4.Zajištění pomůcek a mimoškolní přípravy.....	23
4.1. Soustředění požadavků na děti výlučně do vyučování, vybavení pomůckami ve škole.....	23
4.2. Odpolední příprava, „doučování“	24
5.Znalost prostředí dětí a spolupráce s rodinou	28
5.1. Spolupráce s terénními pracovníky a romskými asistenty	28
5.2. Spolupráce s rodinou.....	29
5.3. Komunitní škola.....	30
6.Podpora sebeúcty žáků a jejich sebepoznávání.....	33
6.1. Vysoká očekávání	33
6.2. Posilování sebeúcty a poznávání vlastní kultury.....	34
7.Klima školy.....	35
8.Personální politika školy.....	37
8.1. Vzdělávání pedagogického sboru	37
8.2. Poskytování zpětné vazby	39
8.3. Jednotná vize.....	41
8.4. Spolupráce s jinými školami a dalšími organizacemi.....	42
9.Role mimoškolních aktivit.....	42
9.1. Zajištění účasti na akcích organizovaných školou	43
9.2. Rozvíjející mimoškolní aktivity	44
10.Podpora profilace a volby povolání.....	45
10.1. Systém volitelných předmětů.....	45
10.2. Kariérové poradenství.....	46
Jak se pozná škola, která podporuje rovné (maximální) příležitosti všech žáků a ověřuje jejich naplňování?	48
1. Podpora a zabezpečování rovných příležitostí.....	48
Pedagogický sbor považuje poskytnutí maximálních příležitostí všem žákům za svoji prvořadou povinnost	48
Škola pečuje o sebeúctu všech žáků.....	48
Škola dbá o možnost uplatnění každého žáka.....	48
Místo označování některých dětí jako „zvláštních“ považuje škola za jedinečné každé dítě; naslouchá rodičům každého dítěte	48
Organizace školy odpovídá inkluzivnímu přístupu.....	49
2. Ověřování rovných příležitostí.....	49

Škola sleduje, zda existují rozdíly výsledků a vnímání podmínek, průběhu, klimatu vzdělávání u jednotlivých skupin žáků	49
Literatura a kontakty	51
1. Literatura.....	51
2. Organizace, sdružení.....	53
Příloha 1 - Romští žáci v českém vzdělávacím systému	55
Příloha 2 - Filosofická východiska - multikulturalismus	57
Příloha 3 - Terminologie a legislativa	58

ÚVOD

Mezinárodní výzkumy ukazují, že k tomu, aby systém jako celek vykazoval co nejlepší výsledky, je nutné, aby každé dítě mělo přístup k co nejlepšímu vzdělání. Například výzkum matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků OECD PISA přinesl důkazy o tom, že v neúspěšnějších zemích výsledky žáků na jejich rodinném zázemí zdaleka tolik nezávisí a nejsou tak velké rozdíly mezi výsledky žáků jednotlivých škol. To ukazuje, že nejlepší vzdělávací systémy umějí kompenzovat hendikepy, které si děti přinášejí do školy z domova. V úspěšných systémech jsou jednoznačně definovány vzdělávací standardy (co má dítě znát, čemu má porozumět a co má být schopno vykonat) a systém usiluje o to, aby minimálních standardů dosáhli pokud možno všichni žáci ve všech školách. Práce jednotlivých škol je průběžně monitorována a jsou-li zjištěny problémy, dochází k okamžité intervenci. Mechanismy monitoringu a intervence se v jednotlivých zemích odlišují. Obecně však platí, že jsou větší měrou směřovány na ty školy a učitele, kteří potřebují pomoci, a méně na ty, kteří mají větší kapacitu si pomoci samostatně. Monitoring je zaměřen rovněž na samotné žáky. Pomáhá co nejlépe sledovat pokrok všech dětí, aby všechny mohly dostat péči, kterou potřebují, a maximální měrou rozvíjely své schopnosti. Z takového přístupu pak těžší nejen děti nějakým způsobem znevýhodněné, ale všechny děti včetně dětí nadaných.

V České republice jsou výsledky vzdělávání žáků silně závislé na jejich rodinném zázemí. V praxi to znamená, že pokud má dítě motivované rodiče a dobré rodinné zázemí, má daleko větší šance získat dobré vzdělání než dítě, které je stejně nadané, ale rodinné podpory se mu nedostává. Vysokou míru nerovností a jejich další prohlubování v rámci našeho vzdělávacího systému dokazují mezinárodní výzkumy i české studie¹. Na této situaci se významně podílí struktura systému, která umožňuje vzdělaným, informovaným a motivovaným rodičům volit pro své děti v útlém věku výběrové třídy (i v rámci systému státního školství²). Nezanedbatelnou úlohu má i přesvědčení sdílené ve společnosti, že rozdělování žáků je nejsprávnější a nejefektivnější cestou k dobré vzdělanostní výbavě společnosti a že jedním z úkolů školy je právě „spravedlivě“ rozdělit žáky podle jejich schopností do různých typů tříd a škol. Důsledkem jsou velké rozdíly v sociálním složení žáků jednotlivých škol a jejich výsledcích. Český vzdělávací systém také charakterizuje obecně malá motivační úloha školy - dítě, které si motivaci nepřináší z domova, ji ve škole zpravidla nezíská. Ne každá škola vnímá jako primární cíl pomoci každému dítěti maximálně rozvíjet jeho potenciál a kompenzovat tak znevýhodnění způsobená nepříznivým sociálním zázemím. Jsou stále školy, kde je důležitější, s čímž žák do školy přijde, než co ve škole získá.

Český vzdělávací systém zatím nedokáže poskytnout potřebnou péči všem dětem, které by ji potřebovaly. **Zásadněji změnit tuto situaci není v silách samotných škol a učitelů. Nejdůležitější je zadání společnosti, které musí následovat podpora školám ze strany MŠMT a jeho přímo řízených organizací, zřizovatelů, externích organizací. Čím dál častěji se však setkáváme s učiteli a řediteli, které současná situace trápí a kteří si kladou otázku, co je v jejich silách učinit již nyní. Těm je určena tato publikace. Podrobně**

¹ Např. Straková, J., kol.(2002): Vědomosti a dovednosti pro život, Palečková, J. a kol. (2004): Učení pro zítřek, Matějů P., Straková, J. (ed.) (2005): Nerovné šance na vzdělání, Academia.

² Čím dál tím častěji se setkáváme s prvními třídami pro děti označené jako nadané i s tím, že děti jsou již do prvních tříd přijímány na základě zkoušky.

popisujeme deset principů, které vedou ke zlepšení vzdělávacích příležitostí sociálně a kulturně znevýhodněných žáků, s konkrétními příklady jejich aplikace v českých a zahraničních školách. Naším cílem je ukázat pedagogům, že v možnostech škol je řada drobných kroků, které mohou mít velké pozitivní důsledky pro vzdělání jejich žáků. Příklady jsou velmi různorodé a nepředstavují komplexní řešení situace. Byly voleny tak, aby demonstrovaly rozmanitost a šíři užitečných přístupů a umožnily čtenáři na jejich základě navrhnout postupy vhodné pro podmínky, ve kterých pracuje. Postupy cílí na žáky se sociálním a kulturním znevýhodněním, ze zkušeností zahraničních škol však vyplývá, že jsou-li aplikovány důsledně, profitují z nich všechny děti. Škola tím, že se stává citlivou k potřebám žáků se sociálním a kulturním znevýhodněním, automaticky lépe vnímá specifické potřeby všech dětí a je lépe připravená je uspokojovat a naopak: důsledné vnímání každého dítěte jako jedinečné osobnosti znamená, že škola chápe pojem znevýhodnění a je k dětem, které to z tohoto důvodu potřebují, citlivá, aniž by je vyčleňovala.

V České republice bývá pojem znevýhodnění ve vzdělávání ztotožňován s představou žáků fyzicky či mentálně postižených a žáků romských, případně cizinců. Považujeme za důležité zdůraznit, že znevýhodnění není eufemismem pro postižení, a také že v českých školách zůstává nepovšimnuta řada dětí, které nepatří ani do jedné z výše uvedených skupin a které přesto potřebují větší pozornost ze strany školy a učitelů. Typicky se jedná o děti rodičů, kteří nemohou dětem pomoci se školní prací, nerozpoznají nadání svých dětí, neorientují se ve vzdělávacím systému, nepřikládají vzdělání patřičný důraz, nechtějí nebo nemohou investovat do volnočasových aktivit a podobně. Z toho důvodu považujeme za zásadní, aby většina opatření byla koncipována tak, aby pomáhala všem dětem.

Některé příklady a opatření v této publikaci jsou zacíleny na specifické potřeby romských dětí, neboť zlepšení situace romských dětí je naléhavým úkolem českého vzdělávacího systému. Uvedené příklady by měly být inspirativní zejména pro školy, které slouží malému množství romských žáků nebo žáků z přistěhovaleckých komunit. Školy, které vzdělávají výlučně (nebo téměř výlučně) romské děti, řadu z těchto opatření dlouhodobě uplatňují. Jejich úspěch je však limitován právě tím, že slouží jen dětem romským. I když je bezesporu nutné hledat další cesty ke zlepšování vzdělávání romských žáků v již segregovaných školách, vzdělávací politika by měla být cílena k tomu, aby segregovaných škol postupně ubývalo a děti byly vzdělávány v heterogenních kolektivech. Nejde jen o aktuální módní trend či samoučelné zásahy do dosud fungujícího systému. Společnosti, které vykročily cestou inkluzivního vzdělávání, argumentují tím, že společné vzdělávání žáků pocházejících z různých skupin obyvatelstva a disponujících různou úrovní schopností není přínosem jen pro znevýhodněné skupiny a neomezuje se pouze na jakýsi etický problém, ale přináší prospěch celé společnosti. Náklady spojené s řešením problémů způsobených segregací znevýhodněných skupin obyvatel od raného dětství až do dospělosti (nezaměstnanost, kriminalita, problematické občanské soužití aj.) vysoce převyšují investice vložené do prevence těchto jevů, tedy do poskytnutí rovných šancí na kvalitní vzdělání a do související integrace dětí ze znevýhodněného prostředí mezi ostatní³. Základní charakteristikou inkluzivního systému je zajištění co nejlepší kvality vzdělávání pro všechny žáky, přičemž výchozí pozice každého žáka je ve třídě hlavního proudu⁴. Rodiče, kteří se inkluzivitě brání, zpravidla argumentují obavou, že se sníží úroveň vzdělávání jejich dětí. Zde je nutné varovat, že ke snížení kvality vzdělávání všech žáků může skutečně dojít – a to tehdy, pokud není snaha o inkluzi doprovázena patřičnými změnami v přístupu, organizaci, formách a metodách vyučování a pomocí (materiální i nemateriální) ze strany zřizovatele, případně dalších

³ Dlouhodobý projekt sledování vlivů časné péče o silně znevýhodněné americké děti (US Perry Program) ukázal, že děti ze skupiny, která byla v péči programu, byly ve srovnání s kontrolní skupinou dětí v pěti letech více než dvakrát častěji dobře připraveny na školu, o polovinu častěji měly ve 14 letech zájem dále studovat, třikrát častěji splňovaly v témže věku základní standard znalostí, o polovinu častěji získaly maturitu a později adekvátně vyšší plat a jejich kriminalita byla o třetinu nižší. Podle výsledků tohoto projektu se každý dolar investovaný do předškolního vzdělávání vrátí zhruba třináctkrát – odrazí se mj. v lepším vzdělání, výhodnějším povolání a v neposlední řadě i v nižších nákladech v oblasti boje s kriminalitou. Barnettova studie (Barnett, 1995) uzavírá, že cena za neposkytnutí alespoň dvou let časné péče znevýhodněným dětem je extrémně vysoká - řádově 100 000 dolarů na jedno dítě narozené v chudobě.

⁴ Hlavní proud – anglicky mainstream – značí běžné třídy pro žáky bez jejich vyčleňování jakýmkoli směrem.

servisních organizací. Každá škola musí především posoudit, jaký rozsah rozmanitosti v dané chvíli sama zvládne a co potřebuje k tomu, aby tento rozsah mohla prohlubovat.

Hlavními čtenáři naší publikace by vedle pedagogů proto měli být rozhodně zřizovatelé škol. Školy nebudou běžně integrovat sociálně a kulturně znevýhodněné žáky, nebudou-li k tomu svými zřizovateli motivovány a nebudou-li jim poskytnuty odpovídající podmínky a zdroje. Začleňování sociálně znevýhodněných žáků do běžných škol je ovšem v bytostném zájmu zřizovatelů, neboť oni jako první ponесou následky politiky, která povede k další segregaci sociálně znevýhodněných (a romských) žáků, jež bude mít negativní dopad na celou komunitu. Příklady ze zahraničí ukazují, že inkluzivní⁵ škola může naopak sehrát velmi pozitivní úlohu integrační již v krátkém časovém rozmezí (ne až tehdy, kdy znevýhodněné děti projdou vzdělávacím systémem v hlavním proudu), neboť přes své děti si sociálně znevýhodněné rodiny nacházejí cestu k občanskému zapojení a pracovním příležitostem, když situace a perspektivy dětí, změněné díky vstřícnému postoji školy, dávají jejich rodičům novou naději. Publikace poskytne zřizovatelům představu o tom, jaké podmínky by měli vytvořit svým školám, aby mohly důsledně uplatňovat inkluzivní přístupy.

Těžiště publikace spočívá v popisu postupů, které umožňují integrovat sociálně a kulturně znevýhodněné žáky do běžných škol a podporovat všechny děti v jejich maximálním rozvoji. Uvádíme postupy, které jsou v kompetenci jednotlivých škol. Škola je může uskutečnit na základě vlastního rozhodnutí buď zcela samostatně nebo s externí dopomocí (vzdělávání, metodická pomoc, supervize, spolupráce s nevládní organizací a podobně).

U každého postupu uvádíme příklady jeho úspěšné realizace. Příklady jsou autentické, pocházejí z našich nebo zahraničních škol a projektů neziskových organizací. Za příklady nabízíme seznam ukazatelů, podle kterých je možno posoudit, zda je škola úspěšná v poskytování rovných příležitostí všem svým žákům.

Publikace obsahuje rovněž přehled užitečné literatury a odkazy na webové stránky organizací, které se věnují problematice lidských práv a vzdělávání znevýhodněných skupin a péči o ně. Příloha 1 informuje o situaci romských žáků v českém vzdělávacím systému, o problémech, se kterými se setkávají, a opatřeních, která byla učiněna pro odstranění těchto problémů. Příloha 2 uvádí přehled filosofických východisek, která formují debatu o soužití s minoritami v západních společnostech. Příloha 3 obsahuje informaci o terminologii a legislativě týkající se sledované problematiky.

Oceníme Vaše komentáře k prezentované příručce a další příklady a zkušenosti z českých a zahraničních škol, o které bychom ji mohli obohatit. Podněty prosím zasílejte na aisis@aisis.cz.

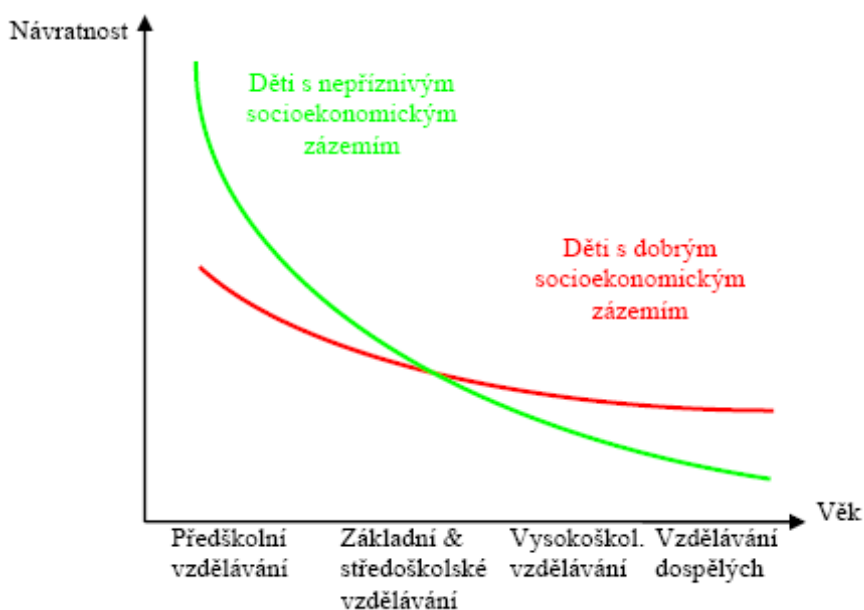
⁵ Inkluze je proces zlepšování služby a kompetentnosti škol jako institucí, které v maximální míře vzdělávají všechny děti společně a zároveň zajišťují jejich maximální individuální rozvoj. Inkluzi lze podporovat nebo znemožňovat na každé úrovni systému, od úrovně státu po konkrétní třídu.

DESET PRINCIPŮ INKLUZÍVNÍ ŠKOLY

1. Kvalitní předškolní vzdělávání

V raném věku se dítě učí učit; nabírá rychlost, intenzitu a hloubku svého učení. Je mimořádně důležité, aby život dítěte ve znevýhodňujícím rodinném prostředí byl co nejdříve obohacen o podněty, které mají význam pro takový start ve školním vzdělávání, jaký je srovnatelný s většinovou populací.

Následující graf ukazuje vývoj návratnosti investic do vzdělávání s věkem pro žáky pocházející jak z nepříznivého, tak z naopak dobrého socioekonomického zázemí⁶. Graf ukazuje, že návratnost investic s věkem velmi rychle klesá (rychleji než po přímce), přičemž u populace s nepříznivým socioekonomickým zázemím klesá ještě strměji než u dětí ostatních:



Přístup k obohacenému, k učení podněcujícímu a inspirujícímu prostředí v předškolním věku je naprosto zásadním předpokladem úspěšnosti ve škole a v životě. Zabezpečení přístupu k takovému prostředí dětem, které je doma nemají - od narození do zahájení povinné školní docházky a dále - je specifickým úkolem vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním. Tím jsou děti se sociálním znevýhodněním připravovány na vzdělávání v běžné základní škole – tedy v hlavním vzdělávacím proudu.

Hovoříme-li o angažovanosti školy v přípravě dítěte na základní vzdělávání, předpokládáme také kooperaci se zařízeními předškolního vzdělávání. Nejjednodušší a velmi účinnou formou odstraňování znevýhodnění je co nejdříve docházka dítěte do mateřské školy. V ideálním případě by jí měla předcházet a doplňovat ji péče přímo v rodinách. Ostatní dále uvedené formy jsou určeny zejména dětem a rodičům, kteří z nejrůznějších důvodů do mateřské školy nepijdou.

Důvodů, proč sociálně znevýhodněné rodiny neposílají své děti do mateřské školy, je hned několik: rodiče neznají význam předškolního vzdělávání, nevědí, co jejich dětem může předškolní vzdělávání dát a považují tedy za předčasné a zbytečné svěřit dítě ještě před

⁶ Tento graf se objevil ve Sdělení Evropské komise Radě EU a Evropskému parlamentu (podzim r. 2006) a v doprovodném dokumentu (se shodným názvem), který si Evropská komise nechala vypracovat: „Efektivita a spravedlivost v evropských systémech vzdělávání a odborné přípravy“. Tyto dokumenty byly a jsou ve středu zájmu mnoha následných setkání včetně setkání na ministerské úrovni (neformální setkání ministrů školství v Heidelbergu 1. - 2. března 2007).

nástupem do školy nějaké instituci, rodiny nemají prostředky na školné, nevědí, že úplatu je možno prominout, neumějí o prominutí úplaty požádat; maminky, které se starají o mladší sourozence, necítí potřebu využívat služby mateřských škol; děti vyrůstají v širších rodinných vazbách a vždy se najde někdo, kdo se o dítě v dopoledních hodinách postará, pro rodinu je docházka spojena s povinnostmi, kterým není schopna a ochotna dostát. A konečně, ale v neposlední řadě, mateřské školy jsou v současné době přeplněné a nemají žádný zájem o nábor dalších dětí.

Děti v mateřské škole získají nejen znalosti (např. umí poznávat barvy, rozeznají některé symboly, rozšíří svůj slovník), ale především sociální dovednosti (nezbytné pro chování v kolektivu a přijetí své role ve vztahu k pedagogovi), v neposlední řadě pak získávají určitý řád a denní rytmus. Pokud se děti dostanou do kolektivu vrstevníků až v první třídě, jejich fixovanost na rodinu a nedostatek pochopení pro školní řád na straně jedné a nedostatečná připravenost školy na komunikaci s nimi a s jejich rodiči na straně druhé často stojí za vysokou absencí prvňáčků a jejich špatnou adaptací na školní prostředí. Je ovšem třeba připomenout, že jakékoli včasné kompenzace znevýhodněným dětem nepomohou, pokud nebudou rozvíjeny v další vzdělávací dráze. V takovém případě jejich výsledky - při vstupu do ZŠ srovnatelné s ostatními - do několika let klesnou⁷.

Absenci předškolního vzdělání mohou podle zkušeností mnohých pedagogů částečně kompenzovat přípravné ročníky zřizované při základních školách (děti se systematicky rok před nástupem do první třídy připravují v doprovodu pedagoga a pedagogického asistenta), kapacita těchto přípravných tříd však naprosto neodpovídá potřebám dětí. Ve školním roce 2006/7 bylo zřízeno 146 přípravných tříd, ve kterých bylo vzděláváno 1713 dětí, což jsou asi 2 % populačního ročníku (UIV, 2007). Záměr škol provozovat přípravné třídy často končí na nedostatku finančních prostředků.

1.1. Pomoc rodičům při výchově a vzdělávání jejich dětí

Školy často poukazují na nízkou připravenost dětí s kulturním a sociálním znevýhodněním na školu. Ve skutečnosti je v jejich možnostech podstatně snížit bariéry, které brání těmto dětem úspěšně školní docházku zahájit. Většina těchto dětí není připravena proto, že prostředí, ve kterém dosud vyrůstaly, jim neposkytlo dostatečné bohatství podnětů pro jejich rozvoj – podnětů, jimž jsou běžně vystaveny děti neznevýhodněné. Čím dříve se budou setkávat s prostředím, v němž si budou moci vybírat z nejrůznějších okruhů činností, tím lépe pro jejich vývoj. Zároveň platí, že úměrně snižování bariér v raném věku se snižuje i zátěž školy, kterou budou děti jednou navštěvovat. Aktivní vyhledávání rodin s nejmenšími dětmi a spolupráce s nimi by byla pro školu rozhodně zajímavou variantou propagace školy a zajišťování její budoucí naplněnosti. Tuto službu může škola realizovat nejlépe ve spolupráci s nevládními organizacemi či terénními pracovníky, kteří si umějí získat důvěru rodin.

❖ Jak připravit děti a jejich rodiče na školu

Program Schůdky, o.s. Vzájemné soužití

Tento program vznikl na základě projektu Občanského sdružení Vzájemné soužití za účasti Statutárního města Ostravy, holandských partnerů a partnerských nevládních neziskových organizací. Cílovou skupinou jsou romští rodiče a jejich děti ve věku od 3 do 6 let, převážně žijící v ostravských ghetech.

Smyslem programu Schůdky je příprava k podpoře romských dětí ze strany rodičů (matek) při vstupu do školy a zvýšení pocitu spojení matek se vzděláváním jejich dětí. Jde vlastně o testování přeložených zahraničních materiálů a jejich přizpůsobování české většinové i romské menšinové kultuře. Program je realizován skupinově (koordinátorka spolupracuje s vedoucími skupin romských matek) nebo individuálně (romská asistentka pracuje s jednotlivými matkami v rodinách za účasti nebo bez účasti dítěte). Vedoucí či asistentka probírají se svou skupinou, resp. s jednotlivými maminkami pracovní sešity a listy koncipované tak, aby po jejich dokončení byly matky dostatečně

⁷ Dokazují to studie z USA, ve kterých byly dlouhodobě monitorovány studijní výsledky dětí zařazených v pre-prímárním programu Headstart.

seznámeny se vzděláváním v prvním ročníku a vybaveny pro podporu svých dětí. Forma práce je hravá a činnostní. Matky si doma s dětmi hrají, poté se vrací ke své skupině, probírají, co se podařilo, a navrhuji změny. Systém je stále otevřený podnětům ze strany matek a tyto podněty jsou zohledňovány v další verzi materiálů a další činnosti.

Rozhovory se zúčastněnými ukazují, že vedlejším efektem projektu jsou změny postojů a vztahu matek ke škole - cítí se kompetentnější, ptají se dětí na učivo, neboť jsou o něm poučeny, rozumějí mu. Zatímco dříve vnímaly vztah ke škole konfliktně a samy pociťovaly vlastní nedostatečnost, nyní mohou pomoci a cítí se zapojené. Matky projevují zájem o to, co se s dítětem ve škole děje, což podporuje pozitivní vztah dítěte ke škole.

1.2. Integrace kulturně a sociálně znevýhodněných dětí do mateřských škol navštěvovaných většinou populací

V zájmu každé základní školy, která vzdělává děti se sociálním a kulturním znevýhodněním je, aby chodily do běžné mateřské školy spolu s ostatními dětmi. Pokud má základní škola vlastní mateřskou školu, může situaci ovlivňovat aktivním nábojem - ve spolupráci s nevládními organizacemi, které zpravidla umějí rodiny přivést a pomoci jim s adaptací - a vytvářením podmínek pro tyto děti.

❖ Integrace romských dětí do běžných mateřských škol

Projekt Kukadla - Jakhora, organizace Step by Step

Projekt se zaměřil na zvýšení návštěvnosti mateřských škol romskými dětmi. Tohoto cíle se snaží dosáhnout především podporou:

- spolupráce s romskými rodinami prostřednictvím místních terénních pracovníků a asistentů pedagoga s cílem, aby Romové docenili význam předškolní výchovy pro budoucí vzdělání dítěte
- dalšího vzdělávání pedagogického sboru mateřských a základních škol, aby se sblížil s romskými rodinami, dále spolupracoval a zajistil ve své škole vstřícné multikulturní prostředí
- spolupráce zapojených mateřských škol se základními školami v okolí tak, aby byla romským dětem zajištěna potřebná podpora při následné integraci do škol, které navštěvují převážně české děti.

Jedním z cílů projektu bylo integrovat romské děti do mateřských škol, kam chodí převážně neromské děti, aby nevznikaly mateřské školy s převážně nebo výhradně romskými dětmi a aby rodiče romských i neromských dětí získali pozitivní zkušenosti a navázali vzájemný vztah. Dřívější mezinárodní výzkumy organizace Step by Step i nejnovější výzkum agentury GAC (GAC 2008) potvrdily, že nejlepšími výsledky dosáhnou žáci v běžných základních školách, kde je velké procento dětí neromského původu. Proto bylo snahou do projektu zapojit základní školy, které navštěvují především děti neromského původu.

1.3. Předškolní vzdělávání v přípravné třídě základní školy

Místem předškolního vzdělávání, tedy alespoň v předškolním roce, se může stát vedle mateřské školy i základní škola. Docházku do předškolního zařízení jeden rok před započítáním povinné školní docházky je nutno z hlediska přípravy dětí ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí na povinné vzdělávání považovat za naprosté minimum. Kromě toho, co již bylo řečeno o odstraňování znevýhodnění při vstupu do školního vzdělávání (a co ještě bude řečeno k průběžnému odstraňování znevýhodnění), je na tomto místě vhodné zmínit, že jde nejen o adaptaci dítěte na školní prostředí, ale také o přípravu školního prostředí pro dítě. Aby škola mohla dítě efektivně vzdělávat, musí je poznat a umět využít vše, co o dítěti ví. Přípravný ročník je tedy důležitý také pro učitele.

❖ Získávání romských rodičů pro přípravné třídy

Projekt Škola pro všechny, zkušenosti ze ZŠ v Přerově⁸

⁸ Škola se zúčastnila projektu Škola pro všechny. Zkušenosti školy jsou popsány v: Polechová, P.: Jak se dělá „škola pro všechny“. AISIS: Kladno 2005.

Vedení základní školy v Přerově zapojené do projektu Škola pro všechny se domnívalo, že při úsilí školy o otevření přípravné třídy je důležitá motivovanost celého pedagogického sboru a osobní nasazení učitelů. Při prvním pokusu se škole přípravnou třídu nepodařilo zřídit, protože všichni učitelé nebyli o její užitečnosti přesvědčeni a propagace prostřednictvím místního tisku a kabelové televize se ukázala jako nedostatečná. Při druhém pokusu už byla škola na vznik přípravné třídy lépe připravena a při náboru dětí se pedagogové zaměřili na osobní komunikaci s rodiči, přesvědčování, vysvětlování. Škola najala romskou asistentku (při jejím výběru se řídila doporučením romských rodičů) a ta spolu s učiteli a vedením školy vysvětlovala rodičům při zápisu, proč je pro jejich děti důležité, aby v případě odkladu navštěvovaly přípravnou třídu. Kde se nepovedlo přesvědčit rodiče při zápisu, navštěvovala ředitelka s asistentkou rodiny. Velkou péči věnovala škola výběru učitelky do přípravné třídy. Jedním z kritérií byla schopnost komunikovat s romskými rodiči. Od té doby škola otevírá přípravné třídy opakovaně. Velkou pozornost stále zaměřuje na přesvědčování rodičů o významu přípravné třídy pro jejich děti. Pro rodiče budoucích prvňáčků pořádá informační besedy již před zápisem.

1.4. Předškolní kluby

Předškolní klub je zařízení určené dětem, které nechodí do mateřské školy. Předškolní kluby mohou mít různé formy (od pravidelných dopoledních setkávání po otevřenější setkávání v nízkoprahových zařízeních), zaměření a priority (od práce s matkami po předávání dovedností a znalostí dětem tak jako v běžné MŠ).

V rámci předškolního klubu může rovněž fungovat půjčovna hraček a poradenský servis pro rodiče.

❖ Předškolní klub jako třída mateřské školy

Projekt Klubičko, o.s. Ponton Plzeň

Projekt Klubičko je v rámci předškolního klubu zaměřený na předškolní přípravu dětí ze sociálně vyloučených romských komunit. Je určen dětem od 3 let do zahájení povinné školní docházky a jejich rodinám, mnohdy silně sociálně znevýhodněným. Výchovnou a vzdělávací práci v klubu zajišťuje kvalifikovaná pedagožka zaměřená na předškolní vzdělávání a asistentka pedagoga, které dobře znají domácí prostředí dětí. Cílem projektu je pomoci rodinám, které z nejrůznějších důvodů nechtějí nebo nejsou připraveny umístit své děti do mateřských škol, získat potřebné dovednosti a návyky pro úspěšný start v hlavním vzdělávacím proudu. Každý rok odchází z Klubička naprostá většina dětí po dosažení šesti let věku do základních škol, některým z dětí pomáhají pedagogičtí pracovníci přejít již dříve do běžné mateřské školy. Realizátoři projektu vytvářejí četné příležitosti pro zapojení rodičů do svých aktivit a tím posilují vědomí hodnoty předškolního vzdělávání v romské komunitě.

Projekt je založen na kvalitním programu předškolního vzdělávání vycházejícím ze vzdělávacího programu Začít spolu, který vytváří dětem podmínky pro jejich individuální rozvoj a hlavně je velmi baví. Značný podíl práce je realizován terénními pracovníky, kteří v rámci jiných projektů pracují s rodinami, hovoří s rodiči o významu předškolního vzdělávání a doporučují jim vhodnou předškolní přípravu. Terénní pracovníci přirozeným způsobem vyhledávají rodiny a děti, kterým je projekt určen a může jim účinně pomoci. Velmi dobře znají konkrétní komunity, rodiny, jejich životní podmínky, možnosti integrace do společnosti a individuální potřeby. Mohou pomoci rodičům, komunitě i pedagogickým pracovníkům zprostředkovat informace a tak vystavět kvalitní vzdělávací program, který podpoří sociální „rehabilitaci“ dětí i rodin. Celý projekt je zdokonalován na základě zkušeností z jiných programů a na základě spolupráce s předškolními zařízeními v lokalitě.

❖ Podpora vzdělávání od předškolního věku až do dospělosti

Projekt Ambrela - komunitní centrum pro děti a mládež, Oblastní Charita Třebíč

Komunitní centrum Ambrela poskytuje služby nízkoprahového zařízení dětem a mládeži ve věku 2 – 18 let a je většinou využíváno dětmi a mládeží ohroženými sociálním vyloučením. Provozuje klub pro

předškoláky s programem zaměřeným na přípravu na školní docházku, odpoledne poskytuje dětem z prvního a druhého stupně základní školy pomoc při přípravě na vyučování a při psaní domácích úkolů. Děti v předškolním klubu si všimají, že jejich sourozenci a starší kamarádi si do centra chodí psát úkoly a připravovat se do školy a po zahájení školní docházky pak tento návyk snadněji přejímají a centrum využívají. Prostory centra jsou rovněž vybaveny k nabídce nejrůznějších volnočasových aktivit.

Nabídka předškolní přípravy oslovuje okolo 90 % dětí z romské komunity, které z různých důvodů nenavštěvují jiné předškolní zařízení. Program je zaměřen na rozvíjení dovedností, které děti potřebují pro úspěšné zahájení povinné školní docházky. V průběhu dopoledne jsou zařazeny hry, sportovní aktivity, výtvarné aktivity, vycházky. Rozvíjena je především grafomotorika, řeč, jemná a hrubá motorika, hygienické návyky a dovednosti věnovat se systematicky cílené činnosti. V rámci předškolní přípravy je zajišťována i odborná logopedická průprava. Komunitní centrum organizuje také psychologická vyšetření zaměřená na posouzení školní zralosti dítěte. Pracovníci centra pravidelně komunikují s rodiči a poskytují jim informace a podněty k dalšímu vedení dětí.

Předškolní klub je otevřen pro děti od 2 let do zahájení školní docházky. Na rozdíl od přípravných tříd tak mají pedagogičtí pracovníci možnost s dětmi pracovat kontinuálně několik let. Děti, které zde absolvují předškolní přípravu, nastupují zpravidla do prvních tříd základních škol hlavního vzdělávacího proudu a v pravidelných návštěvách centra pokračují nejméně v průběhu prvního ročníku základní školy. Klub spolupracuje se základními školami v okolí a získává zpětnou vazbu o úspěšnosti dětí po zahájení povinné školní docházky. Spolupracuje také s místními odbornými a poradenskými pracovišti a s realizátory podobných projektů v dalších lokalitách v ČR. Výsledky centra umocňuje návaznost služeb a činnosti v průběhu celé školní docházky, případně do ukončení středoškolského vzdělání klientů.

❖ **Klubové vzdělávání dětí v přítomnosti rodičů a sourozenců**

Klub předškolních dětí v nízkoprahovém zařízení, romské středisko DROM, Brno

V rámci DROMu je možné navštěvovat nepravidelně klub předškolních dětí a maminek. Tento klub se snaží rozvíjet dovednosti dětí podobně jako běžná mateřská škola, nicméně nevyžaduje pravidelnou docházku a podporuje přítomnost maminek a případně i sourozenců. Při vstupu dítěte do základní školy pak klub navazuje projektem doučování (viz níže).

❖ **Alternativní pedagogika a příprava na běžné vzdělávání**

Školička Montessori, o.s. Český západ, Toužim

Škola je určena nejmenším dětem, které nenavštěvují mateřskou školu nebo ji navštěvují pouze nepravidelně. Jejím cílem je připravit děti na vstup do mateřské a později do základní školy. Děti se scházejí v sídle sdružení, aby zde společně s asistentkou poznávaly okolní svět, získávaly nové schopnosti a dovednosti. Asistentka ve svém přístupu k dětem uplatňuje metodu pedagogiky Marie Montessori, jejíž hlavním principem je respekt k osobnosti dítěte, důraz na předem připravené podnětné prostředí a vhodné pomůcky. Tento přístup dětem umožňuje rozvíjet se podle jejich individuálních potřeb. Asistentka je také zodpovědná za kontakt s rodiči a jejich motivaci k tomu, aby své děti posílali co nejdříve do mateřské školy v Toužimi, kde poznávají nové prostředí a osvojují si nové dovednosti.

1.5. Workshopy a semináře pro rodiče, případně i sourozence budoucích školáků

Cílem setkání s rodinnými příslušníky budoucích školáků je podpořit jejich důvěru ke škole a navázat s nimi včasnou spolupráci, která bude mít pozitivní dopad na přípravu jejich dětí pro školní vzdělávání.

❖ Rodinné setkání s výrobou hraček: mosty k porozumění⁹

Hlavním cílem rodinného setkání s výrobou hraček je zlepšení komunikace a vzájemného porozumění mezi rodiči a pracovníky školy. Primární cílovou skupinou jsou rodiče dětí ve věku 0 – 3 let, sekundární skupinou jsou děti (ve věku 0 – 3 let) samotné. Setkání se mohou také zúčastnit starší sourozenci. Zejména je příznivá účast starších dívek, které v romské rodině často přebírají roli matky v péči o nejmladší dítě. Hmatatelným výstupem setkání jsou jednoduché hotové hračky pro děti ve věku 0 – 3, případně 3 - 5 let, které si jejich rodiny vezmou domů. Velmi důležité je však vůbec poznání didaktického významu dětské hračky – poznání všech, kdo se podílejí na péči o dítě a na jeho výchově.

Rodiče jsou pozváni na setkání ve třítydenním předstihu. Pozvání je nejúčinnější, provede-li se osobní návštěvou všech rodičů, kteří mají děti ve věku od 0 do 3 let, resp. do věku odpovídajícího zvoleným hračkám. Při opakované realizaci setkání postačí zvací dopis (nejlépe s fotografií z dílny předchozí), který může být ještě doplněn o odtrhovací lístek s informací, jakou hračku si rodiče přejí příště vyrábět.

Když se ostych, resp. vzdálenost mezi rodiči a pracovníky školy sníží, mohou rodiče navrhnout, jaké hračky by se rádi naučili dělat (a proč), což může být zjištěno nejen písemně (viz předchozí odstavec), ale také jako součást dílny, například v jejím závěru.

V čase mezi pozváním rodičů a realizací setkání se vše detailně naplánuje, a to nejen z hlediska časové návaznosti jednotlivých aktivit, ale také úkolů a rolí jednotlivých pracovníků školy: kdo pozdraví rodiče při vstupu do školy / třídy a předá jim jmenovky, kdo bude asistovat u které aktivity, jaké materiály je třeba nakoupit či obstarat, jak uspořádat místnosti, v nichž se setkání bude konat. Pokud by setkání mělo mít skutečně charakter akce rodinného typu, měli by se objevit i rodinní příslušníci alespoň některých pracovníků školy, nejlépe v rolích facilitátorů. K úspěchu setkání patří také občerstvení, které může být k dispozici ve zvláštní místnosti. Občerstvení nemusí být nutně poskytnuto školou. Může být poskytnuto alespoň částečně rodiči – zejména při druhém a dalším setkání¹⁰. V téže nebo v jiné místnosti jsou vystaveny snímky dětí školy při různých aktivitách. Pokud školu navštěvují starší sourozenci malých dětí, jejichž rodiče byli pozváni, je třeba zajistit, aby se na snímcích také objevili.

Hlavní místnost obsahuje centra aktivit, v nichž se vyrábějí jednotlivé hračky. Sadu alespoň tří (dutých) do sebe zapadajících kostek, která je výborná pro rozvoj prostorové představivosti, je možné vyrobit z kartonu (pokud starší žáci připraví síť¹¹, takže účastníci dílny je budou pouze stříhat, lepit a barvit) nebo vytlačováním z moduritu nebo ze dřeva. Z časopisů a kartonu je možné s pomocí lepidla a nůžek vyrobit leporela. Pletené vycpané míčky poslouží ke cvičení úchopu velmi malých nebo fyzicky postižených dětí i ke skupinovým hrám starších (Kolik míčků najednou udrží kruh dětí ve vzduchu?), dřevěné nebo moduritové skládky (puzzle) jsou další z mnoha možností... Možnosti jsou právě tak omezené, jako naše představivost a tvořivost. Práce se dřevem může přilákat více tatínků a bratrů. V úvodu setkání, ještě než se rodiče přihlásí a rozejdou do center aktivit obdobným způsobem, jako to v programu Začít spolu dělají děti, je rodičům vysvětlena koncepce center aktivit a význam jednotlivých hraček.

Měřítkem úspěchu této aktivity je jednak účast všech a zejména sociálně znevýhodněných, respektive romských rodičů, dále jejich účast na následné aktivitě, kdy jsou vyráběny další (jiné) hračky (nebo stejné, přičemž dojde k obměně obsazení center) a kdy je vhodné posunovat těžiště aktivit na ukázky práce s hračkami formou hry. Co nejdříve je však nutno zapojit do koncepce a přípravy Romy samotné – je to

⁹ Inspirace:

- Hutteringer, Patricia L. et al.: Toy workshops for parents: Bridging a gap. Baby buggy Paper No. 201., Macomb 0-3 Regional Project, Rural Child / Parent Service, 27 Harrabin Hall, Western Illinois University, Macomb, Illinois 61455
- Otevřené setkání v ZŠ Boženy Němcové, Přerov
- Vánoční oslava na ZŠ Nám. Míru, Krnov

¹⁰ ZŠ a MŠ Nám. Míru, Krnov vyzvala romské rodiče v rámci vánočního setkání k prezentaci a společné konzumaci romských specialit. Občerstvení mělo u zaměstnanců školy velký úspěch.

¹¹ Příprava sítě krychle má sama o sobě význam pro rozvoj prostorové představivosti.

aktivita podpory realizovaná s nimi, ne jen pro ně. Rodiče musejí být zapojeni také do vyhodnocení aktivity včetně navrhovaných zlepšení pro setkání příští.

2. Aktivní výuka zohledňující potřeby jednotlivých dětí

Pro žáky ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí platí zvýšenou měrou, že výukové metody musejí být motivující a musejí žákům poskytnout pocit uspokojení z vlastní práce. Zároveň je důležité výuku co nejvíce přizpůsobit individuálním potřebám dětí a dát učitelce příležitost poskytnout specifickou pomoc těm, kteří ji potřebují. Na dítě orientovaná výuka znamená přehodnocení pojetí kurikula, role učitelky, role dítěte, metodiky výuky a hodnocení, ale i zapojení rodiny do procesu vzdělávání. Vhodným výukovým modelem na prvním stupni je například Začít spolu (viz bod 2.2), zdůrazňující individuální přístup k dítěti, zahrnující členění třídy do center aktivit, dále kooperativní učení, projektové vyučování a integrovanou tematickou výuku. Důležité je, že úspěšně pracuje i se sebehodnocením dětí. Takové vzdělávací prostředí umožňuje dítěti projevit a rozvíjet v pozitivním slova smyslu svou individualitu.

Dle výzkumu, který provedli pracovníci Katedry sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně v letech 2004 a 2005¹², musí být výuka pro sociálně znevýhodněné děti zejména na počátku školní docházky pestrá, pro děti zábavná a přiměřeně náročná. Důležité je, aby děti získaly pocit, že požadavky zvládnou. Postupně tak získávají tolik potřebné sebevědomí pro další školní práci a osobní život a motivaci pro další vzdělávání. U žáků v předškolním a raně školním věku zdůrazňují pedagogové význam hry. Umožňuje dětem si prostřednictvím herních pravidel osvojit určité zásady chování a je prostředkem pro rozvoj sociálních vztahů mezi jednotlivými dětmi a nástrojem pro budování dobrého klimatu ve třídě. Prostřednictvím hry může učitel také velmi dobře nahlédnout do života rodin a seznámit se tak s kontextem životní situace dětí.

2.1. Individuální přístup

Individuální přístup k jednotlivým žákům a zohlednění jejich specifických potřeb je základní podmínkou inkluzivního vzdělávání. Bez uplatňování individuálního přístupu nelze v jedné třídě úspěšně vzdělávat děti různých akademických schopností a docílit toho, aby se všechny tyto děti maximálně rozvíjely. Vyjít vstříc potřebám a možnostem jednotlivých dětí však klade vysoké nároky na dovednosti učitele, který musí ovládat rozmanité metody výuky a hodnocení, i na pomoc a podporu, kterou by měl mít k dispozici. Jak ukazují téměř všechny následující příklady, individuální přístup nutně neznamena, že učitel/ka, který (která) jej používá, se věnuje střídavě jednotlivým žákům.

❖ Systematická diagnostika a monitorování pokroku žáků

Zkušenosti z Mezinárodní školy v Praze

Učitelé prvního stupně v Mezinárodní škole v Praze mají následujícím způsobem podrobně rozpracované vývojové fáze v psaní a čtení od předškolního věku až do věku 12 let:

- Preconventional (věk 3 – 5)
- Emerging (věk 4 – 6)
- Developing (věk 5 – 7)
- Beginning (věk 6 – 8)
- Expanding (věk 7 – 9)
- Bringing (věk 8 – 10)
- Fluent (věk 9 – 11)
- Proficient (věk 10 – 13)
- Connecting (věk 11 – 14)
- Independent

¹² Němec, J.: Včela má pilu aneb přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Masarykova Univerzita v Brně. 2005.

Pro názornost uvádíme rozpis 3. a poslední fáze v psaní:

(T - typy textů, O – obsahy, P – procesy, K – konvence, H – přístup a sebehodnocení)

3. fáze – Developing:

T - napíše 1 – 2 věty o daném tématu

T - píše jména a známá slova

O – přichází s vlastními náměty pro psaní

K – píše shora dolů, zleva doprava a zepředu dozadu

K – používá velká a malá písmena

K – experimentuje s používáním velkých písmen na začátku věty

K – experimentuje s interpunkcí

K – začíná dělat mezery mezi slovy

K – při psaní slov začíná používat zvukové segmenty (slabiky, rýmy)

H – začíná po sobě číst svůj text

Poslední fáze – Independent:

T – píše uspořádané, přesné, nepovrchní odborné texty, ve kterých na sebe jednotlivé myšlenky dobře navazují, a používá správně citace

T – píše působivé a plynulé příběhy a poezii

O – tvoří srozumitelné věty a odstavce a efektivně navazuje jedny na druhé

O – začíná používat literární prostředky (metafory, personifikace, předpovědi apod.)

O – efektivně zařazuje do textu dialogy

O – začíná si vytvářet charakteristický písemný styl a projev

P – text samostatně upravuje na základě opakovaných revizí

P – získává zpětnou vazbu od ostatních a jejich připomínky zapracovává tak, aby se kvalita textu zlepšila

P – publikuje text pro různé čtenáře a účely

M – používá správnou gramatiku

H – píše samostatně texty k různým tématům, projevuje patřičnou sebedůvěru a zdatnost

H – vytrvá u náročného úkolu

H – stanovuje si vlastní cíle na základě analýzy a hodnocení vlastních textů

Škola vychází z následujících východisek:

- Každé dítě postupuje mezi jednotlivými vývojovými fázemi vlastním tempem.
- Vzdělávací cíle musí být vysoké, ale dosažitelné.
- Děti musí porozumět tomu, co čtou, nejen text mechanicky dekodovat.
- Rozvoj dětí neprobíhá rovnoměrně.
- Rozvoj dovedností čtení a psaní podporuje prostředí bohaté na texty.
- Děti potřebují čtenářské vzory.
- Čtení a psaní je podporováno ve škole i doma pomocí autentických čtenářských zážitků.
- Učitelé a rodiče musí spolupracovat při rozvoji dovedností ke čtení a psaní.

Učitelé mají k dispozici sadu úkolů s vypracovaným systémem jejich hodnocení, které jim umožňují výkony dětí pravidelně hodnotit a na základě těchto výkonů zařadit děti do jednotlivých úrovní. Děti jsou zároveň vedeny k tomu, aby podle daných kritérií samy hodnotily svoji práci. Učitel v každém ročníku do mapy vývojových fází barevně vyznačuje, co které dítě již zvládá. Mapa přechází s dítětem

do dalšího ročníku, kde další učitel naváže na práci svého kolegy. Tato metoda umožňuje velmi dobře sledovat pokrok dětí a poskytovat jim úkoly, které odpovídají jejich aktuálním potřebám. V každém ročníku se většina dětí pohybuje v rozmezí tří vývojových fází. Pokud se dítě nachází pod nebo nad tímto rozmezím, dostává se mu automaticky speciální péče ze strany speciálního asistenta. Průběžná diagnostika dětí umožňuje učiteli dobře cílit úkoly pro děti například při samostatné či skupinové práci nebo v domácích úkolech. Učitel má například dětské knihy rozříděny podle vývojových úrovní, takže na základě diagnostiky přiděluje dětem četbu odpovídající obtížnosti.

❖ **Pomoc speciálních pedagogů**

Individuální péče o žáky – zkušenosti z finských škol¹³

Finský vzdělávací systém je znám tím, že jeho žáci dosahují opakovaně výborných výsledků v mezinárodních výzkumech vědomostí a dovedností¹⁴. Zároveň se vyznačuje tím, že výsledky žáků vykazují jen slabou závislost na rodinném zázemí a malou odlišnost ve výsledcích jednotlivých škol. Finský systém věnuje velkou pozornost tomu, aby se všem dětem dostalo co nejlepšího vzdělání, bez ohledu na jejich rodinné zázemí a školu, kterou navštěvují. Hendikepy, které si děti do škol přinášejí, se snaží kompenzovat například prostřednictvím speciálních pedagogů, kteří jsou ve finských školách zastoupeni opravdu hojně (jeden speciální pedagog na sedm vyučujících). Tito speciální pedagogové poskytují pomoc žákům, kteří ve výuce zaostávají (buď individuálně nebo v malých skupinkách). Pomocí ze strany speciálních pedagogů se dostává zhruba třetině žáků, kteří navštěvují základní školu. Pomoc je zaměřena zejména na mateřský jazyk a matematiku. Speciální pedagogové, kteří takto pomáhají ve škole, musí absolvovat roční vzdělávání v těchto předmětech (nad rámec vzdělání speciálního pedagoga).

Intervence má několik podob podle závažnosti problémů, s kterými se daný žák potýká. První intervenci vykonává učitel, jehož úkolem je identifikovat žáky, kteří mají specifické potřeby a věnovat jim individuální péči nebo péči v malých skupinkách. Tato podpora probíhá před vyučováním nebo po vyučování, často věnuje učitel vybraným žákům specifickou péči v rámci běžné výuky, neboť značná část výuky probíhá v malých skupinkách, které to umožňují. Pokud tato pomoc nestačí, zapojí se do pomoci asistent učitele, který pod vedením učitele poskytuje žákovi podpůrnou péči (spočívající například v tom, že mu pomáhá v hodině nebo po hodině buď individuálně nebo v malých skupinkách a věnuje se učivu, ve kterém žák potřebuje pomoci). Třetí v pořadí je speciální pedagog, který zasahuje tam, kde první dvě intervence dostatečně nepomohly. O žáky, u kterých je špatný prospěch způsoben špatným rodinným zázemím nebo sociálními problémy, se stará multidisciplinární tým složený z učitele, speciálního pedagoga, výchovného poradce a externích poradců: psychologa, sociálního pracovníka, případně lékaře a psychiatra. Systém podpory je založený na zvýšené intenzitě výuky i na rozmanitosti přístupů. Důležitá je kontinuální spolupráce s třídním učitelem. Speciální péče se ve finských školách dostává více než čtvrtině všech žáků. Speciální péče není stigmatizující, neboť mezi tyto žáky se řadí i žáci nadaní.

❖ **Individuální plánování a hodnocení**

¹³ How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey&Company, 2007.

¹⁴ Např. Palečková, J. a kol. (2004). Vzdělání pro zítřek. Praha: ÚIV.

Zkušenosti ze ZŠ Klíček v Praze 4

Základní škola Klíček v Praze 4 má zformulovány zásady pro žáky, rodiče i učitele, které všichni zúčastnění při vstupu do školy podepisují. V zásadách pro učitele je uvedeno, že je jeho povinností pomoci objevit v každém dítěti jeho potenciál a přivést je k maximum jeho možností. Naplnění tohoto cíle podporuje způsob plánování, výuky i hodnocení.

Povinností učitelů je vytvářet podrobné tematické plány, ve kterých stanovují vzdělávací cíle. Cíle stanovují na několika úrovních tak, aby v nich každé dítě našlo cíl, který pro ně bude dostatečně motivující a zároveň dosažitelný. Cíle učitelé kopírují žákům na 1. stupni do „školníčků“. Žáci i učitelé vyhodnocují naplnění cílů. Plánování a vyhodnocování probíhá ve čtrnáctidenních intervalech.

Individuální přístup podporuje rovněž způsob hodnocení, který je cílen na poskytování průběžné zpětné vazby. Škola pracuje s portfolii a slovním hodnocením. Při rozhovoru nad portfoliem žáci přirozeně reflektují svou práci a společně s učitelem stanovují další přiměřené cíle. Popisné slovní hodnocení směřuje k identifikaci silných a slabých stránek práce žáka a poskytnutí doporučení, jak lze práci zlepšit. Zohlednění individuálních potřeb umožňuje rovněž základní východisko, že primární povinností základní školy je nabídnout dětem co nejrozmanitější spektrum metod, učebních situací a postupů tak, aby se v nich každé dítě „našlo“, mělo možnost objevit, co mu vyhovuje, jaké má silné stránky a jaké limity. Učitelé jsou tak vedeni k tomu, aby dávali dětem na výběr různé formy práce a jednotliví žáci měli příležitosti volit si ty metody a způsoby poznávání, které jim nejlépe vyhovují.

❖ Diferencovaná výuka – každý podle svých možností

Výuka češtiny, zkušenosti ze ZŠ v Řevnicích¹⁵

Strategie výuky na 2. stupni vychází ze skutečnosti, že se ve třídě setkávají děti „velmi nadprůměrné“ s dětmi „velmi podprůměrnými“. Hrozí tak situace, že „nadprůměrní“ se nudí a „podprůměrní“ nestíhají. Tomu lze zabránit jen tím, že každý dostane tolik, na kolik stačí. Tento přístup nelze uplatnit vždy, ale téměř kdykoliv se podaří dodat nějaký „bonus“ pro silnější žáky.

Téměř v každé hodině češtiny je zčásti využívána skupinová práce. Skupiny jsou přitom děleny různým způsobem podle záměru učitele. Pokud je cílem, aby se slabší žák poučil a nechal „strhnout“ silnějšími, pak se vytvoří skupinky tak, aby se v každé nacházel jeden až dva velmi slabí žáci. Někdy jsou tvořeny skupinky podle úrovně znalostí žáků, pak dostane každá skupinka jinak obtížný úkol a poté jej musí prezentovat. A konečně jsou i skupinky naprosto libovolné, využívané hlavně při literatuře, kdy nejsou hodnocena pravidla pravopisu, ale fantazie (dokončování příběhu apod.).

Při individuální práci dostanou všechny děti možnost zažít pocit úspěchu prostřednictvím různě obtížných cvičení¹⁶, čímž jsou pozitivně motivovány k učení. To vše je velmi časově náročné, ale s množstvím odučených hodin narůstá schopnost učitele rychle se přizpůsobovat situaci a nárokům dětí a také improvizovat. Přínosné na tom je, že děti mají rády češtinu (podle jejich vlastního pravidelného hodnocení) a spokojení jsou i jejich rodiče. Tím je splněn náročný úkol: uspokojit i ambiciózní žáky a rodiče, aby „nadprůměrní“ neodcházeli na víceletá gymnázia.

¹⁵ Zdroj: Moderní vyučování 7/2007

¹⁶ Konkrétním příkladem je např. téma shody podmětu s přísudkem. Na začátku je látka všem vyložena a předvedena na příkladech. Pak následují jednoduchá cvičení (stejná pro všechny) pouze se základními větnými členy. Poté následují rozvítené věty, kde žáci podmět a přísudek hledají, podtrhávají a určují i/y. V tuto chvíli dostávají slabí žáci další cvičení s holými větami, průměrní věty málo rozvítené a nekomplikované a nadprůměrní velmi rozvítené, kde musí skutečně hledat. To znamená, že činnost je hotova zhruba ve stejném čase, protože každý dostal „dost“. V další hodině se probírá shoda několikanásobného podmětu s přísudkem, což je velmi obtížné. Po vyložení pravidel dostanou opět všichni jen holé věty. Pak jsou vysvětlena pravidla komplikovanějších případů, která už jsou pro většinu dětí téměř nepochopitelná. Proto dostanou cvičení opět podle svých schopností: slabí jen holé věty a musí se držet jednoduchého pravidla, průměrní dostanou text s rozvítenými větami, ale jen asi jednu obtížnou a nadprůměrní dostanou text se všemi chytáky a musí se snažit najít tu komplikovanou shodu, kde lze napsat i/y a oboje je správně.

❖ Podpora čtenářských dovedností

Zkušenosti z anglosaských zemí

V anglosaských zemích je používána metoda podpory čtenářských dovedností u žáků, kteří mají se čtením problémy. Žáci, u kterých jejich učitel identifikuje nedostatky ve čtenářských dovednostech, stráví po určitou dobu (nejčastěji 12 – 20 týdnů) každý den půl hodiny o samotě se speciálně vyškoleným učitelem, který s nimi čte a učí je efektivním čtenářským strategiím. Cílem intenzivní podpory je, aby žáci dohnali své vrstevníky a mohli plnohodnotně profitovat ze čtenářských aktivit, které jsou součástí běžné výuky.

2.2. Aktivní výukové metody

Jak již bylo uvedeno, výuka pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí musí být pestrá a motivující, ale zároveň musí sledovat dobře definované vzdělávací cíle (tedy neměla by být pouze snůškou samoúčelných motivačních aktivit). Aktivizace výuky by se měla na českých školách přirozeně zvyšovat spolu s realizací kurikulární reformy. V tuto chvíli však aktivní výukové metody ještě nejsou na všech školách samozřejmostí. V pedagogické literatuře najdeme množství aktivizujících metod, které můžeme ve výuce účelně využít. Níže se zmiňujeme o několika výukových postupech, které jsou u nás nejčastěji využívány.

Centra aktivit – program Začít spolu

Program Začít spolu začala v roce 1994 v ČR podporovat a rozvíjet nadace Open Society Fund Praha jako jednu ze svých aktivit. Později, když se aktivity programu významně rozšířily, vzniklo občanské sdružení Step by Step ČR, které program dále metodicky rozvíjí, pořádá v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků letní školy, odborné semináře i cyklické vzdělávání. Začít spolu je vzdělávací program zdůrazňující individuální přístup k dítěti, partnerství rodin a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami. Dále klade důraz na podnětné prostředí – netradiční členění třídy na centra aktivit, kooperativní učení, projektové vyučování a integrovanou tematickou výuku. Pedagogové, kteří tento program využívají, s úspěchem pracují již v předškolním vzdělávání se sebehodnocením dítěte (prostřednictvím vytváření portfolia a individuálního vzdělávacího programu) a posilují tím pozitivní motivaci dětí k aktivnímu a samostatnému učení.¹⁷

V předškolních zařízeních a na 1. stupni pracují děti v programu Začít spolu v takzvaných centrech aktivit. Tato organizace práce umožňuje přenést aktivitu z učitele na dítě. Prostor je upořádán tak, aby zde byly pracovní koutky, kde se děti učí přímou zkušeností. Mají prostor pro práci, pro hru, pro experimentování a manipulaci s různými předměty. Koutky poskytují prostor jak pro práci individuální, tak pro práci skupinovou. Děti pracující v malých skupinkách se mezi sebou učí komunikovat, ale i řešit problémy, rozhodovat se, procvičovat si vyjadřovací schopnosti, učit se akceptovat rozdíly, ale především přebírat za svou práci zodpovědnost, a to jak individuálně, tak i společně. Na základě cílů holistického učení (aktivace různých stránek osobnosti) nabídka různých typů činností umožňuje dětem vybrat si typy činnosti odpovídající jejich schopnostem, poznávat své schopnosti a intenzivněji se rozvíjet. Pokud budou děti zapojeny i do diskuze ohledně uspořádání místnosti a na vývoji koutků, budou o to více poznávat samy sebe a své přednosti.

S prostředím uspořádaným do pracovních koutků se setkáme v různé míře v jenském a daltonském plánu a ve freinetovské a především v montessoriovské pedagogice.

¹⁷ Organizace Step by Step ČR pořádá každoročně vzdělávací akce pro učitele, kteří chtějí principy programu Začít spolu využívat v předškolním vzdělávání a na prvním stupni základních škol – viz www.sbscr.cz. Velmi dobře je program Začít spolu, jako program pedagogiky orientované na dítě popsán v publikacích Gajdošová Juliána, Dujková Lenka, kolektiv: Začít spolu v MŠ, Portál, Praha 2005; Krejčová Věra, Kargerová Jana: Začít spolu – pro ZŠ, Portál, Praha 2005.

Projektové vyučování

Při projektovém vyučování mají děti příležitost učit se systematickému řešení nějakého úkolu a jeho plánování. Klíčové slovo projektové výuky je produkt. Ten může mít podobu vyřešeného úkolu, ale třeba také zorganizování akce nebo vydání společné publikace. Aby mohly děti vyřešit úkol (dodat produkt), musí problém nejprve zmapovat, najít klíčové otázky, rozmyslet si, co musí udělat, co k tomu musí použít. Musí se tedy seznámit s nějakým tématem, porozumět mu a poznání smysluplně použít. Projektová práce zpravidla umožňuje také vidět souvislosti mezi různými tématy a různými předměty. Učitelé by však měli hledat jen ty souvislosti, které jsou z hlediska produktu smysluplné. V našich školách bývají za projekt často označovány aktivity, které jsou podobné spíše integrované tematické výuce, snaží se najít co nejširší propojení mezi různými předměty, ale neobsahují žádné systematické směřování k řešení úkolu.

Kooperativní učení

Kooperativní učení staví na aktivitě dětí, které pracují v malých skupinkách (zpravidla dvou až pětičlenných). Díky tomu, že učení ve skupinkách je aktivnější než klasická frontální výuka, jsou výsledky učení trvalejší. Kromě toho děti při práci ve skupinkách rozvíjejí řadu komunikačních a sociálních dovedností. Nedílnou součástí skupinové práce je také reflexe, při které si děti uvědomují, k jakému výsledku došly, co se při tom naučily, jak postupovaly, co se dařilo, co nikoli, co je příště třeba udělat lépe. Kooperativní učení má své postupy – jak vytvářet skupinky, na jak dlouho, jak práci ve skupince organizovat (jak rozdělovat role), jaké úkoly do skupin zadávat, jak jejich provedení hodnotit. Má-li skupinová práce plnit požadované cíle, děti i učitel se jí musí nejprve naučit.

Kooperativní metody vycházejí z pozitivní vzájemné závislosti žáků, kteří jsou v úkolových situacích na sobě závislí v dosahování cíle. Slovo pozitivní pak označuje to, že ze společného snažení mají všichni prospěch. Úspěch skupiny se rovná úspěchu jedince. Vlastní práce pak obohacuje žáky navzájem. Zodpovědnost za úspěch je sdílená. Role učitele spočívá v tom, aby vytvořil podmínky k zapojení všech, není ale zodpovědný za to, aby přispívali rovnoměrně – to není možné. Učitel však může zvýraznit některé momenty výuky, aby se potlačilo výrazné kolísání v úsilí. Angažovaný žák není ten, který nejvíce mluví, naopak žáci si rozdělí mezi sebou role, které si příležitostně vyměňují. Je velmi důležité, aby učitel přemýšlel o způsobech, které budou pro jednotlivé žáky optimální a podle toho připravil situace. V souvislosti s kulturní diverzitou pak musí reflektovat sociální vztahy skupin a vést žáky k reflexi jejich práce i charakteru spolupráce.¹⁸

Aktivizující struktury

V poslední době jsou na českých školách rostoucí měrou využívány struktury, které řada učitelů nazývá aktivizujícími či aktivními. Uvádíme příklad několika takových struktur s jejich stručným popisem¹⁹.

- Sněhová koule (žáci mají za úkol vyřešit nějaký úkol nebo vyjádřit se k nějakému tématu, nejprve pracují každý sám, potom tvoří dvojice, čtveřice, osmice)
- Brainstorming (úkolem skupiny – třídy je vygenerovat co nejvíce myšlenek/ informací k danému tématu, žáci říkají a zaznamenávají, co je k tématu napadá)
- Hraní rolí (žáci přehrávají určené situace)
- Kolečka (každý žák se vyjádří k danému tématu)

¹⁸ Kasíková, H.: Učíme se spolupráci spoluprací, AISIS, 2005.

¹⁹ Podrobný popis metod viz Moderní vyučování 2/2006 a 3/2006.

- Kolotoč (žáci mají za úkol ve dvojicích argumentovat ve *prospěch/proti* nějakému názoru, jejich role se v průběhu hodiny mění – otáčí se proti sobě vnitřní a vnější kolo).
- Diskuse (žáci diskutují k danému tématu, učitel diskusi řídí)
- Debata (vždy dvě trojice žáků diskutují podle zadaných pravidel ve *prospěch/ proti* nějakému názoru/tvrzení, zbytek třídy hodnotí řečnické výkony, volbu argumentů,...)
- Akvárium (žáci jsou rozděleni do vnitřního a vnějšího kruhu, ve vnitřním kruhu probíhá řízená diskuse, vnější kruh hodnotí výkony žáků ve vnitřním kruhu)

2.3. Podpora zodpovědnosti za své vlastní učení

Zodpovědnost za vlastní učení podporují „tři S a jedno Z“: smysluplnost, svobodná volba, spolupráce a zpětná vazba²⁰. Mezi zásady, které přispívají k posílení zodpovědnosti, patří:

- důraz na smysluplnost – žáci vědí, proč se dané učivo učí (smysluplnost posiluje např. projektové vyučování – poskytuje produkt)
- svobodná volba – žáci mají alespoň minimální možnost výběru činnosti, kterou budou ve výuce vykonávat (exemplárním příkladem jsou centra aktivit používaná v programu Začít spolu, kde žáci mohou volit, ve kterém centru aktivit budou pracovat. a tedy jakou aktivitu budou vykonávat, mnohdy však stačí, dáme-li žákům vybrat ze dvou možností, z pořadí a podobně)
- společné vytváření pravidel (tím, že žáci pravidla spoluvytvářejí, činí jim větší problémy je porušovat)
- spolupráce – kooperativní učení (delegace zodpovědnosti na žáky)
- pravidelná zpětná vazba
- stanovování dílčích cílů žákem ve spolupráci s učitelem
- sebehodnocení

Formativní hodnocení

Jedním z nejučinnějších postupů vedoucím k efektivnímu vzdělávání žáků v heterogenních kolektivech je formativní hodnocení. Učitelé, kteří používají formativní hodnocení, nesrovnávají žáky mezi sebou, ale zaměřují se na dosahování učebních cílů každého z nich. To mimo jiné umožňuje každému dítěti zažít uspokojení z vykonané práce a nabytí patřičné důvěry ve své schopnosti a podporuje rozvoj kompetence k učení. Formativní hodnocení sestává z důrazu na komunikaci mezi žákem a učitelem i žáky navzájem, pravidelné a četné vyhodnocování žákovské práce (poskytnutí zpětné vazby – informace o tom, co se podařilo, na co je třeba se zaměřit v budoucnu a jak konkrétně je třeba postupovat), stanovení výukových cílů a sledování pokroku každého žáka na cestě k těmto cílům.

Podporu zodpovědnosti za své vlastní učení lze systémově zabezpečovat postupem, který se v zahraničí nazývá student-led conferences, neboli žákem vedené porady (žákovské porady). Tento postup by bylo také možné zařadit do sekce 5.2 - Volba rozmanitých cest k získání spolupráce s rodinou. Klíčový je však aspekt převzetí zodpovědnosti za své vlastní učení, proto jej zařazujeme zde. Tyto konference se uskutečňují i na českých školách a jsou s nimi pozitivní zkušenosti. Jan Korda, ředitel ZŠ Lyčkovo náměstí v Praze 8 např. prohlásil: „Od letošního roku tyto konzultace realizujeme a všichni účastníci si to chválí. Zavedl bych je plošně ve všech školách místo neefektivních třídních schůzek.“

❖ Žákovské porady

Zkušenosti z Conway Middle School

²⁰ Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T.: Respektovat a být respektován, Spirála, Kroměříž, 2005.

Na žákovských poradách se setkávají žák, rodič a učitel. Žákovské porady obracejí pozornost na nejdůležitější osobu vzdělávacího procesu – na žáka; zlepšují zapojení rodičů a dovádějí žáka do bodu, v němž se ptá svého učitele, co má dělat pro to, aby jeho práce byla lepší. Porady vedené žákem stavějí žáka do čela procesu jeho učení; žáci přiznávají zodpovědnost za svou práci, když ji prezentují svým rodičům. Porada je pro ně zásadní událostí. Úkolem učitele je pak podpořit žáka ve změně pohledu na vlastní učení a naučit ho vyhodnocovat vlastní práci a výkony. K tomu slouží formuláře se sebehodnocením, kdy se musí žák důkladně zamyslet nad svými výkony v jednotlivých předmětech a podle toho si stanovit další cíle.

Nezbytným předpokladem dosažení efektu žákovských porad je odstranění jakýchkoli překážek účasti rodičů (přizpůsobení harmonogramu, zajištění hlídání dětí a dopravy) a především dobrá příprava. Pak se porada stává skutečně smysluplným dialogem mezi žákem a jeho rodičem, jejímž výsledkem je zlepšené povědomí rodiče o vzdělávacích předpokladech jeho dítěte a o stupni jeho pokroku. Žák si je rovněž více jistý tím, co zná a co je od něj očekáváno. Před žákovskou poradou proto musí učitel naučit žáky poradou vést (s využitím hraní rolí, videa) a poskytnout jim čas, aby si prezentování své práce nacvičili, což zvýší jejich sebevědomí.

Hlavním řečníkem a moderátorem diskuze v rámci porady je žák. Otevírá poradou a sděluje rodičům výsledky své práce, ukazuje příklad své práce. Vysvětluje pojmenované úrovně kvality a jakou úroveň kvality byla ohodnocena jeho práce. Rodič je aktivním posluchačem, kladoucím otázky. Učitel hlídá čas a je facilitátorem. Na počátku porady učitel žáka podporuje v dodržování programu žákovské porady, je-li to třeba, snaží se však nemluvit. Později se připojuje se zpětnou vazbou a doplňuje odpovědi žáka. Po formálním ukončení porady mají rodiče možnost prohlédnout si veškeré práce žáka a získat další informace o podpůrných aktivitách školy.

3. Snižování jazykového znevýhodnění²¹

U jazykové podpory je nutné zopakovat, že prostředky do ní investované se navracejí s tím slabším ziskem, čím později jsou investovány. Jazykovou podporu je nicméně nutno poskytovat stále, tedy i na druhém stupni, pokud ji dítě potřebuje.

Při řešení problému nedostatečné jazykové vybavenosti oficiálním jazykem, ve kterém probíhá vzdělávání – v našem případě českým jazykem, narážíme v případě romských dětí a cizinců zpravidla na dva problémy: na odlišnost mateřského jazyka od jazyka vyučovacího, a na nízké vybavení jazykovými prostředky - chudý slovník. Na oba tyto problémy reaguje přístup, který rozvíjí jazykové dovednosti ve všech předmětech a pokud je to relevantní, hledá oporu v mateřském jazyce dítěte (vysvětlování pojmů v obou jazycích, nápisy v obou jazycích a podobně). Velkým přínosem v této oblasti může být zapojení asistenta, který hovoří oběma jazyky a má autentickou zkušenost s prostředím, ze kterého děti pocházejí.

3.1. Podpora porozumění vyučovacím jazyku – zde češtině s využitím romštiny

Vzhledem k nízkému sebevědomí, jímž Romové přirozeně reagují na dnešní časté xenofobní a rasistické postoje většinové společnosti, nepodporují dnešní romští rodiče vzdělávání svých dětí v romštině a nemá tedy smysl nabízet jim nebo jejich dětem bez přípravy kroužek romského jazyka. Je však důležité romštinu jako jazyk podporovat různými neformálními a nenáročnými způsoby, a to zejména z těchto důvodů:

- uznávání existence romského jazyka - signál respektu směrem k rodičům („most ke vzájemnému porozumění“)
- podpora sebeúcty a sebepojetí dítěte jako Roma, což ovlivní celkovou pohodu dítěte a v neposlední řadě i školní výsledky
- pokud rodiče mluví romsky, je skutečným mateřským jazykem dítěte romština a dítě může mít problémy s porozuměním češtině. Pak nejde „jen“ o podporu sebepojetí.

Na kvalitě osvojení mateřského jazyka závisí kvalita osvojení druhého a dalšího jazyka. Třetí jazyk je zátěží, pokud je kvalita mateřského jazyka nízká. Je-li mateřský jazyk dostatečně podporován, učí se dítě každý další jazyk naopak snáze než jazyk předchozí

²¹ Pojem jazykové znevýhodnění (na rozdíl od sociálního) zákon nezná; přesto je o něm nutné uvažovat, protože toto znevýhodnění existuje a je významné.

Podporu je možno realizovat mnoha rozmanitými způsoby, například:

- obohacením českého prostředí o nápisy i v jazycích, které jsou ve škole zastoupeny (vytvoření tzv. jazykové krajiny)
- prostřednictvím individuální podpory od asistenta pedagoga, který umí romsky – může dítěti pomoci přeložit neznámá slova, zopakovat důležité body výkladu učitele v romštině
- pomocí jednoduchých popisů k obrázkům v romštině i češtině, které postupně vytvoří slovníček složitějších slov v obou jazycích
- tam, kde je to možné (vzhledem k systematické práci školy na sebepojetí dětí), zařadit romštinu jako jazyk ve volnočasových aktivitách a v kroužcích
- využít dle možností romštinu při doučování

❖ Jak zlepšit porozumění vyučovacím jazyku

Inspirace z Velké Británie

1) Učitelé všech předmětů jsou odpovědní za výuku vyučovacím jazyku, všichni učitelé jsou zároveň učiteli jazyka. (Výzkum ukazuje, že vývoj plynulé sociální a konverzační komunikace v druhém jazyce trvá žákům a studentům jeden až dva roky, ale k vývoji odborného jazyka předmětů je potřeba mnohem delší doba (minimálně sedm let). Žáci učící se druhému jazyku, jímž je vyučovacím jazyk, nepotřebují oddělené vyučování nebo doučování jazyku výuky. Potřebují podporu k používání vyučovacím jazyka přímo v předmětech;

2) Učitelé využívají speciálních podpůrných strategií, jako je další verbální podpora (např. synonyma či slova významově blízká, opisy), opakování, vizuální podpora (obrázky, gesta), aktivní učební strategie;

3) Žáci mají přístup k bohatému vyučovacím jazyku prostřednictvím modelů a kooperativních úloh. Žáci získávají „sociální jazyk“ z interakce se spolužáky. Slovník a jazykové struktury specifické pro daný předmět (např. pro přírodovědu nebo pro matematiku) se nejlépe získávají prostřednictvím kooperativního učení, kde je hovor a interakce podstatnou součástí procesu učení);

4) Žáci mají přístup ke svému mateřskému jazyku; práce v mateřském jazyce podporuje jazyk výuky: vyjadřují se nejdříve v silnějším jazyce a pak překládají do češtiny;

5) Kurikulum reflektuje kulturní a lingvistickou znalost a zkušenosti žáků.

3.2. Podpora porozumění vyučovacím jazyku – zde češtině bez využití romštiny

Speciální aktivity s textem mohou být rozděleny do dvou skupin: aktivity rekonstrukční a analytické:

	Rekonstrukční aktivity	Analytické aktivity
Definice	Aktivity vyžadující rekonstrukci textu nebo diagramu doplňováním chybějících slov, slovních spojení, větných úseků či vět, nebo správné seřazení přeházeného textu (slov ve větě až celých vět).	Aktivity vyžadující nalezení a kategorizaci informace zvýrazněním nebo pojmenováním textu nebo diagramu.
Texty	Modifikované texty: učitel/ka vyjme slova či věty, či rozdělí text na úseky a přehází je	Nezměněné texty
Typy aktivit	Kompletace textu Doplňte chybějící slova, úseky či věty.	Označování textu (Najděte a zvýrazněte či podtrhněte části textu, které mají určitý význam

<p>Řazení Seřadte přeházené segmenty textu tak, aby logicky nebo časově navazovaly.</p> <p>Seskupování Seskupte úseky textu podle toho, do jaké kategorie logicky náleží.</p> <p>Dokončení tabulky Doplňte nevyplněné buňky tabulky, která má označeny hlavičkou sloupce i řádky, nebo doplňte hlavičku sloupců a řádků tabulky, která je jinak kompletní, nebo kombinace.</p> <p>Dokončení diagramu Dokončete nekompletní diagram nebo pojmenujte dokončený diagram.</p> <p>Předpovědi Napište pokračování textu, nebo jej dokončete.</p>	<p>nebo obsahují specifikovanou informaci).</p> <p>Dělení a pojmenovávání textu Rozdělte text do úseků o určitém významu a každý úsek pojmenujte.</p> <p>Sestrojení tabulky Využitím informací v textu rozhodněte o pojmenování (hlavičce) sloupců a řádek a vyplňte buňky tabulky.</p> <p>Konstrukce diagramu Sestavte diagram vysvětlující význam textu.</p> <p>Kladení otázek Odpovězte na otázky vyučující/ho či jiného žáka/žákyně (skupiny) nebo naopak sestavte otázky k textu.</p> <p>Sumarizace</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Jaké typy textů můžete používat?

Mohou to být básně, části povídek či pohádek, divadelních her a jiných literárních útvarů nebo můžete použít časopisy, noviny apod. Můžete využít také učebnice dějepisu, zeměpisu, přírodovědy a realizovat tuto aktivitu jako mezipředmětovou.

4. Zajištění pomůcek a mimoškolní přípravy

Pokud dítě potřebuje domácí přípravu a nemá pro ni doma odpovídající prostředí, je nutno hledat jiné cesty k jejímu zajištění. To ovšem neznamená rezignaci na spolupráci s rodinou, kde je třeba usilovat o oboustranně vstřícný postoj, pravidelnou docházku a pravdivé omlouvání nepřítomnosti.

4.1. Soustředění požadavků na děti výlučně do vyučování, vybavení pomůckami ve škole

Není realistické vyžadovat spolupráci rodičů při vypracovávání domácích úkolů tam, kde pro to nejsou podmínky. Není vhodné trvat na úpravě domácích úkolů, nemá-li dítě podmínky pro soustředěnou domácí práci. Rovněž není realistické žádat po dětech donášku pomůcek, které rodiče nemohou zajistit. Je-li zajištění pomůcek mimo možnosti rodiny, je účelnější připravit dětem pomůcky ve škole.

❖ Pomoc při „domácí“ přípravě

Zkušenosti ze ZŠ Generála Janouška v Praze 9

„V naší škole se snažíme a také se nám to daří, hlavně na I. stupni ZŠ, naučit problémové žáčky vše ve škole nebo formou doučování po vyučování ve škole. Mají zde k dispozici veškeré vhodné pomůcky,

doma už potom nemusí „nic“ dělat. Většinou se o to postarají samotné třídní učitelky, zčásti poradna a zčásti školní družina.

Horší situace je na II. stupni. Školní klub nefunguje, ale je pravda, že máme pro žáky k dispozici denně otevřenou školní knihovnu, kde se mohou připravovat na hodiny i využívat internet. Také máme pro druhostupňové žáky internetový klub, kde opět ti sociálně slabší mohou na počítač i internet přímo ve škole.

Určitě by nám mohla v této oblasti pomoci nějaká vhodná nezisková organizace, která by s těmito dětmi v odpoledních hodinách dělala přípravu do školy, ale i jiné aktivity. Mohly by být v této oblasti využity i charitativní služby a mohly by se samozřejmě zapojit i další romské organizace.²²

4.2. Odpolední příprava, „doučování“

Potřebuje-li dítě mimoškolní přípravu, je třeba hledat cesty k zajištění individuální pomoci. Individuální péče a podpora může mít podobu doučování zacíleného na specifické problémy, které dítě ve výuce má. Doučování může sehrát velmi důležitou úlohu v budování sebedůvěry dítěte a jeho školní motivaci.

Pokud škola nemá finanční nebo personální kapacitu pro individuální doučování, spolupráci s jednotlivými rodiči nebo terénními pracovníky, může se ohlédnout po spolupráci s místní obecně prospěšnou organizací. Pokud se škola i společnost shodnou nad společným cílem a jeho prospěšností pro děti a pro celou komunitu, bude společná práce v každém případě přínosem nejen pro ně samotné, ale i pro rozvoj partnerských subjektů. Oba partneri musí být schopni analyzovat současný stav a stanovit si společné cíle. Nezbytná je podmínka rovnocenného partnerství, kdy se oba subjekty vzájemně obohacují o zkušenosti. Oba partneri by měli průběžně vyhodnocovat svou činnost, aktualizovat společné cíle a strategie pro jejich dosažení a v neposlední řadě dbát o neustálé sebevzdělávání a nacházení nových řešení. Klíčová je ovšem spolupráce s učiteli doučovaných dětí, aby pomocná výuka podporovala školní úspěšnost dítěte.

❖ Spolupráce se staršími žáky

Projekt Školní asistent, ZŠ Na Valech, Planá²³

Projekt „Školní asistent“ je založen na dobrovolné aktivní spolupráci žáků vyšších ročníků se žáky ročníků nižších. Tato spolupráce probíhá jak ve výuce, tak o přestávkách. Asistenti jsou vybíráni na základě přihlášek a následného konkurzu (za souhlasu rodičů). Činnost školních asistentů je řízena konkrétními pedagogy, kteří také hledají možnosti využití jejich nabízené pomoci. Spolu tak tvoří menší realizační buňky projektu s vlastními vnitřními pravidly spolupráce a dohodou, kdo, kdy a jakým způsobem bude pomáhat při řešení učebních a výchovných problémů. Ostatní pedagogové jsou o činnosti konkrétních asistentů informováni a podle možností se jim snaží vycházet vstříc.

Cílem projektu je nabídnout individuální účinnou pomoc dětem, které ji potřebují. Pomoc je zaměřena na integraci žáka do školního kolektivu a na získávání nezbytných dovedností při výuce, cílem je nabídnout více motivačních podnětů a tím dosáhnout většího množství úspěchů. To vede ke zvýšení sebedůvěry a eliminuje zklamání z neúspěchu, které žáka demotivuje a za určitých podmínek může vést i k vyloučení z kolektivu. Výsledkem by měla být snazší socializace do školního prostředí a dosažení kulturní úrovně požadované školou, společností. Škola však nadále respektuje odlišnosti dětí a tímto projektem diferencuje vzdělání tak, aby se přizpůsobovalo individuálním potřebám jednotlivých žáků a skupin.

Asistenční pomoc prospívá nejen žákům, kterým je určena, ale i samotní žáci - asistenti získávají díky ní mnoho důležitých klíčových kompetencí. V tomto projektu si prohloubí především osobnostní a

²² Z vyjádření Mgr. Dagmar Komínkové, vedoucí ŠPP, školní speciální pedagožky a logopedky.

²³ Zdroj: Moderní vyučování.

sociální dovednosti, např. jasnou komunikaci, kritické myšlení, řešení problémů či hodnocení své práce a práce druhých. Naučí se sebekázní a odpovědnému jednání. Pochopí význam úsilí, nutnost osobního nasazení a kolektivní spolupráce. Snadněji přijmou sociální a kulturní odlišnosti a naučí se je respektovat. Zapojení učitelé mají možnost vytvářet podnětější prostředí pro všechny žáky a mají možnost efektivněji předávat učivo a snižovat rozdíly v jejich výkonech. Tím vytvářejí pozitivní klima ve třídě i v celé škole. Úspěšnější spolužáci se napodobováním činnosti asistentů učí aktivní pomoci a ta se stává přirozeným vzorcem chování. Žáci mohou svým spolužákům pomáhat při doučování či při zpracovávání domácích úkolů. Tím, že musí nějaký problém vysvětlit, zjišťují, že mu mnohdy sami nerozumí, a vede je to k hledání řešení. Tím si lépe učivo pamatují a snáze jej využívají.

❖ **Výstavy a doučování dětí z místní komunity**

Muzeum romské kultury v Brně

Muzeum romské kultury nabízí kromě své stálé expozice také výstavy romských výtvarníků, tématické výstavy, muzejní obchod, tvořivé dílny, divadelní a hudební akce a další doprovodný program jako mezinárodní den Romů, festivaly a pietní akce k uctění obětí holocaustu. V rámci spolupráce s místní komunitou již třetí školní rok poskytuje doučování romským dětem z bezprostředního okolí (z převážně romské lokality blízko centra Brna) s cílem zlepšit jejich školní prospěch. Muzeum zaměstnává lektorku výhradně pro tuto práci a vzhledem k rostoucímu zájmu pomáhá s vyhledáváním lektorů z řad vysokoškolských studentů také Kabinet multikulturní výchovy PdF MU²⁴.

Za klíčovou podmínku úspěšnosti doučování je považováno vytvoření dlouhodobého vztahu mezi lektorem a dítětem a jeho rodinou. Lektori si děti vyzvedávají osobně v rodinách, což je velmi důležité pro udržení pravidelnosti doučování, usnadnění komunikace lektorů s rodiči a vytváření vzájemné důvěry. Aby doučování fungovalo, je třeba alespoň minimální počáteční zájem ze strany rodiny. Pokud již lektor dochází do rodiny dlouhodobě, chovají se rodiče často velmi vstřícně. Kromě postupně dorůstajících mladších sourozenců pak doučují lektori i děti ze širšího příbuzenstva.

Důležité je posilovat vnitřní motivaci dětí, tzn. děti samy by se měly rozhodnout, že chtějí být ve škole úspěšné a „mají na to“, aby učivo zvládly. Pokud se podaří mezi lektorem a dítětem navázat dobrý vztah, dítě dochází na doučování rádo, nebojí se požádat o pomoc a má snahu zlepšovat se i v tom, co je pro něj ve škole obtížné. Děti jsou povzbuzovány častými pochvalami a je jim dán prostor pro reflexi vlastních pokroků. Při výuce se lektori snaží vytvářet přátelskou atmosféru.

O každém dítěti je vedena dokumentace, kam je zaznamenán obsah každé hodiny doučování a pozorování pokroků. Jednou měsíčně se lektori setkávají s třídními učitelkami, které potvrzují, že individuální práce s dítětem se v jeho školních výkonech pozitivně projevuje nebo dochází alespoň ke zvýšení jejich motivace. Tyto konzultace slouží jako důležitá zpětná vazba, učitelky poskytují lektorům cenné informace o novém učivu a aktuálních potížích dítěte v jednotlivých předmětech.

❖ **Doučování sociálně znevýhodněných dětí**

Společnost Člověk v tísní

Pobočky společnosti Člověk v tísní nabízejí komplexní péči sociálně slabým rodinám v deseti místech České republiky. Mezi poskytované služby patří mimo jiné i doučování dětí. Identifikace dětí pro tyto služby probíhá primárně přes rodiny, které jsou osloveny terénním pracovníkem. O nabídce

²⁴ Kabinet multikulturní výchovy byl zřízen v roce 2002 při PdF MU. Zaměřuje se na spolupráci s romskou komunitou především v brněnské lokalitě a pořádá následující kurzy pro studenty z řad Romů i jiných kultur: [Pedagogicko – psychologická příprava asistentů pedagoga](#), [Základní kurz práce na PC](#), [Kurzy anglického jazyka](#), [Nultý ročník přípravy k přijímacím zkouškám na vysokou školu](#), [Příprava k přijímacím zkouškám na střední školu](#), [Příprava dětí osmých a devátých tříd na přijímací zkoušky na střední školu](#); [doučování dětí a mládeže v romských rodinách](#), [Kurz českého jazyka pro jiné národnosti](#), [Kurz portugalského jazyka](#).
Více na <http://www.ped.muni.cz/wsocedu/kmv/index.php>.

společnosti Člověk v tísni jsou však prostřednictvím letáků informovány i školy. Učitel, který usoudí, že by některému jeho žákovi mohla být služba prospěšná, na to může jeho rodinu sám upozornit nebo může požádat terénního pracovníka o předání informace. Někdy se o svého domácího učitele přihlásí děti samy, neboť ho „závidí“ svým kamarádům nebo sourozencům. Pro zařazení dítěte do programu je určující zájem rodiny, která k němu také musí poskytnout v domácnosti podmínky. Ideální je, když jsou rodiče doučování přítomni, což ovšem zdaleka není pravidlem. Dobrovolník vede rodiče především k tomu, aby se o školu svých dětí zajímali. Informace o potřebách dítěte dobrovolníci nezískávají pouze od dítěte a jeho rodičů, ale vždy se obracejí i na školu, kterou dítě navštěvuje. Školy pomoc dobrovolníků zpravidla vítají, půjčují jim učebnice, v některých případech dochází k systematické spolupráci, kdy učitel posílá dobrovolníkovi přesné informace o tom, co se ve škole probírá, a co by měl s daným žákem doplnit či procvičit.

Doučování by mělo primárně pomoci dětem zvládnout jejich školní neúspěšnost. Nejčastějšími doučovacími předměty jsou zpravidla český jazyk, matematika a angličtina. Ve větší míře jsou doučovány mladší děti, někdy i děti starší, ve výjimečných případech mají dobrovolníci za úkol připravit děti k přijímacím zkouškám na střední školu. Někde je jejich úkolem pouze odvrátit hrozící nebezpečí a připravit dítě na reparát tak, aby nemuselo zbytečně opakovat ročník.

Od zahájení projektu doučování dochází ke stálému rozšiřování této služby. Zájem stále převyšuje poptávku, přestože počet dobrovolníků výrazně vzrostl. Dalšímu rozšiřování služby brání zejména její velká finanční náročnost. Z hlediska dostupnosti kvalifikovaných dobrovolníků jsou na tom hůře města, kde není dostatek vysokoškolských studentů (například Sokolov). Podmínkou pro zapojení do programu je ukončené středoškolské vzdělání a čistý trestní rejstřík. Dobrovolníci jsou přijímáni na základě motivačního pohovoru a dotazníku, absolvují vzdělávání nebo supervizní setkání. Při práci s dítětem jsou pravidelně sledováni koordinátorem, který je vybavuje metodickými materiály.

❖ Doučování v nízkoprahové klubovně pro děti a mládež

Romské středisko DROM, Brno

Brněnská organizace nabízí kromě pravidelných kroužků a dílen také sociálně právní poradnu, rozmanité kulturní aktivity, policejní asistenci²⁵, klub pro předškolní děti, nízkoprahovou klubovnu pro děti i mládež a v neposlední řadě s ní spojené doučování.

Služby klubovny jsou poskytovány bezplatně a slouží lokálně, ve které se cílová skupina vyskytuje. Otevírací doba klubu je nastavena dle potřeb cílové skupiny, klienti mohou do zařízení volně vstupovat a odcházet, nemusí se zapojovat do aktivit, pokud sami nechťejí, a nemusí uvádět svoje osobní údaje (např. místo jména stačí přezdívkou). K doučování jsou děti přivedeny přirozenou cestou, když si je během jejich her v klubu lektorky průběžně „vytáhnou“ k doučování v přilehlé místnosti. Mezi klienty převládají žáci 1. stupně základních škol. Žáky 2. stupně je obtížné k doučování motivovat, protože je obvykle vše spojené se školou frustruje a mají pocit, že jejich špatný prospěch je nevratný. Proto se lektorky snaží atraktivně nabídku např. překladem oblíbených písní v angličtině, v zeměpisu informacemi o fotbalových týmech apod. Dalším motivačním prvkem je ocenění za deset vykonaných návštěv doučování (např. drobná školní pomůcka či vytištění fotografie na přání) a vždy jednou za půl roku pak vyhlašování vítězů tzv. Mistrovství o nejšikovnějšího školáka DROMu.

Doučování žáků základních škol probíhá formou individuálních půlhodinových konzultací. Pracovníci klubu jsou v neustálém kontaktu s lektory doučování, pravidla chování jsou společná pro chod klubu i pro chod doučování. Lektoři se zaměřují na zjišťování individuálních vzdělávacích potřeb dětí a pravidelně se těmto základním dovednostem s klienty věnují (zejména psaní a čtení). Mezi standardní služby doučování patří procvičování probrané látky, příprava na písemné práce, plnění domácích úkolů a celkové doplňování a rozvoj znalostí a dovedností. Součástí práce lektorů je pravidelný kontakt s rodiči doučovaných dětí a spolupráce s učiteli dětí.

Dalším důležitým aspektem doučování je informování rodičů o návazných institucích a také upozornění v případě podezření na nějaký problém (např. řeči, zraku apod.). Blízký kontakt s rodiči

²⁵ Podobně jako společnost Vzájemné soužití v Ostravě.

usnadňuje motivovat je k návštěvě instituce, což se mnohdy školám nedaří. Každé dítě navštěvující doučování má vlastní záznam, do kterého se vždy zaznamená probírané látky, případně co je třeba cvičit, zlepšit a návrhy pro další návaznou práci.

❖ **Doučování - spolupráce školy a rodičů**

Zkušenosti o.s. Český západ

Individuální doučování probíhá ve spolupráci s pedagogy základní školy v Toužimi na základě individuálního plánu, který byl vytvořen ve spolupráci s dítětem a jeho rodiči. Jeho cílem je pomoci dětem zvládat nároky školy. Je určeno hlavně dětem z prvního stupně základní školy, ale asistentky jsou připraveny kdykoliv pomoci i starším dětem, které o doučování projeví zájem. Doučování probíhá denně během školního roku v klubovně, která je vybavena množstvím pomůcek, jež v souladu s pedagogikou Montessori umožňují dětem procvičovat si některé učivo samostatně. V současné chvíli je zřejmé, že je nutné do doučování zapojit v maximálně možné míře i rodiče, např. střídáním doučování v klubovně a doma v jejich přítomnosti, aby si tak postupně osvojili doučovací metody.

Jako doplněk individuální práce asistentek se v matematice či pravopisu osvědčily interaktivní počítačové výukové programy, které jsou dětem volně přístupné ve chvílích, kdy se asistentky věnují jiným dětem. Kromě procvičování daného učiva se tak děti i učí pracovat s počítačem.

Při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů se asistentky Českého západu snaží spolupracovat s učiteli a školní psychologkou na analýze toho, v čem je dané dítě slabé a co a jak potřebuje doučit. Asistentky pak tyto informace tlumočí rodičům a dítěti, které si samo rozhodne, čeho chce ve svém vzdělávání dosáhnout. Tímto způsobem dítě získává více motivace k dosažení cíle, který si samo stanovilo. Dítě zná cíl, ví, kam směřuje, čeho chce dosáhnout, a to ulehčuje situaci asistentek, které při ztrátě motivace dítěte k doučování můžou dítěti snadno tento cíl připomenout. Snahou asistentek je také učit rodiče, jak mohou své dítě sami doučovat, a snížit tak riziko přeřazení dítěte do praktické školy jen z důvodu, že rodič nerozumí jeho učivu. Přesto někteří rodiče učivo dítěte nezvládnou; v takových případech je jim svěřena zodpovědnost za oblast, kterou zvládají, např. za přípravu pomůcek do školy.

Problémy spolupráce vnímané nejmenovaným občanským sdružením

Škola nás mnohdy nebere jako hráče kopající za stejný tým, i když máme se školou podepsanu smlouvu o partnerství, narážíme mnohdy na nepochopení práce našich asistentek, poslání sdružení i jeho možností v této oblasti. Škola od nás víceméně čeká zázraky, které však bez kvalitní spolupráce s ní samou není možné uskutečňovat.

Naše asistentky se často setkávají s nepochopením ke způsobům své práce ze strany učitelek, které mnohdy nevidí drobné úspěchy, kterých asistentky v každodenní práci dosahují. Učitelé si například stěžují, že asistentky nedostatečně děti doučují nebo že doučování nemá smysl, protože dítě je stále s učivem pozadu. U mnohých dětí je jasné, že nemohou stíhat rychlé tempo výuky ve škole, a proto se asistentky ne vždy zaměřují právě na poslední probírané učivo. Dávají spíše přednost tomu, aby si dítě dobře osvojilo samotné základy, na kterých pak stojí vše ostatní. Osvojení těchto základů učiva pak dětem umožňuje pocítit úspěch, který ve škole mnohdy nezažívají. Tyto dílčí úspěchy pak děti motivují k tomu, aby doučování nevzdávaly a nevybudovaly si zcela odmítavý přístup ve vztahu ke škole či samotnému vzdělávání.

Problémem může být i to, že učitelé mnohdy s obtížemi zohledňují rozdíly mezi romskými dětmi a dětmi z majoritní společnosti, ať už se to týká jejich odlišného kulturního nebo sociálního zázemí.

Možná řešení:

Cesta k lepším výsledkům romských dětí by mohla být právě v citlivějším vnímání těchto rozdílů, respektu k jejich odlišným potřebám a diferenciaci metod výuky v rámci třídy. S tím souvisí další vzdělávání učitelů a efektivní komunikace mezi školou a dalšími subjekty v procesu vzdělávání.

❖ Komunitní doučování

Zkušenosti ze Spojených států

V Texasu je doučování organizováno samotnými školami nebo obecními knihovnami a poskytují je dobrovolníci. Nábor probíhá v místní komunitě, zdaleka se však nehlásí pouze studenti. Běžné je zapojení dospělých pracujících občanů i vzdělaných důchodců. Uchazeči musí dodat nejen výpis z trestního rejstříku, ale i doporučení od dvou osob. Jsou-li přijati, procházejí důkladným výcvikem. Dobrovolníci se se žáky setkávají pravidelně dvakrát týdně v knihovně nebo ve škole. Jejich komunikace s dětmi je upravena velmi přísnými pravidly – například nesmějí dětem kupovat dárky, vycházet s nimi mimo vyhrazené místo, fyzicky se jich dotýkat, konverzovat s nimi na nevhodná témata a podobně. Úloha dobrovolného učitele je podrobně popsána v manuálu, který obdrží každý před zahájením činnosti. Velká péče je věnována tomu, aby si doučovaný a doučující vzájemně vyhovovali. Doučované dítě může dobrovolníka odmítnout a požádat o náhradního. O dobrovolného učitele mohou děti požádat nebo jim ho nabízí učitel v situaci, kdy nedosahují školou stanoveného standardu. O práci dítěte s domácím učitelem jsou pravidelně informováni rodiče žáka. Žákům, kteří nedosahují standardu, je rovněž nabízena účast v letním táboře vedeném opět dobrovolnými učiteli.

5. Znalost prostředí dětí a spolupráce s rodinou

Učitelé si často stěžují, že rodiče s nižším sociálním statutem nemají o vzdělávání svých dětí zájem a nespolupracují se školou. Pro vzdělávání dětí jsou přitom zájem rodičů a jejich spolupráce s učitelem velmi důležité. K získání důvěry rodičů a jejich spolupráce vedou mnohdy velmi netradiční cesty.

5.1. Spolupráce s terénními pracovníky a romskými asistenty

Už jsme zmiňovali význam terénních pracovníků pro získání sociálně a kulturně znevýhodněných rodin k docházce do mateřské školy a význam asistentů pocházejících ze stejného prostředí jako děti pro výuku jazyka a pro zprostředkování informací o kultuře komunity kolegům učitelům. Terénní pracovníci a asistenti mají také velký potenciál pomoci zvýšit docházku žáků do školy tím, že budou cíleně působit na jejich rodiny. Pokud se škole nepodaří získat prostředky na pedagogického asistenta, je v jejím zájmu aktivně vyhledat terénní pracovníky působící v její lokalitě a navázat s nimi spolupráci.

Již jsme se zmiňovali o tom, že asistenti mohou sehrát neocenitelnou úlohu ve výuce i v mimoškolní činnosti zejména proto, že znají prostředí, ze kterého děti pocházejí. Mohou výrazně pomoci při rozvoji jazykových dovedností žáků, neboť mají dobrou představu, kde mohou mít žáci problémy s porozuměním, mohou vysvětlit neznámé pojmy v cizím i českém jazyce. V případě romských žáků mohou představovat pozitivní vzor a demonstrovat spolupráci romského a neromského světa (tam, kde je spolupráce založena na vzájemném respektu a ohleduplnosti). Mohou pomoci při navazování spolupráce rodiny a školy (ale nikoli být jejími jedinými zprostředkovateli!). Je úkolem vedení školy, aby potenciálu asistenta plně využilo. Jeho úloha nekončí na prvním stupni ZŠ. Měl by děti provázet po celou dobu jejich školní docházky, i když jeho úloha se v průběhu času mění²⁶.

Partners Czech uvádí v publikaci Co se osvědčilo - úspěšné romské projekty ve střední a východní Evropě²⁷ sadu doporučení pro práci s romskými asistenty ve školách. V doporučeních

²⁶ Informace o financování pedagogického asistenta jsou k dispozici na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/program-financovani-asistentu-pedagoga-pro-deti-zaky-a-studenty-se-socialnim-znevychodnenim>. Předepsané vzdělání pro asistenty vyplývá ze zákona o pedagogických pracovnících a poskytují je například akreditované kurzy Institutu pro pedagogicko-psychologické poradenství, Masarykovy univerzity, společnosti Nová škola. Asistenti mají také možnost využívat celé spektrum DVPP, neboť jsou ze zákona ustanoveni jako pedagogičtí pracovníci.

²⁷ Partners for Democratoc Change International: Co se osvědčilo. Úspěšné romské projekty ve střední a východní Evropě. Partners Hungary Foundation: Budapest, 2003.

se mimo jiné uvádí, že je nutné, aby škola vytvořila popis práce romských / pedagogických asistentů a přesně definovala jejich zodpovědnosti, aby jejich umístění předcházela přesná představa školy o využití asistenta a aby byl řádně finančně ohodnocen. Dále považují autoři publikace za důležité, aby byli pedagogičtí asistenti pro svoji práci standardizovaným způsobem vzdělávání, byl pro ně vytvořen rovněž systém dalšího vzdělávání a aby v rámci systému dalšího vzdělávání bylo na spolupráci s romským asistentem připravováno vedení školy a pedagogický sbor.

❖ Romský asistent – jak je školami využíván?

Projekt Škola pro všechny, Open Society Fund Praha

Případové studie z projektu Škola pro všechny ukazují, že náplň práce romských asistentů a jejich postavení ve škole se v jednotlivých školách výrazně liší. V některých školách byly romské asistentky využívány pouze pro pomocné práce. Jejich typickou náplní byla příprava svačinek pro děti z celé školy a komunikace s romskými rodiči, měly-li jejich děti kázeňské problémy nebo neomluvené hodiny (učitel předal asistenci zprávu, kterou měla rodičům doručit). V některých případech měly asistentky rovněž za úkol kontrolovat dětem pomůcky.

V jedné ze škol asistentka zprvu rovněž vykonávala pouze pomocné práce, ale postupně se škola naučila ji využívat účelněji. Polovinu své pracovní doby (20 hodin) trávila prací s dětmi – byla přizývána k řešení výchovných problémů, vypomáhala při výuce v 1. ročníku, suplovala za chybějící učitele. Druhou polovinu své pracovní doby trávila prací v terénu s rodiči (kromě jiného zjišťovala i situaci v rodině, pokud dítě mělo neomluvenou absenci delší pěti dnů).

V další škole se velmi osvědčilo, že škola při hledání asistentky požádala o doporučení romské rodiče. Doporučili velmi aktivní a motivovanou osobu, velkou výhodou bylo i to, že znala rodiče žáků školy i členy komunity. Na této škole asistentka mimo jiné připravovala v odpoledních hodinách děti na další den a poskytovala jim doučování v úzké spolupráci s jejich učiteli.

V další škole si získala romská asistentka respekt kolegů vedením souboru písní a tanců, který byl hojně navštěvován jak romskými, tak neromskými žáky.

5.2. Spolupráce s rodinou

Pedagogové pracující s dětmi s kulturním a sociálním znevýhodněním se shodují na velkém významu spolupráce s rodinami dětí i na tom, že bývá obtížné dobrou spoluprací navázat. Platí, že pedagogové musí rodičům vyjít vstříc a aktivně o jejich spolupráci usilovat, nemohou očekávat, že se všichni rodiče mohou a umějí přizpůsobit existujícím stereotypům třídních schůzek a komunikace školy s rodinou. Základem je dobrá komunikace. Rodiče musí cítit spravedlivý přístup školy, pak škola získá jejich důvěru.

❖ Přizpůsobení školy romským rodičům

Zkušenosti pedagogů z přípravných tříd v brněnských školách²⁸

Pedagogové, kteří pracovali v brněnských přípravných třídách s převážně romskými žáky, volili k působení na rodiny rozmanité strategie a vycházeli rodičům maximálně vstříc. Snažili se dát rodičům

²⁸ Jedná se o zkušenosti škol, které se zúčastnily v letech 2004 a 2005 výzkumu Katedry speciální pedagogiky PedF MU v Brně. Tyto zkušenosti jsou dokumentovány v publikaci Němec, J.: Včela má pilu aneb přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Masarykova Univerzita v Brně. 2005.

na výběr, kdy do školy přijdou (na individuální konzultace dávali více termínů), aby rodiče nechápali přístup školy jako direktivní. Rodičovské schůzky byly pořádány hned po škole, když si rodiče přicházeli pro děti. Paní učitelky jim uvařily kávu a probraly s nimi všechno potřebné. Zdůrazňovaly, že po rodičích požadují jen to, aby děti do školy vodili včas. Učitelky se snažily působit na rodiče přes děti, tedy docílit, aby děti samy chtěly přijít do školy, jet na výlet, aby chtěly rodičům předvést, co se naučily, a tedy přiměly rodiče k tomu, aby je dovedli na vyučování, přišli do školy, vypravili je na výlet. Mělo-li dítě problémy s adaptací na školní docházku, vyzývaly učitelky rodiče, aby pobývali ve škole s dítětem. Někdy rodiče docházeli do školy i několik měsíců.

❖ Otevření školy komunitě

Zkušenosti ze ZŠ v Přerově

Základní škole v Přerově se podařilo zlepšit vztah romských rodičů ke škole prostřednictvím následujících aktivit:

Jedním z kroků bylo otevření školního hřiště veřejnosti spolu s nabídkou zapůjčení sportovních potřeb. Jako správce hřiště byl zaměstnán otec jednoho z romských žáků školy. Přirozenou autoritou působil na návštěvníky z řad dětí i dospělých. Škola nabídla komunitě i další prostory, například pro volbu romské Miss Růže.

Ve snaze odbourat předsudky majority vůči minoritám (romské a vietnamské), které by mohly způsobit buď odliv dětí z majority nebo z minorit, začala škola pořádat tzv. otevřená setkání, kde vedení školy vysvětlovalo rodičům (vždy z jednoho až dvou ročníků) své záměry. Na první otevřené setkání pozvala všechny romské rodiče osobně ředitelka ve spolupráci s romskou asistentkou a všichni přišli. I když se nepodařilo zapojit rodiče do diskuse o rozvoji školy, jejich vztah ke škole se velmi zlepšil, což se projevilo v tom, že začali ve větší míře chodit do školy (např. omlouvat nepřítomnost svých dětí).

Na otevřená setkání navázali i někteří učitelé, např. uspořádáním společného odpoledne pro rodiče s dětmi, kde společně řešili zábavné úlohy. I zde se podařilo docílit účasti romských rodičů.

Škola nabídla rodičům kroužky, na které mohou chodit buď sami nebo s dětmi.

Účast rodičů na třídních schůzkách si škola zajišťuje tak, že je pořádá i za účasti dětí, které se starají o občerstvení a předvedou, co se ve škole naučily. Důsledkem tohoto přístupu je podle mínění školy nejen dobrý kontakt romských rodičů se školou, ale i zlepšení pohledu majority na minoritu.

❖ I svačiny mohou zvýšit docházku romských dětí do školy²⁹

Zkušenost ze ZŠ v Krnově

V základní škole na Náměstí Míru v Krnově nemají problémy s absencí romských dětí. Toho se podařilo dosáhnout organizováním svačin pro všechny děti, přičemž svačiny rodiče dopředu platí.

❖ Dopisy rodičům

Inspirace ze Spojených států

Ve Spojených státech je běžné, že učitelé na počátku školního roku píší rodičům dopis, ve kterém je seznamují s tím, co budou ve svém předmětu děti učit, jak je budou hodnotit a jak budou informovat rodiče o pokroku jejich dítěte. Zároveň vybízejí rodiče, aby jim napsali vše, co by měli vědět o jejich dítěti, aktuální situaci v rodině a podobně.

5.3. Komunitní škola

Komunitní škola nabízí prostor pro mimoškolní aktivity rodin a slouží jako nástroj k prohlubování porozumění a spolupráce rodiny, kde se škola stává místem vzájemného setkávání, inspirace a učení. Mimoškolní aktivity jsou také příležitostí k prohlubování kontaktu s rodinou. Je-li škola schopna přivést do školy děti i rodiče z majority i z minorit, může sloužit jako mocný nástroj pro odbourávání vzájemných předsudků. To je samo o sobě velmi důležité, neboť předsudky rodičů často práci školy významně komplikují.

²⁹ Škola se zúčastnila projektu Škola pro všechny. Zkušenosti školy jsou popsány v: Polechová, P.: Jak se dělá „škola pro všechny“. AISIS: Kladno 2005.

❖ Komunitní školy

Zkušenosti z Velké Británie

Velký důraz na komunitní školy (Extended schools) je kladen ve Velké Británii. V roce 1993 byla do britského systému zavedena velmi důkladná inspekční činnost (zevrubná inspekce každé školy jednou za 3-4 roky). Britští žáci jsou pravidelně podrobováni testování a jsou zveřejňovány žebříčky škol. Klíčovým ukazatelem je podíl žáků, kteří projdou testy. Každá škola se tak soustředí na zlepšení výkonu těch žáků, kteří jsou blízko minimálnímu požadovanému výkonu, aby měla vyšší podíl žáků úspěšných. Dětem, které jsou od spodní hranice úspěšnosti vzdáleny, není věnována pozornost, neboť k viditelnému výsledku školy nepřispívají. V Británii tak zůstává zhruba 10 % žáků, kteří zůstávají trvale neúspěšní. Tvůrci vzdělávací politiky dospěli k přesvědčení, že má-li škola pomoci i těmto dětem, musí se snažit zároveň ošetřit důvody jejich školní neúspěšnosti, které leží vně školy (drogy, alkohol, neznalost vyučovacího jazyka, nevzdělanost rodičů). To znamená, že škola ve spolupráci s dalšími organizacemi musí nabídnout dětem a jejich rodičům široké spektrum služeb. Za nejdůležitější jsou považovány:

- péče o děti v mimoškolní době (zajištění bezpečného prostředí a stravování)
- rozmanité mimoškolní aktivity poskytující dětem vzdělávací příležitosti, které ve škole nejsou běžně dostupné
- podpora rodičů a učení v rodině (práce s rodiči, aby se stali klíčovými partnery v péči o vzdělávání svých dětí)
- snadný přístup ke specializovaným službám (logopedická péče, jazykové vzdělávání, lékařská a sociální péče)
- komunitní služby a vzdělávání dospělých (škola jako centrum komunity)

Všechny britské školy by měly být schopny poskytnout výše uvedené služby (případně ve spolupráci s jinými školami) do roku 2010.

K tomu, aby všichni pochopili, proč je tento postup užitečný, používají v Británii tzv. Model deseti žáků. Každá škola má za úkol zvolit si deset žáků, kteří mají velké problémy (dětí s nejhoršími základními dovednostmi, děti s nejvyššími absencemi, s největšími výchovnými problémy nebo žáky nadané, kteří nepodávají odpovídající výsledky) a na ty zaměřit svou péči. Učitelé zjišťují co nejvíce informací o jejich každodenním životě a o tom, jak je možno tyto děti motivovat. Potom se ve spolupráci s partnery mimo školu snaží změnit podmínky a potažmo školní výsledky. Výsledek této aktivity je užitečný nejen pro deset zvolených žáků. Učitelé se naučí o děti zajímat, naváží užitečná partnerství s dalšími subjekty mimo školu, vidí, že opravdu mohou v životě dětí něco změnit. A také získají užitečné informace o komunitě, které slouží.

Cílem britské vzdělávací politiky je do roku 2010 přetvořit všechny školy na komunitní. To má poskytnout systematickou pomoc těm žákům, kteří se podle testového skóre nacházejí právě mezi spodními 10 %. Úkolem komunitní školy má být nejen poskytnout hodnotné volnočasové aktivity pro děti i dospělé žijící v okolí školy, ale zejména zajistit služby pro každé dítě, které potřebuje pomoc.

V České republice proběhlo několik pokusů o přeměnu škol ve školy komunitní. O.p.s. Nová škola poskytuje v rámci projektu Otevřená škola desítku pražských škol prostředky na koordinátora komunitního vzdělávání. České komunitní školy spatřují cíl své činnosti především v zajištění volnočasových a vzdělávacích aktivit pro žáky školy, dospělé a rodiny žijící v okolí. Kromě toho organizují pro školu a obec i kulturní a sportovní aktivity.

Komunitní škola pro romskou komunitu

Podobné služby jako britské extended schools nabízí základní škola v Grafické ulici v Praze 5. ZŠ Grafická se nachází v lokalitě, kde je koncentrovaná romská populace, a proto je zcela přirozené, že

se škola zaměřuje na její potřeby. Romští žáci tvoří přes 80 % žáků školy. Škola důsledně uplatňuje individuální přístup, protože mezi dětmi jsou velké rozdíly. Vedle řady žáků se speciálními vzdělávacími potřebami školu navštěvuje také řada dětí nadaných. Škola dbá o to, aby se dobře postarala o všechny. Škola se řídí mottem Dát šanci každému (tak se jmenuje i její Školní vzdělávací program). Pedagogům se podařilo eliminovat odchody do zvláštních škol, již desátým rokem v ní funguje přípravná třída, která připravuje děti na vstup do školy.

Ve škole funguje malé poradenské pracoviště, kde je pravidelně fungující psychologka a speciální pedagožka. Škola zaměstnává rovněž etopeda, který se zabývá vztahy ve škole. Škola dbá na to, aby možné konflikty zachytila v zárodku, protože je zde nejen nebezpečí šikany, ale i toho, že konflikty budou interpretovány jako rasisticky podmíněné. Velmi vytížená je výchovná poradkyně. Většinu přihlášek na střední školy píše s rodiči, protože řada rodičů se ve školském systému neorientuje. Poradenské pracoviště má i sociální pracovníci, která je ve škole potřebná proto, aby její roli nemuseli suplovat třídní učitelé, k čemuž v minulosti často docházelo. Někteří rodiče se v současné společnosti neorientují, cítí se ohrožení, mají pocit, že jim každý chce ublížovat. S žádostí o pomoc přicházejí do školy. Škola potřebuje vlastní zaměstnance, kteří znají prostředí, znají komunitu, a rodiče i děti k nim mají důvěru. Rodiče i děti za nimi spontánně chodí, chodí si i postěžovat na učitele. Škola spolupracuje i s dalšími institucemi, například se sociálním odborem.

Kromě poradenských služeb věnuje škola velkou péči volnočasovým aktivitám. Škola se potýkala s velkými absencemi, pro řadu rodin bylo obtížné posílat děti pravidelně do školy. Proto se učitelé snažili děti pro školu získat a učinit ji pro ně zajímavou skrze volnočasové aktivity. Velká část aktivit probíhá v komunitním centru, které vzniklo v budově bývalé prádelny. Tam se setkávají romští žáci školy se svými neromskými sousedy. Škola se stále potýká s tím, že neromští rodiče, přestože jejich děti navštěvují mateřskou školu, která patří ke škole, dávají své děti do jiných škol. Zkušenost z komunitního centra by je měla zbavit obav ze společného vzdělávání. V komunitním centru fungují jazykové kurzy, taneční kurzy, pravidelně tam navštěvuje pěvecký sbor, místní občanská sdružení tam pořádají schůze. Občané vnímají komunitní centrum jako svoje místo. V podkroví je divadélko, které užívá také škola, kuchyňka, kam chodí děti ze školního klubu. Školní klub funguje jako nízkoprahové centrum a sídlí ve škole. Děti se naučily do něj chodit přímo ze školy. Škola dělá vše pro to, aby děti trávily volný čas smysluplně a nepotulovaly se po nákupním centru.

❖ Škola jako nástroj pro odbourávání předsudků a výchovu komunity

Zkušenosti z Velké Británie

Britská nezisková organizace Peace Maker (<http://www.peace-maker.co.uk/>) se zaměřuje na oslabování předsudků a zlepšení soužití mezi Brity a muslimskou minoritou. Hlavní strategií organizace je vytváření bezpečného prostoru pro vzájemné setkávání a diskuse mezi zástupci obou kultur. Vzhledem k tomu, že většina škol v Manchesteru, kde organizace působí, je segregovaných (tedy je navštěvována buď pouze muslimskými nebo pouze britskými dětmi), postupuje organizace tak, že školy páruje, tedy vytváří komunikační prostor pro žáky a učitele z jedné školy, kterou navštěvují Britové, a jiné školy, kterou navštěvují muslimové. Pro tyto dvojice škol organizuje společná setkávání, diskuse a dlouhodobou spolupráci. Přes děti působí Peace Maker na celou komunitu, neboť děti o svých zážitcích a zkušenostech hovoří se svými rodiči a tím je významně ovlivňují. V diskusích jsou mladí lidé vedeni k tomu, aby se učili své okolí aktivně měnit a získali zkušenost, že to jde, že takové úsilí může být korunováno úspěchem. I zde organizace doufá v přenos tohoto návyku do komunity, neboť chce, aby přistěhovalecké komunity vyměnily rezignaci a opozici za aktivní snahu o zlepšování svých podmínek. Další aktivitou organizace Peace Maker je zakládání integrovaných škol, které budou navštěvovány muslimskými i britskými dětmi, aby se všechny výše uvedené efekty posílily společnou docházkou dětí do školy, tedy pravidelným setkáváním dětí i jejich

rodičů. Zájem o tyto školy ze strany majoritních rodičů doufají zajistit tím, že školy budou poskytovat velmi kvalitní vzdělávání. Pro nás může být Peace Maker inspirací v ovlivňování minoritní komunity prostřednictvím dětí a posilování jejich občanských postojů a aktivního přístupu k životu.

6. Podpora sebeúcty žáků a jejich sebepoznávání

Potřeba sebeúcty je jednou z nejpřirozenějších lidských potřeb. Vysoká sebeúcta je podstatným znakem zralé osobnosti. Budování a podpora sebeúcty dítěte má význam pro kvalitu jeho vztahů s dětmi i dospělými, zvnitřňování sociálních norem, rozvíjení kompetencí ke zvládnání životních nároků, prevenci sociálně patologických jevů. Jedním z důležitých cílů výchovy a vzdělávání je, aby dítě poznalo samo sebe jako hodnotného a kompetentního člověka. Řada výzkumů dokládá, že pokud dítě samo sebe takto vnímá, umožňuje to daleko efektivnější školní i sociální učení. Pokud například chceme u dítěte s nízkou sebeúctou zlepšit výkony v psaní či čtení, šance na úspěch se zvýší, budeme-li současně posilovat jeho sebeúctu³⁰. Toho snáze docílíme tím, že budeme pečovat o celkovou osobnost žáka, tedy nezaměříme se výlučně na akademické úspěchy, ale budeme podporovat jeho fyzické a duševní stránky a uplatnění v dalších oblastech lidského konání.

6.1. Vysoká očekávání

Děti zpravidla svými výkony odrážejí očekávání svého okolí. Proto je důležité, aby tato očekávání byla standardně vysoká a byla eventuálně snižována až tehdy, kdy je zcela jasné, že dítě našim očekáváním nemůže dostát³¹. Z tohoto pohledu je zcela zásadním pochybením snižovat nároky od samého počátku (např. zařazením dítěte do zvláštní školy). Všichni žáci by měli být od první třídy vyučováni podle kurikulárních dokumentů základní školy. Těm, kteří nestačí, by měla být poskytnuta individuální péče, která jim umožní se s požadavky základní školy vyrovnat. Podpora by tedy žákům měla být poskytována dodatečně podle jejich aktuálních potřeb. Z požadavku vysokých nároků přirozeně vyplývá požadavek nedělit žáky v rámci školy do tříd podle intelektových schopností, neboť zařazení do „horší třídy“ automaticky indikuje nižší očekávání. Vysoká očekávání na každé dítě jsou možná pouze tehdy, jsou-li ve výuce zohledňovány individuální potřeby a možnosti jednotlivých dětí (viz individuální přístup).

❖ Charakteristiky úspěšných škol

Poznatky výzkumů z Velké Británie a Spojených států

Zahraniční studie zaměřené na sledování škol, které byly úspěšné při integraci a vzdělávání dětí s kulturním a sociálním znevýhodněním, uvádějí vysoká očekávání jako jednu z nejdůležitějších charakteristik těchto škol. Učitelé na těchto školách přistupují ke všem dětem jako k potenciálně

³⁰ Více o významu posilování sebeúcty najde čtenář např. v publikaci Respektovat a být respektován, Spirála 2005.

³¹ Step by Step provedl v Maďarsku, Rumunsku, Slovensku a Česku pilotní projekt zaměřený na zjišťování výsledků romských dětí, na které byly kladeny vyšší nároky (= standardní kurikulum podle základních škol). Potvrdilo se, že děti, na které byly kladeny vyšší nároky, dosahovaly lepších výsledků. To je jeden z důvodů, proč je zařazování romských žáků do zvláštních škol považováno za tak škodlivé. Zdroj informací: <http://www.sbscr.cz> - projekty – romský projekt – reintegrace romských žáků.

výborným žákům. Velkou péčí věnují individuálnímu stanovování cílů, sledování pokroku a pravidelnému poskytování zpětné vazby. Tyto školy zpravidla monitorují výsledky žáků podle jejich rodinného zázemí a etnicity a snaží se dosáhnout stavu, kdy mezi výsledky jednotlivých etnik a žáků s rozdílným socioekonomickým statutem budou minimální rozdíly.

6.2. Posilování sebeúcty a poznávání vlastní kultury

Pro sebeúctu a zdravé sebevědomí je důležité sebepoznávání – tedy poznání vlastní kultury ale i vlastních předsudků a omezení. Mělo by být nedílnou součástí vzdělávání. Je však nezbytné je provádět velmi citlivě a profesionálně, aby naopak nevedlo ke snižování sebevědomí a posílení stereotypů. Jako velmi vhodné se v tomto ohledu ukazují metody dramatické výchovy. S jejich pomocí lze podpořit u dětí a mládeže osvojení pozitivních sociálních vzorců chování, využitelných v praktickém životě. Cílem dramatických dílen je otevřít s účastníky důležitá osobní, osobnostní či jinak závažná témata. Pomocí metod dramatické výchovy, arteterapie a osobnostní výchovy mohou účastníci přemýšlet nad nejrůznějšími tématy, prožít si nejrůznější situace, emoce, přehrát role, následně je reflektovat a tyto zkušenosti přenést do osobních prožitků a chování. Pozitivní úlohu v této oblasti může rovněž sehrát posilování zájmové umělecké činnosti, která odpovídá kultuře komunity a umožňuje rozvíjet nadání dětí a poskytnout jim prožitek úspěchu.

❖ Posilování sebepoznání a sebevědomí

o.s. IQ Roma Servis

Občanské sdružení IQ Roma servis organizuje ve svém vzdělávacím centru vzdělávací a volnočasové aktivity pro sociálně vyloučenou mládež a dospělé. Poskytuje jim příležitost smysluplně trávit svůj volný čas, vzdělávat se v optimálních podmínkách a dále rozvíjet svou osobnost. Mezi hlavní aktivity patří: multimediální výuka (focení, natáčení videoklipů, počítačové programy), doučování, výuka cizích jazyků, dramatické lekce, EEG-biofeedback, školní poradenství, nízkoprahový klub, poradna pro volbu školy, individuální poradenství, skupinové poradenství, letní tábory a další akce.

IQ Roma servis věnuje velkou pozornost posilování sebevědomí a sebepoznání svých klientů.

EEG-biofeedback - zlepšení pozornosti i důvěry v sebe sama

IQ Roma servis nabízí dětem snímání mozkové aktivity, které umožňuje získat zpětnou vazbu na mozkovou činnost klienta. Když se dobře soustředí, naskakují mu body se zvukovým signálem (ví, že se dobře soustředí). Metoda je vhodná pro zlepšení pozornosti, paměti a soustředění, ale i ke zlepšení pocitu z učení, zvýšení motivace k úspěchu a důvěry v sebe sama.

Metoda zahrnuje vstupní pohovor s psychologem, určení druhu tréninku, nutnost minimálně deseti pravidelných sezení (1-2x týdně), jedno sezení přibližně 30 minut (10 kol po 3 minutách), k dispozici osm 3D her a pravidelné vyhodnocování výsledků. Jako motivace pro podstoupení EEG-biofeedbacku slouží obdržení diplomu po úspěšném absolvování deseti sezení.

❖ Prevence sociálně–patologických jevů

Divadlo Fórum, IQ Roma servis

Cílem dlouhodobých setkávání na workshopech je podpoření změny postojů a každodenního chování, které může být pro děti rizikové. Pomocí důrazu na srozumitelnost, interaktivitu, spolupráci,

samostatnost, prezentaci a závěrečnou rekapitulaci je dosahováno zvýšení požadovaných kompetencí u účastníků (výsledkem je vyšší míra vnímání nejen sebe sama, ale i okolního světa).

Do dramatické výchovy spadá:

- nácvik tanečních a divadelních představení (např. muzikál Cikáni jdou do nebe)
- dramatické hry a workshopy
- promítání dokumentárních filmů
- divadlo Fórum (diváci z řad klientů a partnerských škol se aktivně zapojují do děje)
- návštěvy divadelních představení

Metodika práce:

- hraní rolí, improvizace, vnímání vlastního těla, imaginace, používání pomůcek (kostýmy, masky, rekvizity), zapojení více smyslů, pantomima
- struktura lekce: aktivizační hra, lekce, zpětná vazba na závěr
- motivace: diplomy, poháry, veřejná vystoupení (do měsíce od začátku nácviku), možnost získání videozáznamu z vystoupení na DVD

Z mnohých pokusů vedení dramatické výchovy se nejvíce osvědčilo Divadlo Fórum, dětem bližší forma divadla než klasické učení se textů podle scénáře a neustálé přehrávání stejných scén. Metody divadla Fórum umožňují interaktivní komunikaci mezi diváky a herci, kteří se snaží předat nějaké informace o vybraném problému a nastítnit na základě zlomových situací možnosti řešení. Obsahem krátkých her a scének bývají běžné životní situace, do kterých se může dostat kdokoliv, obsahují problémy týkající se vztahu jak mezi vrstevníky, tak mezi rodiči a dětmi či partnery. Témata pak vycházejí z potřeb té skupiny, pro niž se představení hraje.

Cílem Divadla Fórum je, aby se diváci na základě zhlédnutého představení a zde nabytých zkušeností dokázali lépe orientovat a řešit analogické životní situace; aby pochopili, že každý člověk může svým jednáním ovlivnit a změnit situaci; aby lépe porozuměli názorům a jednání druhých lidí, dokázali se do nich vcítit; aby si uvědomili, že žádná situace nemá jen jedno řešení, že těch správných může být více; aby nezůstávali lhostejní k problémům jiných lidí; aby našli odvahu postavit se konfliktu a řešit ho.

Tato forma divadla je vhodná pro romské děti a mládež především typem situačních her, které se zabývají především diskriminací, bezprávím na určité skupině lidí, rasismem, apod. Dětem vyhovuje nestálý text, ve kterém mohou bez problémů improvizovat a volit si taková slova, která jsou jim vlastní. Velmi často se děti podílejí na tvorbě scénáře, takže téma, které potom přehrávají před publikem, je jim blízké a nemají s ním takové obtíže, jako kdyby přehrávaly text cizí.

V minulém roce se podařilo vytvořit skupinu, která nacvičila Divadlo Fórum na témata rasismus, rovná příležitost a zadluženost. Děti chodily na pravidelné zkoušky, poté zahrály svá představení pro kamarády v klubu. Když získaly větší jistotu, troufaly si zahrát tato představení ve školách spolužákům a nakonec také rodičům na komunitní akci IQ Roma servisu. Největším úspěchem byla účast na zahajovacím večeru festivalu Rozmanitosti, který se v Brně uskutečnil v říjnu roku 2007. V současné době nacvičuje divadlo hru Filip - skrytý Rom.

7. Klima školy

Pro průběh a kvalitu vzdělávání má zásadní význam, jaké jsou ve škole vztahy mezi žáky, mezi žáky a učiteli, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a vedením školy. Ve škole musí panovat bezpečné prostředí, kde se k sobě všichni chovají s respektem a přistupují k sobě jako k rovnoprávným partnerům, kde si všichni naslouchají. Dobré klima školy je nemyslitelné bez stanovení a dodržování jasných pravidel a spravedlivého a vstřícného přístupu. To například znamená, že pedagogický sbor bere vážně stížnosti žáků a aktivně bojuje proti šikaně.

Strategie pro překonávání předsudků a prevenci rasismu

Důležitý vliv na utváření klimatu mají strategie pro překonávání předsudků a prevenci rasismu u žáků a učitelů. Učitelé by měli dodržovat následující zásady:

- nesmějí připustit zobecnění špatné zkušenosti chování jednotlivců a vztahovat je na chování etnika jako celku (stereotypizace)
- vedou žáky k otevřenému sdělování pocitů
- při hněvu dětí projeví pochopení a soucítění
- pomohou žákům vymezit jasná pravidla soužití ve třídě
- učí děti mluvit konkrétně
- stimulují morální úsudky žáků a rozvíjejí v nich empatii
- vytvářejí smíšené třídy, neoddělují děti národnostních menšin³²

Liga lidských práv vydala v roce 2007 příručku Férová škola nediskriminuje³³, ve které popisuje chování školy, kterou je možno označit jako nediskriminující. Školy, které dodržují uvedená pravidla, se mohou ucházet o certifikát Férová škola.

❖ Péče o klima školy – investice, která se vyplatí

Zkušenosti ze ZŠ Klíček v Praze 4

Ředitelka základní školy Klíček v Praze 4 velmi dbá o klima školy, k čemuž volí zvláštní strategie ve vztahu k žákům, učitelům i rodičům. Snaží se, aby byla všem jasná jejich práva a povinnosti, aby každý měl možnost se k nim vyjádřit (ovlivňovat jejich podobu) a zároveň aby každý pravidla formálně přijal (svým podpisem). Škola má zformulovány obecné zásady chování společné všem účastníkům života školy: žákům, rodičům a učitelům. Pro každou skupinu platí ještě specifická pravidla.

Pro řešení problémů byl vypracován jednotný školní postup, rozvíjející u žáků jejich vlastní zodpovědnost, dovednost řešit problémy, reflektovat své jednání, plánovat a kontrolovat nápravu. Na 1. stupni je žák, pokud porušil nějaké pravidlo, vyzván k rozhovoru s učitelem. Ten vede děti k dovednosti rozpoznat chybu, její možné důsledky a navrhnout řešení – nápravu. Žáci 2.stupně jsou v takovém případě vyzváni, aby sepsali stručný protokol o tom, co, kde a jak se stalo, jaké bylo porušeno pravidlo a jak hodlají celou věc napravit. Tento protokol žák projedná s třídním učitelem nebo ředitelkou. Alternativním řešením v případě poškození dobrého jména školy je nabídka dobrovolné práce ve prospěch školy, např. na zahradě nebo při úklidu. Mezi učiteli a žáky i mezi žáky navzájem existují příležitosti k vytvoření pocitu bezpečí a pozitivních vztahů. Každý třídní učitel začíná pracovní den ve své třídě, osobně přivítá každé dítě a půlhodinu tráví s žáky nějakou neformální společnou aktivitou (povídáním, hrou). Ve třídách jsou i společně využívané čajové koutky. Důraz je kladen na vytváření pocitu sounáležitosti se školou. Škola má svoji hymnu a vlajku, na jejichž tvorbě se podíleli žáci i učitelé.

Frustraci učitelů se předchází mimo jiné tím, že se podílejí na rozhodování o řadě školních záležitostí a jejich úkoly a zodpovědnosti jsou včas a jednoznačně vymezeny. Plánování školního roku probíhá na společném výjezdu koncem prázdnin, kde učitelé rekapitulují uplynulý rok a na základě zkušeností s tím, co se vydařilo a kde byly nedostatky, plánují rok nadcházející. Za jednotlivé aktivity pak přebírají učitelé garanci. Všichni mají příležitost vyzkoušet si týmovou práci při zajišťování některé z akcí. Organizace pracovního týdne je pro učitele prostá nenadálých překvapení v podobě nepředvídaných povinností. Učitelé vědí, že v odpoledních hodinách na ně budou kladeny požadavky pouze ve středu, kdy se konají všechny školní akce: porady, konzultace pro rodiče, vzdělávací akce. Součástí pravidel pro učitele je, že se bude dále vzdělávat a spolupodílet se na zlepšování chodu školy. Heslem je, že prosperuje-li škola, prosperuje každý učitel, prosperuje-li každý učitel, prosperuje škola.

³² principy tolerance dle metodiky Centra Anny Frankové v Amsterdamu: Iveta Pape, 2007. Jak pracovat s romskými žáky (Příručka pro učitele a asistenty pedagogů), Slovo 21, str. 43.

³³ Čermák, M., Špondrová, P. (2007): Férová škola nediskriminuje. Brno: Liga lidských práv.

Škola pravidelně komunikuje s rodiči, písemně prostřednictvím „školníčků“ (obdoba žákovské knížky), pololetních dotazníků a souhrnných zpráv o škole i ústně na pravidelných individuálních konzultacích, které mají ustálený scénář: začínají reflexí dítěte pomocí portfolia (na tuto reflexi se dítě předem připraví, jeho úkolem je pojmenovat hlavní cíle, úspěchy a problémy a formulovat potřebu pomoci nebo svá očekávání). V druhé části konzultace dostanou prostor rodiče, reagují na reflexi dítěte, ocení jeho práci a komentují problémy, vyjadřují svá očekávání. Třetí část je určena učiteli. Ten se na konzultaci rovněž připravuje, může svá vyjádření týkající se práce dítěte dokumentovat a řeč zakončí doporučením. V závěru konzultace se všichni shodnou na dalším společném postupu, někdy vznikne i písemný plán, který dítě podepíše.

Výňatek ze školního řádu ZŠ Klíček

II. Společná práva

1. Každý z nás má právo na úctu, respekt a toleranci vůči své osobě i svému osobnímu majetku.
2. Každý z nás má právo být vyslyšen, uplatnit svůj názor, podílet se na tvorbě dalších pravidel.
3. Každý z nás má právo cítit se bezpečně, nebýt vystavován neodůvodněným podezřením, ironizování, ponižování, pomlouvám, pohrůžkám či šikaně. Každý z nás má právo na ochranu před škodlivými vlivy (kouření, drogy, alkohol).
4. Každý z nás má právo na důstojné prostředí a podmínky k práci i odpočinku, na uspokojení základních lidských potřeb (jídlo, pití, WC) aniž by o to musel žádat.
5. Každý z nás má právo na volný čas a relaxaci.

III. Společné povinnosti

1. Ve škole i mimo školu vystupujeme tak, abychom svým jednáním nepoškozovali dobré jméno školy ani kohokoli z žáků, rodičů či pracovníků školy.
2. Jsme ochotni ke vstřícnému, otevřenému jednání, k vytváření vzájemných pozitivních vztahů, ke vzájemné spolupráci.
3. Jsme ochotni naslouchat druhým, respektovat jejich právo na vlastní názor a diskutovat s nimi. V žádném případě nepoužíváme vůči druhým slovního, psychického či fyzického násilí.
4. Respektujeme zákaz přechovávání či užívání škodlivých látek (alkohol, cigarety, drogy) v prostorách školy či při akcích pořádaných školou.
5. Dbáme na pořádek a čistotu ve škole, dodržujeme přezouvání, úklid pomůcek a péči o ně.
6. Respektujeme další vzájemné dohody, podporující pravidla školního řádu (vzájemné oslovování křestním jménem mezi učiteli a žáky, zahajování a ukončení dne vzájemnými pozdravy, podáním ruky, přáním, atd.).

8. Personální politika školy

8.1. Vzdělávání pedagogického sboru

Aby byli učitelé schopni vědomě uplatňovat výše uvedené strategie, musejí být systematicky vzděláváni. Předsudky učitele vůči žákům negativně ovlivňují výuku i v situaci, kdy si toho učitel není vědom. Pokud nevěří ve schopnosti dítěte, vždy se to negativně projeví na jeho výkonech a školní motivaci. Proto je pro učitele mimořádně důležité antipředsudkové vzdělávání, které mu pomůže nahlédnout jeho postoje a zažitě stereotypy. Pro porozumění příčinám problémů, s nimiž se potýkají děti z prostředí s odlišnou kulturou a historií, je důležité znát tuto kulturu, historii i současné životní podmínky znevýhodněných skupin³⁴, které jsou ve škole vzdělávány.

³⁴ Typickým jevem, kterému učitelé, kteří neznají prostředí romských rodin, nerozumějí, je postavení romských dívek. Pokud je v rodině více starších dětí, zvláštní postavení má nejstarší dcera (nejstarší sestra). Na tu přechází část péče o všechny mladší sourozence. Tento jev pozorujeme i ve školách, kdy se romská děvčata ve věku 12 a více let starají o mladší sourozence umístěné v nižších třídách: doprovázejí je do školy a ze školy, pečují o jejich svačiny, pomáhají jim s domácími úkoly, případně řeší také vzniklé konflikty s jejich spolužáky a fungují jako prostředníci mezi učiteli svých sourozenců a rodiči. I samotní učitelé se často obracejí s výchovnými problémy právě na nejstarší dívku v rodině a často ji úkolují ve smyslu „douč, procvič, zopakuj...“. Tato děvčata fungují jako „náhradní matky“, mají povinnosti jako matky a proto se často i chovají jako dospělí. Dokáží se postarat o domácnost, uklidit, nakoupit, uvařit jednoduchá jídla. Není pak divu, že s tím mnohdy souvisí jejich nezáměr o výuku, nepřipravenost na vyučování, náládovost. Zvláštní postavení nejstarších dcer v rodině, mnoho povinností a úkolů zpravidla vede k vyčerpání a únavě (Iveta Pape: Jak pracovat s romskými žáky, Příručka pro učitele a asistenty pedagogů, Slovo 21, 2007, str. 18).

Podstatné je rovněž vzdělávání týkající se vedení výuky (viz výše). Změna postojů, zažitých stereotypů i výukových metod je pro učitele mimořádně náročná. Z toho důvodu by měla na vzdělávání navazovat supervize nebo jiná forma pomoci, která by učiteli umožnila sdílet a konzultovat nové postupy a z nich plynoucí nestandardní situace a problémy. Za nejdůležitější faktor, který podmiňuje úspěch při vzdělávání dětí ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí, je jasný program ředitelky školy. Ta musí považovat poskytování rovných příležitostí všem dětem bez ohledu na jejich zázemí za prvořadý úkol školy a musí být schopna přesvědčit pedagogický sbor o důležitosti a správnosti tohoto přístupu.

❖ Protipředsudkové (anti-bias) vzdělávání učitelů

Organizace Step by Step ČR

Tento typ vzdělávání učitelů je založen na premise, že učitelé hrají klíčovou roli ve výchově dětí a jejich vzájemných vztazích. Pokud učitel sám má skryté předsudky vůči svým žákům, nemůže je vést ke kooperaci, naslouchání, toleranci. Antibias trénink umožňuje učitelům nejen odhalovat skryté předsudky, které mají vůči ostatním, ale také pracovat se zraněními, které sám zažil v pozici diskriminované osoby.

- Odhalování vlastních zranění

Každý z nás byl někdy diskriminován díky své barvě pleti, věku, fyzické konstituci svého těla, pohlaví, socioekonomické situaci, rodině, možná i kvůli povolání, místu bydliště, politickému přesvědčení atd. Někteří zažili diskriminaci dokonce několikanásobnou. Tato zranění si neseme s sebou a pokud si je neuvědomíme a nepracujeme s nimi, nejsme schopni ani vidět a vnímat zranění, která skryté formy diskriminace způsobují ostatním. Díky vyvolání osobního prožitku a následnému sdílení se skupinou se člověk „léčí“ ze svých životních zranění. V neposlední řadě pak porozumění vlastní situaci napomáhá výklad teorie založené na pedagogice lásky a osvobození od Paula Freireho. Protipředsudkové vzdělávání tedy neobrací pozornost na „jiné“, ale na nás samotné. Pokud dokážeme udělat prostor sami sobě, dokážeme jej poskytnout i jiným.

- Metoda naslouchání

Ze začátku jsou pravidla (nepřerušování a pozitivní zpětné vazby neverbální komunikací aj.), ale i čas mluvení a naslouchání poněkud technicistně nastaveny a vyžadovány. Nicméně po několika aktivitách účastníci dokáží rozšířit pozornost ze zahleděnosti na svůj proslov nebo na vlastní pocity během naslouchání. Tato metoda umožňuje větší souvztažnost nejen s kolegy (a ulehčuje tak spolupráci učitelů), ale také zlepšit naslouchání dětem a jejich nevyřčeným potřebám a vnímání jejich možných skrytých zranění.

❖ Osobnostně sociální výcvik

Další z možností dalšího vzdělávání učitelů je osobnostně sociální výcvik, kterým se snaží poznat sami sebe, naučit se lépe komunikovat, být tvořivými a schopnými změny. V oblasti přístupu k žákovi se pak mohou naučit, jak využívat osobnostní a sociální výchovy ve vyučování pro svoje žáky.

Cíle osobnostně sociální výchovy zahrnují:

- sebepoznání, sebehodnocení, seberegulaci a tvorbu pozitivního sebepojetí
- organizaci vlastního života
- rozvíjení kognitivních funkcí (především kritického myšlení, koncentrace, metakognice, kreativity apod.)
- rozvíjení schopností pro efektivní řešení problémů a rozhodování
- psychohygienu
- pěstování dobrých vztahů
- kooperaci a efektivní komunikaci
- chování v různých situacích

- vytvoření vlastních hodnotových žebříčků

Více viz www.dokazuto.cz, www.odyssea.cz, www.kritickemysleni.cz, www.globea.cz, www.pedagogika.ff.cuni.cz, www.pdf.muni.cz, www.scv.upol.cz, www.acor.cz

8.2. Poskytování zpětné vazby

Spolupráce uvnitř pedagogického sboru je důležitá pro klima školy i pro profesní růst učitelů. Efektivní cestou zlepšování výuky a jejího zefektivnění v konkrétním prostředí dané školy je poskytování individuální zpětné vazby. Při tomto systému s učitelem spolupracuje externí konzultant nebo supervisor, který navštěvuje jeho výuku, seznamuje se se způsobem jejího plánování a hodnocení jejích výsledků a poskytuje mu zpětnou vazbu. Jako konzultant nebo supervisor může sloužit samozřejmě i člen vedení školy. Velmi se osvědčilo formování učitelských dvojic nebo malých týmů, které společně plánují výuku a navštěvují se vzájemně ve svých hodinách. Pokud se ve škole ujme tento systém, napomáhá zlepšení klimatu i průběžnému profesnímu růstu učitelů.

❖ Hodnotící rozhovory

Zkušenosti ze ZŠ Lyčkovo nám., Praha 8

Ředitel ZŠ na Lyčkově náměstí v Praze 8 se domnívá, že je důležité, aby supervizi ve škole provádělo vedení školy. Jen tak je možno zajistit, aby vedení mělo přehled o práci učitelů a mohlo poskytovat zpětnou vazbu odpovídající cílům školy. Vedení školy jednou ročně provádí hodnotící rozhovor s každým pracovníkem školy. Pracovníci školy se hodnotí (a jsou hodnoceni) na základě předem stanovených kritérií. Z rozhovoru vzniká plán osobního rozvoje. V následujícím roce probíhá zhodnocení naplnění plánu a individuálního pokroku. Ředitel školy považuje tento systém za velice efektivní.

❖ Certifikace učitelů pomocí mezinárodních standardů

Organizace Step by Step ČR

Step by step Česká republika nabízí učitelům českých škol možnost získat zpětnou vazbu týkající se jejich pedagogické práce pomocí standardů asociace Step by Step ISSA. Standardy zdůrazňují takové profesní dovednosti učitele, které podporují vzdělávání v heterogenních třídních kolektivech. Učitelé mohou pod vedením lektorů Step by step dlouhodobě pracovat na zlepšení své práce tak, aby odpovídala standardům, a získat certifikát Ocenění kvality pedagogické práce. Step by step nabízí i jednorázovou podporu učitelům, kteří se rozhodnou ověřit si kvalitu svých vzdělávacích postupů. Učitelé využijí služby certifikátorů např. pro pozorování své práce v průběhu jednoho celého dne. Jejich cílem není získat mezinárodní certifikát, ale bezprostřední zpětnou vazbu na svou práci (s ohledem na standardy). Nemusí se samozřejmě jednat jen o jednu návštěvu, ale učitel může požádat o další zpětnou vazbu na svoji práci kdykoli během roku. Samozřejmostí je to, že učitel obdrží zprávu o stavu kvality své práce a plán na její zlepšení.

Práce je posuzována podle následujících standardů:

- **Individualizace**
Na základě znalostí o vývoji dítěte a svého vztahu s dětmi a jejich rodinami učitel usiluje o docenění rozmanitosti každé třídy a vychází vstříc individuálním potřebám a potenciálu každého dítěte.
- **Učební prostředí**
Učitel se snaží přispívat k vytvoření atmosféry, pro kterou je typická péče, inkluze a podnětnost, prostřednictvím budování prostředí, jež co možná nejvíce podporuje odhodlání dětí pustit se do náročných úkolů, uplatňování demokratických principů a samostatnou i skupinovou práci.
- **Zapojení rodiny**
Učitel buduje partnerství s rodinou, aby zajistil optimální podmínky pro vzdělávání a rozvoj dítěte.

- **Techniky smysluplného učení**

Učitel navrhuje a uplatňuje nejrůznější strategie, aby podpořil porozumění obsahům učiva a vybídl děti k tvořivosti, inovacím, zvědavosti, sociální kooperaci a zkoumání v rámci jedné i více disciplín.

- **Plánování a evaluace**

Učitel vytváří plány, které se řídí národními standardy, programovými cíli a individuálními potřebami dětí a uplatňuje systematický přístup pro sledování a posuzování pokroku každého dítěte.

- **Profesní rozvoj**

Učitel pravidelně hodnotí a zvyšuje kvalitu a efektivitu své práce a spolupracuje s kolegy na dalším zlepšování programu a metod zaměřených na děti a jejich rodiny.

- **Sociální inkluze**

Učitel je vzorem a zastáncem hodnot a chování, které posilují lidská práva, sociální inkluzi a základy otevřené demokratické společnosti, včetně ochrany práv veškerých menšin.

Standardy jsou vyhodnocovány podle ukazatelů. Jako příklad uvádíme jeden ukazatel standardu Techniky smysluplného učení a jeho konkrétní projevy:

Ukazatel 4.2

Učitel/ka vytváří a realizuje aktivity kooperativního učení tak, aby dětem umožnil/a dosáhnout hlubšího porozumění, rozvíjet jejich mezilidské dovednosti a posilovat schopnosti samostatně se učit.

- Přenáší na děti spoluzodpovědnost za společnou práci a řešení problémů vedoucí k dosažení společného cíle.
- Vytváří situace, během nichž se děti učí vzájemnému respektu, naslouchání, umění „čekat, až na ně přijde řada“ a sdílení materiálů.
- Organizuje výuku v různých seskupeních (dvojice, menší či velké skupiny) tak, aby umožnil/a dětem nahlédnout problém z různých úhlů prostřednictvím sdílení poznatků, myšlenek a názorů.
- Viditelně respektuje pravidla a normy stanovené ve třídě, a tak jde žákům osobním příkladem.
- Ve třídě vyvěšuje různé materiály týkající se společných kooperativních aktivit dětí (např. kritéria skupinové práce, definice různých úloh apod.).
- Při dělení dětí do skupin uplatňuje zásady spravedlivosti a rovnosti a zohledňuje schopnosti, úsilí a výkon.
- Uspořádává nábytek tak, aby děti mohly pracovat samostatně, v malých skupinkách nebo ve velké skupině.
- Na základě vymezení specifických rolí s cílem podpořit spolupráci formuluje učitel/ka jasná očekávání týkající se zapojení a chování žáků během kooperativních aktivit.
- S cílem zajistit úspěšné zapojení všech dětí do kooperativní práce učitel/ka provádí potřebné úpravy či drobné změny v metodách a aktivitách.

❖ **Učitelský tým - prostředí pro zpětnou vazbu**

ZŠ Plhov - Náchod

V ZŠ Plhov Náchod vznikl v rámci účasti v projektu Dokážu to? tříčlenný učitelský tým. Tým měl tři členky, z nichž dvě učily na 2. stupni, jedna dějepis, rodinnou, osobnostní a sociální výchovu, druhá matematiku a zeměpis. Třetí členka týmu učila ve 4. ročníku ve specializované třídě pro žáky s poruchou chování.

Cílem týmové spolupráce bylo poskytnout si vzájemně zpětnou vazbu ke kooperativnímu vyučování, které všechny ve své výuce používaly a cítily potřebu se v této oblasti dále zdokonalovat. Při pozorování se učitelky zaměřily na rozdělení do skupin, použité formy a metody práce, na srozumitelnost instrukcí a komunikaci se žáky.

V hodinách, kde docházelo k pozorování, byly přítomny vždy všechny tři učitelky, vždy jedna členka týmu vyučovala a ostatní dvě ji pozorovaly a následně jí poskytovaly zpětnou vazbu.

Všechny zúčastněné učitelky hodnotily spolupráci jako přínosnou. Ocenily možnost podívat se do jiných (a různorodých tříd) i to, že je kolegyně upozornily na věci, které dělají automaticky a už o nich nepřemýšlejí.

8.3. Jednotná vize

Škola, která se rozhodne stát inkluzivní školou, tedy uspokojit co nejrozmanitější žákovskou populaci, musí učinit inkluzivitu součástí svojí vize a primárním cílem práce celého pedagogického sboru.

To může znamenat například aplikaci následujících východisek:

1. Škola by se měla snažit rozpoznat a odstraňovat překážky, které brání každému jednotlivému žákovi v dosažení maximálního úspěchu a usilovat o to, aby výsledky žáků závisely výhradně na jejich úsilí a co nejméně na těch okolnostech jejich vzdělávání, které nemohou změnit.

2. Kvalita školy nespočívá v co nejvyšší průměrné hodnotě výsledků nějakého testování, ale ve schopnosti školy efektivně sloužit co nejrozmanitější populaci žáků, populaci odpovídající přirozenému složení společnosti.

Škola se může zlepšovat v zásadě ve dvou dimenzích:

a) rozšiřováním spektra populace, které je schopna efektivně poskytovat své služby

b) zlepšováním kvality těchto služeb pro každého žáka

Přitom zlepšování v jedné dimenzi se nesmí dít na úkor dimenze druhé.

3. Kvalitu inkluzivní školy je třeba hodnotit podle toho, jakého individuálního pokroku v ní jednotliví žáci dosáhli v důsledku práce školy. Kvalitu inkluzivní školy můžeme hodnotit také podle toho, zda škola nějaké žáky odmítá a zda je dostatečně připravena na všechny žáky, které přijímá.

❖ **Schopnost přizpůsobit výuku žákům = základní profesní dovednost učitele**

Hodnocení práce učitele, zkušenosti z mezinárodní školy v Praze

V mezinárodní škole v Praze učitelé procházejí pravidelným procesem hodnocení: mají povinnost si vést portfolio, ve kterém dokumentují své pracovní úspěchy a vývoj, nebo spolupracovat s jinými učiteli, navštěvovat se v hodinách a vzájemně si poskytovat zpětnou vazbu. Jednou za tři roky je jejich práce formálně hodnocena členy vedení školy na základě školních standardů. Hodnotí se plánování výuky, průběh výuky, hodnocení výsledků žáků a spolupráce s ostatními kolegy. Významným kritériem při posuzování prvních tří bodů je přizpůsobení výuky potřebám jednotlivých dětí. *Mise školy má 4 základní body: vzájemný respekt, empatie, zodpovědnost, čestnost. Škola se řídí heslem: Každý je vítán, každý musí podávat výkony, každý je úspěšný.* Je posuzováno, zda učitel při plánování výuky zohledňuje skutečnost, že různé děti mají různé vzdělávací potřeby, zda volí dostatečně pestrou škálu výukových metod a zda bere na potřeby jednotlivých žáků ohled rovněž ve fázi hodnocení. Pro ukázkou uvádíme jedno z kritérií obsažené ve standardech i s ilustrativními příklady.

Učitel používá výukové metody, které zohledňují potřeby každého žáka:³⁵

- Zohledňuje potřeby žáků vyplývající z jejich učebních stylů a úrovně jejich schopností.
- Zohledňuje potřeby žáků, pro které není angličtina rodným jazykem.
- Při plánování vychází z předchozích znalostí a schopností žáků a z míry jejich porozumění probíranému učivu.
- Modifikuje učební plán tak, aby byl jeho obsah dostupný každému žákovi a relevantní pro každého žáka.
- Reviduje učební plány na základě formálního i neformálního hodnocení výkonů žáků.
- Modifikuje učební plány tak, aby poskytly všem žákům příležitost k učení a propojování informací.
- Zapojuje všechny žáky do rozmanitých učebních aktivit, které umožňují zohlednit jejich individuální učební styl.
- Používá množství strategií pro zahájení hodiny, výklad a zopakování všech aspektů probíraného učiva tak, aby jej všichni žáci pochopili a zapojili se do učení.
- Upravuje výukové materiály a další zdroje a používá vhodné flexibilní vybavení, které umožňuje plné zapojení každého žáka.
- Používá strategie podporující výuku předmětu u žáků, pro které není angličtina rodným jazykem.
- Používá technologie jako jeden ze zdrojů pro zlepšení učení žáků.

³⁵ Profesní hodnocení a rozvoj ve školním roce 2004/2005. Mezinárodní škola v Praze, 2004.

- Iniciuje diskuse, které ujasňují či rozšiřují myšlení žáků.
- K výukovým účelům využívá rozšiřující aktivity a rozmanité akce a události.

Příklady těchto vzdělávacích strategií:

- Integrace žáků, pro které není angličtina mateřským jazykem, do běžných tříd, a poskytnutí dodatečné pomoci těmto žákům s výukou angličtiny.
- Některým žákům bude uloženo méně úkolů, které učitel pečlivě vybere tak, aby obsahovaly všechny pojmy, které jsou součástí výukové jednotky.
- Někteří žáci dostanou ke stejným pojmům náročnější úkoly, které podpoří u těchto žáků rozvoj pokročilejších dovedností.
- Třídní diskuse o podobných literárních tématech založená na textech různé obtížnosti.
- Učitel předloží žákům při zadávání činnosti několik možností a povolí jim výběr.
- Pomoc žákům s plánováním a vymezením úkolů, které mají plnit.
- Používání vhodných grafických a praktických pomůcek napomáhajících porozumění a organizaci informací.
- Organizace výuky v malých skupinách (a procvičování způsobu práce v malých skupinách).
- K podpoře zapojení žáků používá učitel počítače, které umožňují individualizaci výuky.

8.4. Spolupráce s jinými školami a dalšími organizacemi

V řadě situací může být škole užitečná spolupráce s jinými školami. Od kolegů je možno převzít fungující postupy, vzájemně si poskytovat zpětnou vazbu, poučit se od zkušenějších kolegů. Sousední školy se mohou domluvit na společném sdílení podpůrných služeb. Spolupráce s jinými školami je rovněž možno využít k obohacení vzdělávacích příležitostí vlastních žáků.

❖ Partnerství škol

Inspirace z anglosaských zemí

V anglosaských zemích se setkáváme s tím, že školy vzdělávající žáky sociálně a kulturně znevýhodněné navazují partnerství se školami vzdělávající žáky s vysokým socioekonomickým statusem. Tyto školy bývají lépe vybavené a mívají kvalifikovanější a méně vyčerpané učitele. Spolupráce spočívá v organizování společných akcí, ve výpomoci učitelů z lépe vybavené školy ve škole působící ve znevýhodněné lokalitě, v organizování rozvíjejících aktivit, víkendových kurzů a letních škol pro znevýhodněné žáky. Podobné služby poskytují školám vzdělávajícím znevýhodněné žáky rovněž partnerské univerzity. Setkáváme se také s partnerstvím základních škol se spádovými středními školami, kdy obě školy spolupracují s cílem přivést co největší počet znevýhodněných žáků k dokončení středního vzdělání.

❖ Střediska integrace menšin

Pomoc pro školy

Školy v některých krajích³⁶ mohou využít služeb středisek integrace menšin, která vznikla v rámci systémového projektu financovaného Evropským sociálním fondem. Střediska poskytují služby jednak přímo dětem/žákům a jejich rodinám, jednak pedagogickým pracovníkům včetně asistentů pedagoga. Pracovníci středisek (psychologové, speciální pedagogové, pedagogové-didaktici, pedagogové mimovýukových aktivit, sociální pracovníci a kulturní antropologové) oslovili všechny základní školy ve svých lokalitách; nabízejí jim především metodickou a konzultační podporu. Další informace viz <http://www.strediskasim.cz>.

9. Role mimoškolních aktivit

Při koncipování mimoškolních aktivit si musíme uvědomit, které prvky vzdělávání je třeba zabezpečit plošně a které jsou už skutečnou nadstavbou, která není dostupná všem dětem. Mimoškolní aktivity spočívají v zajištění doučování a domácí přípravy tam, kde pro to doma nejsou podmínky, v organizaci výletů a rozvíjejících aktivit, které zprostředkují sociálně a kulturně znevýhodněným žákům podněty, které jiné děti získávají v rámci rodinných aktivit. To

³⁶ V současné době působí SIM pro Středočeský kraj se sídlem v Praze, SIM pro Ústecký kraj se sídlem v Mostě, SIM pro Olomoucký kraj se sídlem v Olomouci, SIM pro Jihomoravský kraj se sídlem v Brně, SIM pro Moravskoslezský kraj se sídly v Opavě a v Karviné.

jsou aktivity, které škola poskytuje navíc, aby žákům kompenzovala hendikep nepříznivého rodinného zázemí. V první řadě se však musí snažit, aby sociálně a kulturně znevýhodněným žákům zajistila účast na běžných školních akcích. Důležitou součástí mimoškolních aktivit je zájmová činnost, která žákům umožňuje rozvíjet jejich (neakademická) nadání a přináší příležitosti k prožití úspěchu.

9.1. Zajištění účasti na akcích organizovaných školou

Často se setkáváme s tím, že škola organizuje školní výlety, poznávací a sportovní pobyty, ale účastní se jich pouze část žáků, neboť ostatní nemají dostatek finančních prostředků na pokrytí nákladů. To je špatné zejména z toho důvodu, že žáci, kteří by to nejvíce potřebovali, bývají ochuzeni o cenné rozvíjející aktivity a také ztrácejí kontakt s třídním kolektivem. Cestou k odstranění podobných situací může být vytváření fondů, které umožňují uhradit výjezdní pobyty dětem, jejichž rodiny si je nemohou dovolit. Prvořadá je ovšem komunikace s rodiči, mnohdy se ukáže, že i když to na první pohled není zřejmé, důvod neúčasti dítěte je jiný než finanční.

❖ Sociální funkce škol

Zkušenosti z Polska

Polští pedagogové velmi dbají o to, aby všichni žáci mohli stejnou měrou participovat na aktivitách pořádaných školou a aby jejich účast nebyla omezena nedostatkem finančních prostředků v rodině. Každá škola má své fondy, z kterých hradí sociálně slabším žákům účast na školních akcích a poskytuje i jinou sociální pomoc. Finanční prostředky jsou do fondů získávány od církve a obce i z darů rodičů a přátel školy.

❖ Spoření na výlety

Zkušenosti z projektu Škola pro všechny, Open Society Fund Praha

Jedna základní škola, která se zúčastnila projektu Škola pro všechny, věnovala velkou pozornost tomu, aby se školních výletů účastnily všechny děti včetně žáků romských. Učitelky maminkám na počátku školního roku oznámily, kdy děti pojedou na výlet a kolik to bude stát a maminky dětem na výlet průběžně spořily. Pokud některá rodina nedokázala na výlet včas naspořit, učitelky dětem částku půjčily a maminky ji uhradily zpětně. Tento příklad není v ČR ojedinělý. Splátky či slevy nabízí řada škol, které vzdělávají děti se sociálním znevýhodněním.

❖ Pracovník školy jako příjemce dávek

Zkušenosti ze ZŠ Starý Kolín

Proč nevyužít možnosti finančního zajištění žáků přes MěÚ Odbor sociálních věcí a zdravotnictví - Oddělení sociálně-právní ochrany?

Škola na základě podkladů (žák neodebírá obědy ani v době, kdy má odpolední vyučování a nemá možnost se jinak stravovat, rodiče nemají dostatek finančních prostředků na úhradu pomůcek, žák se neúčastní výletů z finančních důvodů apod.) podá návrh na Oddělení sociálně-právní ochrany, aby zvláštním příjemcem dávek státní sociální podpory – přídatku na dítě byl pracovník školy.

Po prošetření zpravidla (a u nás ve 100%) Úřad práce – odbor státní sociální podpory ustanoví zaměstnance školy (výchovného poradce nebo třídního učitele) příjemcem těchto dávek (viz příloha). Pověřená osoba vede dokumentaci, ve které jsou prokazatelné výdaje (pokladní blok, příjmový doklad za stravu ve škole ...).

Tímto způsobem jsme již zajistili více jak 10 žákům naší školy pravidelné obědy, finanční prostředky na výlety dokonce i na lyžařský kurz. Prostředky, které se nevyčerpají do konce června, se po dohodě se zákonným zástupce vyplátí hotově.

9.2 Rozvíjející mimoškolní aktivity

Děti z méně podnětného rodinného prostředí nemají většinou příležitost seznámit se s řadou prostředí a podnětů, které dítě běžně získává se svými rodiči. Zde mohou pomoci nevládní organizace a rozmanité dobrovolnické aktivity. I když je silné stránky jednotlivých dětí nutno hledat systémově (viz též následující bod), jsou mimoškolní aktivity potřebnou nadstavbou pro další podporu talentu a nadání kteréhokoliv žáka školy.

❖ Dobrovolníci jako velcí kamarádi

Program Pět P v ČR

Program Pět P – péče, přátelství, pomoc, podpora a prevence je dobrovolnický sociálně preventivní program určený dětem ve věku 6 – 15 let. Funguje na principu vytvoření blízkého a přátelského vztahu mezi jedním dítětem a jedním dospělým dobrovolníkem. Dvojice dítě-dobrovolník spolu tráví po dobu minimálně jednoho roku 2-3 hodiny volného času týdně aktivitou, kterou si společně domluví a která je pro oba kamarády přínosná. Vztah dobrovolník–dítě je garantován odborným psychologickým a metodickým dohledem.

Výběr dobrovolníků a dětí do programu je velmi pečlivý a zodpovědný. Dobrovolník, který se dítěti věnuje, musí být starší 18 let a projít odborným výcvikem, kde se posuzují jeho motivace a osobnostní předpoklady pro práci s dětmi. Každý měsíc pak dobrovolník dochází na skupinovou supervizi vedenou psychologem, kde může sdílet své zkušenosti s dítětem a řešit případné problémy, které po dobu trvání vztahu vznikají.

Program Pět P nabízí pomoc zejména dětem a mládeži z kulturně a sociálně znevýhodněného prostředí či z prostředí se sociálně patologickými problémy. Konkrétně jde o děti z rozvedených rodin, o děti, které nemají kamarády, nejsou schopny běžným způsobem navazovat přátelské vztahy, neumí komunikovat, mají problémy s chováním ve skupině, jsou hyperaktivní a hůře zvladatelné, mají problémy ve škole atd. Program Pět P je zaměřen zejména na preventivní pomoc, proto do něj nejsou přijímány děti s většími patologickými projevy (alkohol, drogy, psychiatrické případy), které by měly být svěřeny do péče specialistů.

Z výsledků hodnocení programu vyplývá, že dětem hodnotný vztah s dospělou osobou velmi prospívá. Pocit, že mám někoho jenom pro sebe, je pro děti zcela exkluzivní. Pro některé děti je vztah s dobrovolníkem prvním hodnotným a rovnocenným vztahem s dospělým. U dětí se zlepšuje oblast sebedůvěry, důvěry v okolí, objevuje se schopnost vyjádřit své pocity, dítě lépe komunikuje, začíná mít své vlastní zájmy a koníčky.

Model programů, které fungují na principu dobrovolnictví „jeden na jednoho“, vznikl v USA před 100 lety pod názvem Big Brothers Big Sisters. V současné době mají programy Big Brothers Big Sisters nepočítaně podob a fungují v zemích celého světa. V České republice tento program funguje pod názvem Pět P již od roku 1996. Jedním z prvních garantů programu Pět P se stala organizace Open Society Fund, v roce 1998 převzala záštitu nad programem Hestia – Národní dobrovolnické centrum (www.petp.cz). Hestii se podařilo program rozšířit do několika desítek měst v ČR a upevnit jeho stabilitu. V roce 2001 byla založena celostátní Asociace programu Pět P v ČR. V současné době program probíhá celkem v 18 městech České republiky.

❖ Mimoškolní aktivity

Zkušenosti o.s. Český západ

Občanské sdružení Český západ nabízí dětem následující mimoškolní aktivity:

Etická výchova a náboženství: Cílem programu je seznamovat děti s křesťanskými hodnotami. Děti se společně setkávají při zpěvu, kreslení či promítání filmů. V programu nechybí ani výlety do okolí.

Odpolední klub: Klub nabízí smysluplné trávení času starším dětem, které již nemohou chodit do školní družiny, a které po vyučování čekají na jediný odpolední autobusový spoj domů. Klub funguje na principu nízkoprahových center – děti si zde mohou napsat domácí úlohy, zapojit se do tvořivých a výtvarných aktivit připravovaných asistentem, poslouchat hudbu nebo využívat počítač. Učí se zde také základům hospodaření při společném pořizování svačiny.

Kroužky tanců, vaření a šití: Tyto kroužky jsou otevřeny starším dětem. V kroužku vaření se děti učí spolupracovat při plánování a přípravě jednoduchých i složitějších jídel. Velký důraz se klade i na

kulturu stolování. Kroužek šití navštěvují starší dívky, které se zde učí šít nejen praktické věci do domácnosti, ale i jednoduché oděvy. Tyto kroužky vznikají a zanikají na základě zájmu dětí. Taneční kroužek vznikl po návštěvě profesionální tanečnice, kdy tanec dívky natolik zaujal, že se jedna z místních žen sama chopila vedení kroužku, kam dívky přilákaly i několik nadaných chlapců.

Kurz angličtiny: Kurz je otevřen všem dětem, které již navštěvují školu. Jeho cílem je seznámit děti zábavnou formou se základy angličtiny. Formou nejrůznějších her si osvojují základní slovní zásobu, učí se počítat a rozumět jednoduchým instrukcím.

Volnočasové aktivity v klubovně pro Žluté a Modré rybičky: Program je určen pro mladší děti a spočívá v činnostech, jako jsou hry, výtvarné aktivity či výlety do přírody. Program se každý měsíc zabývá určitým tématem, děti při něm získávají důležité komunikační a sociální dovednosti a mají příležitost být spolu a radovat se ze společných zážitků.

Filmový klub: Cílem klubu je dětem umožnit společné sledování filmu v klidném prostředí a následně sdílet jejich dojmy a postřehy ze shlédnutého příběhu. Děti se tak učí formulovat své myšlenky a dojmy a sdělovat je ostatním.

Mezi další akce pořádané sdružením patří například společné oslavy Velikonoc, konce školního roku, Mikuláše, Pálení čarodějnic, Dne dětí či karnevaly. Oslava Vánoc je každoročně spojena s putováním k živému Betlému a vánoční nadílkou. Nedílnou součástí volnočasových aktivit pro děti jsou mnohé výlety do blízkého i vzdálenějšího okolí, návštěvy ZOO, kina, bazénu či různé exkurze. Velmi oblíbené jsou i víkendové pobyty s dopředu připraveným programem. Pro romské děti, které jsou navíc z malých vesnic, to jsou často nevšední zážitky, které se jim silně otiskují do paměti.

❖ Podpora v rámci komunity

Inspirace z Velké Británie

Na jednom malém městě ve Velké Británii převzali patronaci nad školou členové místního kriketového klubu. V rámci patronace umožňovali dětem z ekonomicky znevýhodněných rodin účast na různých společenských akcích a snažili se jim všemožně rozšiřovat obzory a podporovat je ve vzdělávání.

10. Podpora profilace a volby povolání

Hlavním cílem aktivit zaměřených na objevení zájmů a silných stránek každého dítěte a nasměrování na další vzdělávací dráhu je posílit motivaci pro další vzdělávání a zabránit tak předčasným odchodům ze vzdělávání. Tyto aktivity probíhají na 2. stupni základní školy.

10.1. Systém volitelných předmětů

Velmi důležitým faktorem, který ovlivňuje školní úspěšnost dětí, je motivace. I ve vzdělávacích systémech, kde je v primární škole kladen velký důraz na motivaci žáků (důraz na aktivní učení, rozmanitost činností, spolupráci apod.), nastává ve vyšších ročnících povinného vzdělávání často demotivace, způsobená většími nároky a větší akademičností kurikula. Samo o sobě snížení akademických nároků nepředstavuje pro žáky dostatečný stimul. Spíše než snižování nároků se osvědčuje rozšíření kurikula o nové výukové aktivity, obsahy a metody, které by posilovaly rozvoj základních kompetencí, ale dosahovaly tohoto cíle jinými (pro znevýhodněné žáky přijatelnějšími) cestami.

Kurikulární reforma umožňuje individuální profilaci žáků prostřednictvím disponibilních hodin. To je významná možnost motivace, hledání a nalezení místa ve škole i v životě. Je důležité, aby si žáci mohli říct – toto ve škole chci dělat, toto mě zajímá, a později – toto chci dělat v životě. V nabídce pro nižší ročníky by se učitelé neměli bát výrazně reagovat na zájmy dětí (nikoli domnělé, ale zjištěné například na základě dotazníku).

❖ Nabídka volitelných předmětů podle zájmu žáků

Zkušenosti ze ZŠ Dr. Malíka, Chrudim

Když byla škola v roce 1991 otevřena, měla pomoci stávajícím přeplněným chrudimským školám. Jejimi prvními žáky byli ti, o jejichž přítomnost v původních školách jejich ředitelé nestáli. Žáci při

nástupu uváděli v souvislosti s pojmem škola výrazy jako strach, nuda, stres apod. Jedním z východisek z této situace se stala komunikace s žáky a zájem o to, aby je škola oslovovala. Proto byla nabídka volitelných předmětů přizpůsobena co nejvíce jejich přáním.

Ředitel školy říká: „My se musíme v našem programu zaměřit na všechny žáky, nejenom na ty žáky, kteří mají nějaké problémy, na různé dyslektiky a dyskalkuliky, ale aby měli všichni žáci možnost se maximálně rozvíjet. K tomu slouží také propracovaný systém volitelných předmětů od šestého ročníku, kdy v šestce a v sedmičce si děti vybírají předměty hlavně podle toho, co je baví, a v osmičce a v devítce už podle budoucího studia...“ Škola neorganizuje zvláštní přípravu na přijímací zkoušky na gymnázium – tato starost je pokryta nejen v běžné výuce, ale také systémem volitelných předmětů.

10.2. Kariérové poradenství

Pro děti ze znevýhodněného a zejména ze sociálně vyloučeného prostředí je často velmi obtížné si představit, jak vypadá běžný pracovní život a co obnášejí různé profese. Potřebné informace nezískají z rodiny a ta jim ani nepomůže při volbě povolání / vzdělávací dráhy. Škola může sehrát velmi důležitou úlohu tím, že děti s jednotlivými profesemi seznámí a pomůže jim zvolit tu, ke které mají největší předpoklady a motivaci. Škola by měla žákům pomoci vhodně se připravit na přijímací řízení (neformálně a přirozeně se tato příprava může uskutečňovat i již zmíněným zapojením ve volitelných předmětech v posledních ročnících základní školy). I zde může škola s výhodou využít spolupráce s nevládními organizacemi.

❖ Zaměření na talenty ze sociálně znevýhodněného prostředí

Projekt Rozlety, Nová škola, Praha

Projekt Rozlety vyhledává nadané sociálně znevýhodněné děti v 7. třídách pražských základních škol a pomáhá jim při cestě za vzděláním. Nábor probíhá přímo ve školách s velkým zastoupením sociálně znevýhodněných žáků, dítě může do programu doporučit i učitel nebo výchovný poradce. Přijímání probíhá na základě informací z dotazníku, který vyplňuje třídní učitel, motivačního dotazníku a výsledků testů. Výběr je velmi pečlivý.

V 7.- 9. ročníku děti docházejí na matematiku, češtinu a na angličtinu. Lektor se snaží znovu probrat látku probíranou ve škole, vysvětlit dětem, co ve škole nepochopily, procvičit probírané učivo a podobně. Hlavním úkolem je ovšem docílit, aby děti zjistily, že učení může být i zábavné, neboť řada účastníků programu získala ve škole k češtině, angličtině nebo k matematice nechuť. V 9. ročníku jsou pak děti cíleně připravovány k přijímacím zkouškám. Na jaře skládají přijímací zkoušky nanečisto. Zkušební testy pro jednotlivé děti jsou voleny podle typu škol, na které se hlásí. Krátce před přijímačkami jedou děti na víkendový intenzivní přípravný výjezd. V průběhu středoškolského studia se děti scházejí v tzv. středoškolském klubu, mohou chodit na angličtinu, ale také se scházejí s dobrovolníkem. Díky tomu, že jsou děti testovány při vstupu do programu i v jeho průběhu, mohou s nimi lektoři pracovat individuálně a pomoci jim tam, kde to nejvíce potřebují. S řadou dětí se pravidelně scházejí dobrovolníci, kteří jim pomáhají s řešením aktuálních školních problémů – vysvětlí, co je třeba, pomohou s přípravou referátu a podobně. Lektoři pořádají pro děti také rozvíjecí programy a exkurze.

Lektoři pomáhají dětem rovněž s výběrem školy. V 9. ročníku píší děti profi testy, procházejí diagnostikou učebních stylů. Je jim doporučena škola, která je pro ně vhodná a hlavně která je bude bavit. Lektoři jsou většinou studenty pedagogiky nebo sociální práce, ale pro práci v Rozletech jsou ještě speciálně připravováni a průběžně procházejí dalším vzděláváním a supervizí.

❖ Motivace ke středoškolskému studiu – role rodičů a přirozených autorit

Zkušenosti o.s. Český západ

Koordinátor se snaží motivovat k dalšímu studiu zvláště děti vyšších ročníků druhého stupně základní školy pomocí individuálních rozhovorů s dětmi i jejich rodiči. Z dosavadních zkušeností vyplývá, že spolupráce s rodiči je velmi důležitá. Pokud je úsilí zaměřeno pouze na motivování dětí, je mnohdy zbytečné, protože rodiče pak dítě v myšlence dalšího studia nepodporují a motivace dítěte ke studiu výrazně klesá. S rodiči je nutné probírat nejen samotný přínos vzdělání pro jejich děti, ale také finanční a organizační záležitosti spojené se studiem (např. možnosti příspěvků na studium, pomoc

s dovozem dětí na autobus do školy apod.). Součástí motivování jsou nejrůznější exkurze dětí na střední školy v kraji, aby se děti seznámily s prostředím těchto škol a dokázaly si udělat lepší představu o tom, co studium na střední škole obnáší. Jako velkou pomoc vidíme i dálkové studium dvou romským zaměstnanců Českého západu na střední škole v Praze. Oba tito zaměstnanci v komunitě vystupují jako přirozené autority a tak je zvláště děti vnímají jako vzory hodné následování. Úsilí, které bylo vloženo do vzdělávání těchto dvou členů komunity (např. individuální konzultace k zvládnutí učiva apod.), se vrací zpátky a usnadňuje práci pracovníkům sdružení.

❖ **Předmět Volba povolání**

Zkušenosti ze ZŠ Klíček, Praha 4

V základní škole Klíček v Praze 4 zavedli pro žáky celého 2. stupně vyučovací předmět Volba povolání. Cílem této výuky bylo vybavit žáky kompetencemi a informacemi potřebnými pro reálný a zodpovědný výběr budoucí profese a tím i studia na střední škole. V mnoha případech to byla příležitost pro úspěšnou seberealizaci i žáků méně akademicky disponovaných.

❖ **Využívání služeb IPS**

Námět ze ZŠ Starý Kolín

Na každé škole musí působit vrchní poradce, který má v náplni práce kariérové poradenství. Jedním z bodů v rámci kariérového poradenství je zajistit návštěvu Informačního a poradenského střediska pro volbu a změnu povolání (IPS). Střediska jsou součástí poradenských útvarů úřadů práce a spolupracují i s dalšími jejich součástmi - především s útvary zprostředkování zaměstnání, analýz trhu práce a trhu práce.

Poradenství pro volbu povolání poskytuje odborné informační a poradenské služby související se studijní a profesní orientací v návaznosti na vhodné pracovní uplatnění vzhledem k současnému i předpokládanému vývoji na trhu práce. Formou individuální a skupinové práce se orientuje především na žáky základních a středních škol a další specifické skupiny klientů.

V IPS jsou klientům k dispozici různé tištěné materiály o vzdělávací nabídce, o charakteru povolání a další informace o světě práce. Klienti mají možnost využít nejen počítačové programy a videoklipy jednotlivých profesí, ale i služeb psychologa. Nejdůležitější je fakt, že tyto služby jsou poskytovány bezúplatně.

JAK SE POZNÁ ŠKOLA, KTERÁ PODPORUJE ROVNÉ (MAXIMÁLNÍ) PŘÍLEŽITOSTI VŠECH ŽÁKŮ A OVĚŘUJE JEJICH NAPLŇOVÁNÍ?

1. Podpora a zabezpečování rovných příležitostí

Pedagogický sbor považuje poskytnutí maximálních příležitostí všem žákům za svoji prvořadou povinnost

- Otázka rovných příležitostí je vnímána pedagogy jako závažná, není bagatelizována, pedagogové se jí zabývají (tj. čtou materiály a příspěvky k tomuto tématu a kladou si otázku, zda jsou rovné příležitosti v jejich škole naplňovány a zlepšovány).
- Pedagogové se zdržují stereotypizujících výroků (tj. výroků hromadné pomluvy)³⁷.
- Pedagogové věří, že škola může pozitivně ovlivnit budoucnost jejich žáků a v tomto smyslu s žáky i jejich rodiči komunikují.
- Pedagogové se chovají s respektem ke svým žákům i sami k sobě.

Škola pečuje o sebeúctu všech žáků

- Dochází k prezentaci žákovských portrétů a prací (ve třídách a na chodbách jsou reprezentováni všichni žáci, ne jen "nejlepší").
- Je zajišťována a využívána pozitivní pozornost (např. při příležitosti narozenin včetně ošetření období volných dnů a prázdnin), každému žákovi je poskytována příležitost k úspěchu.
- Je podporováno sebehodnocení žáků.

Škola dbá o možnost uplatnění každého žáka

- Učitelé využívají efektivních metod jako kooperativní učení, omezují frontální výuku.
- Výukové aktivity jsou dostatečně rozmanité - pro maximální pokrytí všech učebních stylů.
- Žákům je často poskytována možnost volby pomůcek i cesty ke splnění úkolu.
- Žákům je poskytována zpětná vazba PRO učení (nikoli jen hodnocení učení).
- Žáci mají možnost uplatnit své zájmy a silné stránky při výběru z nabídky volitelných předmětů a tak částečně individualizovat svoji vzdělávací dráhu (závisí na velikosti školy).
- Žákům je k dispozici další nabídka rozvíjejících a podpůrných aktivit.
- Pedagogický sbor usiluje o to, aby veškeré školní akce byly dostupné všem žákům.

Místo označování některých dětí jako „zvláštních“ považuje škola za jedinečné každé dítě; naslouchá rodičům každého dítěte

- Škola trvale usiluje o co nejkvalitnější komunikaci se všemi rodiči, zejména s rodiči ze sociálně znevýhodněného prostředí - při překonávání existujících bariér mluví a jedná profesionálně.
- Škola dbá na to, aby informace pro rodiče byly dostupné opravdu všem rodičům.
- Pro domácí přípravu škola poskytuje zázemí těm žákům, kteří je doma nemají (buď sama nebo ve spolupráci s nevládními organizacemi).

³⁷ Viz 7. Klima školy, Strategie pro překonávání předsudků a prevenci rasismu – první odrážka

- Škola poskytuje poradenské služby žákům, kteří je potřebují (aktivně je vyhledává).

Organizace školy odpovídá inkluzivnímu přístupu

- Ve škole nejsou specializované třídy (žáci jsou do tříd děleni náhodně).
- Škola vzdělává děti ve svém okolí (nezbavuje se žáků hendikepovaných, hyperaktivních či majících jiné odlišnosti).
- Má mechanismy, které jí pomáhají organizačně zvládat kvalitní výuku heterogenních kolektivů (pomocní pracovníci ve škole, pomůcky, poučení učitelé).

2. Ověřování rovných příležitostí

Škola sleduje, zda existují rozdíly výsledků a vnímání podmínek, průběhu, klimatu vzdělávání u jednotlivých skupin žáků

Škola pracuje se školními výsledky žáků i s výsledky externích šetření (Kalibro, Scio, Cermat) tak, že analyzuje výsledky dílčích skupin a jednotlivců a při nalezení rozdílů hledá jejich příčiny a cesty ke zlepšení.

Např. ve Velké Británii rozlišují následující skupiny dětí, které mohou snadno dosahovat výkonů pod svými možnostmi:

- dívky a chlapci
- menšiny etnické, kulturní a náboženské, žadatelé o azyl, uprchlíci
- žáci s potřebou podpory v jazyce, v němž se vyučuje
- žáci označení jako mající SVP (speciální vzdělávací potřeby)
- žáci se specifickým talentem
- děti sledované odborem sociální péče
- nemocné děti, mladí opatrovníci / opatrovnice (starající se o mladší sourozence v početné rodině), nezletilé matky

a všechny ostatní děti v riziku odmítání a vyloučení.

Je zřejmé, že jeden žák / jedno dítě může náležet do několika skupin současně. Výkony pod možnostmi jednotlivce mohou být buď celkové, nebo se mohou týkat jen určitých oblastí (předmětů).

České školy mohou kromě porovnávání výsledků dívek a chlapců snadno porovnávat výsledky jednotlivých tříd v ročníku. Z uvedeného plyne, že škola dbající na rovné příležitosti neorganizuje oddělené vzdělávání „schopnějších“ a „slabších“ žáků, nezřizuje speciální třídy.

Sledování rovných příležitostí v dalších oblastech je v České republice ztíženo. V omezené míře je škola mohou provádět samy nebo se mohou pokusit o expertní posouzení jejich vlastní situace.

Rovné příležitosti mají průřezový charakter. Rozdíly mezi skupinami můžeme zjišťovat nejen ve výsledcích, ale též ve vnímání podmínek, průběhu, klimatu vzdělávání.

Výsledky se rozumí nejen výsledky testů (SCIO, KALIBRO) nebo srovnávacích písemných prací, ale také např.

- úplnost docházky (resp. míra absence)
- míra záškoláctví a propadání

- další cíle žáků po ukončení stupně vzdělání (aspirace)
- zájem o další vzdělávání
- skutečné uplatnění žáků po ukončení stupně vzdělání

Výsledky každého monitoringu výsledků lze vždy použít jak pro rovné příležitosti, tak proti nim. Pro zlepšení rovnosti příležitostí budou výsledky použity v případě, že pomohou žákovi, učiteli a případně rodičům ke stanovení nejbližších individuálních cílů, aniž by byly omezeny možnosti žáka či dítěte. Na úrovni školy by měly být využity jako zpětná vazba škole; dozví se z nich, jak se jí daří rovné příležitosti naplňovat. Proti rovným příležitostem jsou výsledky použity tehdy, slouží-li k nějakému zařazení či vyřazení, které znamená odlišné zacházení s žákem.

LITERATURA A KONTAKTY

1. Literatura

- Balabánová, H.: Praktické zkušenosti se vzdáváním romských dětí. Praha, MENT 1995.
- Balabánová, H.: Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění (1945 - 1998). Praha, Socioklub 1999.
- Balabánová, H.: Praktické zkušenosti se vzdáváním romských dětí. Praha, MENT 1995.
- Balvín, J. a kol.: Romové a etika multikulturní výchovy. Ústí nad Labem, Hnutí R 1999.
- Balvín, J. a kol.: Romové a jejich učitelé. Ústí nad Labem, Hnutí R 1999.
- Balvín, J. a kol.: Romové a pedagogika. Ústí nad Labem, Hnutí R 1999.
- Balvín, J. a kol.: Romové a volný čas. Ústí nad Labem, Hnutí R 1999.
- Balvín, J. a kol.: Romové a alternativní pedagogika. Ústí nad Labem, Hnutí R 1999.
- Badegruber, B.: Otevřené učení. Praha, Portál 1997.
- Bean, R.: Jak rozvíjet tvořivost dítěte. Praha, Portál 1995.
- Benedictová, R.: Kulturní vzorce. Praha, Argo 1999.
- Cangelosi, J, S.: Strategie řízení třídy – Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha, Portál 1994.
- Čermák, M., Špondrová, P.: Férová škola nediskriminuje. Brno, Liga lidských práv 2007.
- Čermáková, J.H., Rabiňáková, D., Stöhrová, H., Šišková, T.: Ty + já = kamarádi. Praha, ISV 2000.
- Ditrich, P.: Individualizace a diferenciacce. Praha, UIV 1992.
- Fabiánová, T.: Sar me phiravas ardre škola. Jak jsem chodila do školy. ÚDO 1992.
- Fischer, R.: Učíme děti myslet a učit se. Šotolová, E.: Vzdávání Romů. Praha, Portál 1995.
- Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha, Portál 1997.
- Gabal, I.: Etnické menšiny ve střední Evropě. Praha, G plus G 1999.
- Gac (Gabal report). Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti. Praha, MPSV 2006.
- Gac. Analýza postojů a vzdávacích potřeb romských dětí a mládeže. 2008. <http://www.nros.cz/analýza-postoju-a-vzdelavacich-potreb-romskych-deti-a-mladeze>
- Gulová, L., Čech, T. (ed.): Texty pro pedagogicko-psychologickou přípravu romských asistentů. Brno, PdF MU 2001.
- Havlíková, H.: Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? Praha, Strom 1994.
- Hayesová, N.: Základy sociální psychologie. Praha, Portál 1998.
- Helus, Z.: Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha, SNP 1988.
- Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I.: Psychologické otázky motivace ve škole. Praha, SNP 1989.
- Hrubá, J.: Čeština pro děti cizinců; Metodika výuky českého jazyka dětí z minoritních skupin. Brno, PdF MU 2004.
- Hübschmannová, M.: Šaj pes dovakeras - Můžeme se domluvit. Olomouc, UP 1995 a 1998.
- Children's Resources International kol.: Začít spolu – program dětského vývoje pro 1. stupeň, Praha, OSF 1995.
- Jesenský, J.: Prostor pro integraci. Praha, Comenia Consult 1993
- Kargerová, J., Krejčová, V.: Vzdávací program – Začít spolu – průvodce programem pro první stupeň základní školy. Praha, Portál 2003.
- Kargerová, J., Němečková, I.: Rozvoj funkční gramotnosti. Praha, Raabe 2002.
- Karasová, M.: Jak budovat dobrý vztah mezi učitelkou a žákem. Praha, Portál 1995.

- Kasíková, H., Valenta, J.: Reformu dělá učitel aneb diferenciacce, individualizace, kooperace ve vyučování. Praha, Sdružení pro tvořivou dramatiku 1994.
- Kasíková, H.: Kooperativní učení a vyučování. Praha, Karolinum 2001.
- Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha, Portál 1997.
- Kašová, J. a kol.: Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii a praxi. Kroměříž, Iuventa 1995.
- Kjaergaard, E., Martineniene, R.: Pětkrát hurá demokracii. Praha, Strom 1997.
- Kopal, J. (ed.): Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy. Evropské centrum pro práva Romů a Liga lidských práv 2007.
- Kopřiva, K.: Lidský vztah jako součást profese. Praha, Portál 1999.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T.: Respektovat a být respektován. Kroměříž, Spirála 2005.
- Kovalíková, S.: Integrovaná tematická výuka. Kroměříž, Spirála 1995.
- Lacková, E.: Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou. Praha, Triáda 1997.
- Lang, G., Berberichová, Ch.: Každé dítě potřebuje speciální přístup. Praha, Portál 1998.
- Langová, M. a kol.: Učitel v pedagogických situacích. Praha, UK 1992.
- Lokšová, I., Lokša, J.: Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha, Portál 1999.
- Mareš, J.: Sociální klima školní třídy. Praha, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR 1998.
- Martínková, I.: Problematika integrace dětí z tzv. třetích zemí. Diplomová práce, Pedagogická fakulta MU, Brno 2007.
- Mertin, V.: Individuální vzdělávací program. Praha, Portál 1995.
- Němec, J.: Včela má pilu aneb přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Brno, MU 2005.
- Němečková, I.: Projekt – Neintegrace romských žáků do základního proudu vzdělávání. Praha, Strom 2002.
- Pape, I.: Jak pracovat s romskými žáky. Slovo 21, Praha 2007.
- Pasch, M. a kol.: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Praha, Portál 1998.
- Partners for Democratic Change International: Co se osvědčilo. Úspěšné romské projekty ve střední a východní Evropě. Partners Hungary Foundation: Budapešť, 2003.
- Podroužek, L.: Integrovaná výuka na základní škole. Plzeň, Fraus 2002.
- Pol, M., Lazarová, B.: Spolupráce rodičů – podmínka rozvoje školy. Praha, Strom 1999.
- Polechová, P. a kol.: Jak se dělá „škola pro všechny“. Kladno, AISIS 2005.
- Rýdl, K.: Metoda týmového vyučování. Praha, Strom 1996.
- Silberman, M.: 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování. Praha, Portál 2001.
- Smith, C. A.: Třída plná pohody. Praha, Portál 2001.
- Spilková, V.: Jakou školu potřebujeme? Praha, Strom 1994.
- Šotolová, E.: Vzdělávání Romů. Praha, Grada 2001.
- Štech, S.: Škola stále nová. Praha, Karolinum 1992.
- Šurdová, H.: Umění jednat s rodiči – Zkušenosti – lekce – projekty. Kritické myšlení, o.s. a Step by Step ČR, Praha, Strom 2003.
- Valenta, J. a kol.: Pohledy – projektová metoda ve škole a za školou. Praha, IPOS ARTAMATA 1993.
- Varianty.: Příručka pro interkulturní vzdělávání. Praha, Člověk v tísni 2002.
- Zelinková, O.: Pomoz mi, abych ti to dokázal. Praha, Portál 1997.
- Zelinková, O.: Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha, Portál 2001.

2. Organizace, sdružení

- Aisis
www.aisis.cz
- [Amnesty International v České republice](http://www.amnesty.cz)
<http://www.amnesty.cz>
- [Český helsinský výbor](http://www.helcom.cz)
<http://www.helcom.cz>
- Český západ – Integrace romské komunity v regionu obce Dobrá Voda
<http://www.cesky-zapad.cz/>
- [Člověk v tísni](http://www.clovekvtisni.cz/)
<http://www.clovekvtisni.cz/>
- [Dokumentační středisko pro lidská práva](http://www.lidska-prava.cz)
<http://www.lidska-prava.cz>
- DROM
<http://ops.drom.cz/>
- FORINT – Fórum pro integraci
<http://www.forint.cz>
- Hestia – Národní dobrovolnické centrum
<http://www.hest.cz/>
- Charita Česká republika
<http://www.caritas.cz/>
- IQ Roma servis
<http://iqrs.cz/>
- Liga lidských práv
<http://www.llp.cz/cz/>
- [Multikulturní centrum Praha](http://www.mkc.cz)
<http://www.mkc.cz>
- [Muzeum romské kultury v Brně](http://www.rommuz.cz)
<http://www.rommuz.cz>
- Nadace Open Society Fund Praha
<http://www.osf.cz>
- [Nadace rozvoje občanské společnosti \(NROS\)](http://www.nros.cz)
<http://www.nros.cz>

- [Nová škola Praha](http://www.novaskola.org/cz/index.html)
<http://www.novaskola.org/cz/index.html>
- [Organizace pro pomoc uprchlíkům \(OPU\)](http://www.azyl.cz)
<http://www.azyl.cz>
- Partners Czech – Partners for Democratic Change
<http://www.partnersczech.cz>
- Ponton Plzeň
<http://www.ponton.cz/>
- [Ratolest Brno](http://www.ratolest.cz)
<http://www.ratolest.cz>
- Romea - zpravodajský server časopisu Romano vodi
<http://www.romea.cz>
- [Sdružení Dženo](http://www.dzeno.cz)
<http://www.dzeno.cz>
- SIM- střediska integrace menšin
<http://www.strediskasim.cz>
- Step by step ČR
<http://www.sbscr.cz/>
- Vzájemné soužití Ostrava
<http://www.vzajemnesouziti.cz/>

Příloha 1 - Romští žáci v českém vzdělávacím systému

Zpráva Ligy lidských práv z roku 2007³⁸ udává, že v České republice je 70 % romských žáků vzděláváno mimo hlavní vzdělávací proud³⁹. Poslední empirická studie zaměřená na vzdělávání romských žáků (GAC 2008) odhaduje podíl žáků vzdělávaných podle vzdělávacího programu Zvláštní škola na 40 %. Tato studie ovšem nezohledňuje skutečnost, že řada romských žáků je vzdělávána v základních školách či třídách s převažujícím zastoupením romských žáků. Vůle integrovat romské žáky do hlavního vzdělávacího proudu mezi majoritní populaci je nedostatečná, a to jak ze strany řady ředitelů a učitelů základních škol, tak ze strany mnoha rodičů romských žáků.

Nový školský zákon z roku 2004 ruší název zvláštní škola⁴⁰ s cílem zrušit negativní konotace spojené s docházkou do zvláštní školy a zřizuje funkce asistentů pedagogů, kteří mají napomáhat integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Po začátku účinnosti nového školského zákona, který měl zajistit všem žákům rovný přístup ke vzdělávání (jedna z hlavních zásad nového školského zákona - § 2 odst.1 písm. a), se však situace romských žáků v českém vzdělávacím systému nezlepšila.

Studie z roku 2008 (GAC 2008) udává, že pouze 30 % romských chlapců a 50 % romských děvčat dokončí školní docházku ve třídě, ve které ji zahájili. Velká část romských dětí není dostatečně připravena na zahájení školní docházky. Příčinu lze spatřovat v tom, že (často) vyrůstají v prostředí, které je nedostatečně vybaveno potřebnými kompetencemi, a že tento hendikep většinou není alespoň částečně kompenzován předškolním vzděláváním. Problém představuje především nedostatečná znalost českého jazyka a nepodpůrné, demotivující rodinné prostředí. Na většině škol se nedaří uspokojivě snižovat míru zameškaných hodin romských žáků, problémem je především tzv. skryté záškoláctví. Čím jsou děti starší, tím hůře se školám daří motivovat romské děti ke vzdělávání a ke smysluplnému trávení volného času. Stejně tak platí, že čím jsou děti starší, tím hůře se školám daří komunikovat s jejich rodiči.

Studie rovněž naznačuje, že lepších výsledků dosahují ti romští žáci, kteří docházejí do škol navštěvovaných majoritní populací. Na státní, krajské ani místní úrovni však neexistuje žádný

³⁸ Stigmata - Segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy. Evropské centrum pro práva Romů a Liga lidských práv, Brno 2007.

³⁹ Podle statistiky z roku 1989 žilo v ČR 145 738 Romů. Od roku 1991 se informace o příslušnosti k národnostním etnikům zakládají na dobrovolných prohlášeních sčítaných jednotlivců. Podle oficiálních údajů ze sčítání lidu v roce 2001 dosahuje počet Romů v České republice 11 718 osob, což představuje prudký pokles od roku 1991, kdy toto číslo dosahovalo 32 903. Odhaduje se, že dnes se jejich počet pohybuje mezi 150 000 – 300 000. Před šestnácti lety se k romství hlásilo cca 20 % procent Romů, zatímco o deset let později je to 4% – 8% Romů.

⁴⁰ Podle Příhodové (2001) mělo romské dítě 14x větší pravděpodobnost, že bude umístěno do zvláštní školy, než jiné dítě žijící na území ČR. Podle Goldstona a Cahna (2003) mělo romské dítě až 27x větší pravděpodobnost, že bude umístěno do zvláštní školy.

mechanismus, který by motivoval školy k tomu, aby vzdělávaly děti s rozdílným etnickým a kulturním zázemím či jinak heterogenní kolektivy. V neposlední řadě ani Česká školní inspekce se ve své činnosti nezaměřuje na aspekty integrace a podpory sociálně znevýhodněných žáků. Nezvýší-li se obecně možnosti a schopnosti škol pracovat s heterogenními třídami a nezvýší-li se kvalita vzdělávání romských žáků na běžný standard, nebudou školy s větším procentem romských žáků atraktivní pro všechny žáky a romští žáci zůstanou odděleni nejen fakticky, ale i co do kvality výsledků, což významně ovlivní jejich šance na dosažení vyššího sekundárního a terciárního vzdělání a uplatnění na trhu práce.

Výzkumy ukazují, že inkluze může proběhnout úspěšně pouze tehdy, pokud se na ní aktivně podílejí všechny zainteresované strany. Je tedy naprosto nezbytná spolupráce s rodiči a jejich důvěra v kvalitu a ochranu potomků v dané škole. V současné době nemají romští rodiče často v základní škole důvěru, vážne komunikace mezi školou a rodiči, která je obzvláště ve vztahu k romským žákům v procesu základního vzdělávání klíčová. Romští rodiče nedoceňují důsledky odchodu z hlavního vzdělávacího proudu pro další životní perspektivy jejich dětí. Na romské žáky jsou v základním vzdělávání kladeny nižší nároky a vědomosti a dovednosti, které si odnášejí ze základního vzdělávání jsou tudíž limitovány. Souhlas, který je od rodičů žáka ze zákona ředitelem školy vyžadován při přestupu žáka do jiné školy se speciálně-vzdělávacím programem, není v mnoha případech informovaný, protože romští rodiče plně nerozumějí důsledkům příslušného kroku. Romští žáci jsou také neúměrně zastoupeni mezi těmi, kdo nedosáhnou ani základního vzdělání.

Klíčovou roli ve vzdělávání romských žáků hraje období nejen bezprostředně předškolní, ale celé období od narození dítěte. Zásadním předpokladem úspěchu je proto práce s celou rodinou, zejména však s matkou dítěte od co nejčasnějšího okamžiku. Školy však spolupráci s rodiči považují často předem za neprůchodnou strategii a půdu si nepřipravují. Další zdroj předsudků vyplývá z jazykových bariér, tedy z faktu, že romské děti nemluví dobře ani česky, ani romsky. Takový jev není omezen pouze na romské etnikum: objevuje se běžně u menšin hendikepovaných podobným způsobem kdekoli v EU i v zámoří, kde s vztahuje naopak na původní obyvatele (Severní Ameriky, Austrálie, Nového Zélandu...). Hendikep spočívá v tom, že mateřský jazyk, odlišný od jazyka vyučovacího, není a nebyl ve škole, případně ani v rodině cíleně podporován, což se mohlo dotknout i několika předchozích generací. Pokud rodiče běžně romsky mluví, ale užívání mateřského jazyka nepodporují (například jeho užívání po objevení se prvních verbálních projevů dítěte potlačují ve prospěch češtiny), nezíská žák (a budoucí rodič) dobré základy ani v romštině, ani v češtině, a tak místo bilingvního dítěte, které si každý další jazyk osvojuje snáze, vyrůstá dítě bez solidních základů prvního jazyka a každý další jazyk si osvojuje hůře. Vzdělávání romského dítěte je tak často provázeno mylnou představou nízkého intelektu, neboť dítě pouze nerozumí, co se po něm chce, a když rozumí, nedovede se pohotově a dobře vyjádřit. Dobrá znalost vyučovacího jazyka podmiňuje výsledky

ve všech předmětech. Vzdělávání romského žáka je tak od počátku provázeno očekáváním slabého výkonu, což je základní bariéra skutečné reformy speciálního vzdělávání a realizace rovného přístupu.

Příloha 2 - Filosofická východiska - multikulturalismus

Názory na to, jak řešit problematiku romských komunit a potažmo též problematiku vzdělávání romských dětí, se různí. V České republice probíhá stejná debata jako v ostatních západoevropských zemích. Někteří lidé požadují asimilaci minorit, tedy jejich naprosté začlenění do majoritní společnosti provázené ztrátou vlastní identity⁴¹, jiní si přejí soužití různých kultur a zdůrazňují jejich jinakost, kterou chápou především jako obohacení. Další staví na tom, co je všem rasám a kulturám společné a rozdíly ostentativně přehlížejí. V následující tabulce uvádíme hlavní teze současných směrů. Může být užitečné se s nimi ve zjednodušené podobě seznámit také proto, že jsou jimi ovlivňovány přístupy školské politiky v jednotlivých vzdělávacích systémech. Pro zlepšení situace romských žáků je však zásadní, aby učitelé věřili, že je v jejich možnostech s touto situací něco dělat – byť v malém rozsahu a s odloženým účinkem.

Konzervativní multikulturalismus Monokulturalismus	Věří, že „my“ Evropané/Češi/Američané... jsme lepší než ostatní. Ve vzdělávání utvrzuje studenty, že pouze asimilace přinese ekonomickou prosperitu, takže nutí příslušníky minorit, aby se vzdali své identity, pokud chtějí v budoucnu zlepšit svoji ekonomickou situaci. Zároveň se snaží střežit poklady národní vzdělanosti před jinými perspektivami.
Liberální multikulturalismus	Věří, že lidé z různých kultur sdílí společnou rovnost a univerzální hodnotu lidství. Do této kategorie patří např. francouzský model, kdy „kulturní rozdíly jsou záležitostí čistě soukromou a nemají na veřejnosti co dělat“. Specifické přístupy vůči menšinám jakéhokoli druhu nejsou potřeba, protože všichni mají stejné možnosti se uplatnit.
Pluralistický multikulturalismus	Klade naopak důraz na odlišnost, což se projevuje ve formě oslavování nekontroverzních a „bezpečných“ kulturních rozdílů jako je kuchyně, svátky, hudba apod. Často může vést k šíření pozitivních ale neadekvátních stereotypů typu „všichni Romové jsou muzikanti“ (některé formy české multikulturní výchovy). Staví na tom, že příslušníci skupin si zachovávají svá specifika a je brán ohled na jejich skupinové identity (britský model).

⁴¹ Za zmínku stojí, že pokusy asimilovat znevýhodněné minority s majoritní kulturou proběhly neúspěšně několikrát nejen u nás, ale například i v zámoří u původních obyvatel severoamerického kontinentu (internátní školy – boarding schools), kde znamenaly ještě hlubší propad těchto komunit do bída, nevzdělanosti, nezaměstnanosti, závislosti na systému sociálních dávek, kriminality, ale také obezity, nemocnosti, sebevražd a nízkého věku dožití.

Esenciální multikulturalismus	Vychází z myšlenky, že kategorie rasy / národnosti je biologicky daná a dědičná, a připisuje jednotlivcům vlastnosti kolektivní příslušnosti. Romantizuje „hrdinství a kulturu“ skupiny a vede k pocitům nadřazenosti nad ostatními. Vede k separaci od většinové společnosti bez ochoty soužití s ostatními a zájmu o ostatní skupiny.
Kritický multikulturalismus	Usiluje o pochopení vlastní identity a kriticky zkoumá svou zaujatost vůči ostatním. Kriticky hodnotí dopady ostatních druhů multikulturalismů. Odhaluje skryté mechanismy moci a jejich ovlivňování vztahů mezi skupinami a jednotlivci a sebepojetí. Soustřeďuje se na sociální spravedlivost podle principu rovných šancí, demokracie.

V současné době najdeme v ČR nejrůznější názorové proudy. Velmi silně, především v podobě metodických příruček, jsou zastoupeny takové směry, které se snaží národnostní skupiny nevyčleňovat a nepoukazovat na problémy jako „jejich“ problémy, ale jako na problémy celé společnosti. Vedená odborná debata a její aktuální názorové naklonění ovlivňuje nejen celkové směřování školské politiky, ale také užívání jednotlivých termínů (např. inkluze nebo integrace, žák ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo z kulturně odlišného prostředí atd.). V České republice jsou deklarované snahy o řešení charakterizovány především důrazem na kulturní odlišnost a posílení příslušníků minoritní skupiny. Český vzdělávací systém tedy deklaruje úsilí o „inkluzi“ sociokulturně znevýhodněných, a to v kontrastu k „integraci“, která neponechává dostatečný prostor pro rozvoj mateřské kultury a jazyka. Přestože však česká vzdělávací politika deklaruje inkluzivní přístup, nevytváří pro něj systémové předpoklady. Jak jsme uvedli v odstavci věnovaném situaci romských žáků v českém vzdělávacím systému, je současný český vzdělávací systém inkluzivním postupům a kvalitám na hony vzdálen.

Příloha 3 - Terminologie a legislativa

Terminologie, která se používá v legislativních a strategických dokumentech, se během posledních sedmnácti let značně vyvíjela a posouvala. Velký vliv na vznikající dokumenty i zákony mají samozřejmě politicko-ideologická stanoviska jejich autorů. Terminologii ovlivňuje i řada jiných faktorů, např. její „politická korektnost“ v zahraničí (především v Evropě) či současné směřování ke „kritickému multikulturalismu“ (viz příloha 1).

Romský versus pedagogický asistent

Ještě před pár lety jsme mluvili o „romské minoritě“, případně „romském etniku“. V souladu s tím fungovali na školách „romští asistenti“ a asistentky (do škol vstoupili po úspěchu pilotního projektu financovaného OSI v roce 1999). Role romského asistenta znamenala v počátku především individuální asistenci dětem včetně tlumočení, zprostředkování kontaktů s rodiči a existenci vzoru pro děti. Funkce romského asistenta byla přejmenována v roce 2000 na funkci „vychoovatele–asistenta učitele“⁴². Metodický pokyn 25484/2000-22 mění název asistenta učitele

⁴² Termín „vychoovatel – asistent učitele“ a „asistent pedagoga“ byly ponechány záměrně v mužském rodě podobně jako „žáci“, „studenti“ atd., neboť v legislativních dokumentech s ženským rodem u těchto termínů není operováno.

na asistenta pedagoga a redefinuje jeho roli ve škole: pomoc dětem přizpůsobit se prostředí školy, pomoc učitelům při vyučovacím procesu, pomoc při komunikaci s žáky a pomoc při spolupráci s rodiči a žáky. Jakkoli doporučení Rady pro romské záležitosti (nyní Rady vlády pro záležitosti romské komunity)⁴³ a studie nevládních organizací upozorňovaly na specifčnost postavení romského asistenta v prostředí romské komunity a na význam podpory tohoto postavení, došlo kromě přeformulování náplně práce asistenta (směrem k asimilaci spíše než inkluzi) také k předefinování jeho statusu na pedagogického pracovníka financovaného již ne přímo z MŠMT, ale ze strany zřizovatele.

Romský žák versus sociálně znevýhodněný žák

V legislativních dokumentech se pak poprvé v souvislosti s pokynem MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele–asistenta učitele⁴⁴ objevuje pojem „děti, žáci a studenti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí“. V legislativních dokumentech jsou tedy v současné době využívány termíny: sociálně znevýhodnění žáci, žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, případně znevýhodňujícího prostředí. Zastřešujícím pojmem je také „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“.

Ze školské legislativy tak zmizel termín „romský žák“. Mezi tímto označením a označením „žák se sociálním znevýhodněním“ je ovšem natolik velký překryv, že praktická vzdělávací politika je v zásadě chápe jako synonyma. Je však nezbytné si rozdílnost mezi oběma skupinami uvědomovat, už proto, abychom nezapomínali na sociálně znevýhodněné žáky z majoritního etnika a také na sociálně neznevýhodněné žáky z minoritního etnika, kteří jsou znevýhodnění kulturně a jazykově.

Problémem zůstává, že nikde v české legislativě není definováno, jak sociální znevýhodnění poznat. Tak dochází k tristní situaci, kdy znevýhodnění de facto nemůžeme zjišťovat ani v případě Romů, ani v případě těch, které zákon označuje jako žáky se sociálním znevýhodněním.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Školský zákon pamatuje v ustanovení § 16 na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Těm by ze zákona měla být věnována zvláštní péče v edukačním procesu tak, aby byly naplněny zásady a cíle vzdělávání stanovené ve školském zákoně (např. zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, rovný přístup ke vzdělávání každého občana ČR a občana členského státu EU a zákaz jakékoliv diskriminace). Těmto žákům by tedy měla být poskytována zákonem vymezená speciální péče. Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dělí zákon do tří skupin. Jedná se o:

- zdravotně postižené žáky,
- zdravotně znevýhodněné žáky,
- sociálně znevýhodněné žáky.

⁴³ Vláda uložila MŠMT již 7.11. 2001 úkol podporovat pozici asistenta a zajistit jeho přítomnost ve třídách, kde žáci mají problémy (Výroční zpráva, Rada pro záležitosti romské komunity, 2004, str.72).

⁴⁴ č.j.: 25 484/2000-22

Sociálně znevýhodnění žáci

Sociálně znevýhodněné žáky zákon definuje⁴⁵ jako žáky pocházející z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, žáky s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou nebo žáky azylanty či osoby požívající doplňkové ochrany a účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.⁴⁶ Určení žáka s nařízenou ústavní výchovou či postavením azylanta nepředstavuje větší právní problém. Složitá ovšem zůstává opět odpověď na otázku, jak se pozná žák ohrožený sociálně patologickými jevy či rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných nám v dalším vymezení pojmu sociálně znevýhodněného žáka nepomůže vůbec. Vyhláška takového žáka zcela opomíjí a věnuje se pouze dětem zdravotně postiženým a zdravotně znevýhodněným. K podobnému opomenutí ostatně dochází již v zákoně: zatímco „Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám.“ (odst. 6 § 16), o žácích se sociálním znevýhodněním v zákoně nic podobného nenajdeme.

Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

V definici nám může napomoci snad jedině Koncept včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání, dokument vydaný Ministerstvem školství. Koncept charakterizuje rodiny takovýchto dětí jako méně podnětné pro kognitivní rozvoj jedince, jejichž vztah ke vzdělání je vlažný či záporný, nebo je doma používán argot češtiny, romský etnolekt češtiny nebo slovenštiny, rodina je sociálně vyloučená apod. Tato definice je ovšem pomocná, nikoliv právně závazná a v dokumentu se dále operuje s termíny jako jsou „příslušníci romské komunity“. Je patrné, že tento dokument bere v potaz jak dělení na sociální skupiny, tak jazykové rozdíly (případně deficit). Nicméně ani jeden ze současných dokumentů nezohledňuje rozdílnou hodnotovou orientaci a další kulturní aspekty spojované s romipen (identitou, kulturou a způsobem života Romů).

Finanční příspěvek

Institut sociálně znevýhodněného žáka není v praxi využíván. Jelikož je v zákoně vymezen vágně, neexistuje jednoznačný způsob, jak takového žáka určit a jak pro něj speciální vzdělávací potřeby zajistit. Jak již bylo zmíněno v odstavci popisujícím situaci romských žáků v českém vzdělávacím systému, na sociálně znevýhodněného žáka ani na dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí nelze dostat za současného nastavení vyhl. č. 492/2005 Sb., o krajských normativních příplatek, tj. ředitelé nedostanou na sociálně znevýhodněné žáky žádné peníze navíc, které by bývali obdrželi, pokud by měli ve škole např. žáky zdravotně postižené. Sociálně znevýhodnění žáci rovněž nemají na rozdíl od žáků zdravotně postižených nárok na bezplatné užívání speciálních didaktických pomůcek. Pokud ředitelé chtějí získat zdroje na vzdělávání a zajišťování specifických potřeb, které s sebou vzdělávání většiny romských žáků přináší, jsou tak nepřímo motivováni k tomu, aby jejich romští žáci byli uznáni jako zdravotně postižení (nejčastěji jako mentálně retardovaní). Zkušenosti ukazují, že institut sociálně

⁴⁵ rov.: § 16 odst. 4 zák. č. 561/2004 Sb.

⁴⁶ Zák.č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu), ve znění pozdějších předpisů.

znevýhodněného žáka nebude řádně fungovat bez vhodného nastavení financování a dalších podpůrných mechanismů.