

# ŠKOLNÍ PORADENSTVÍ V PRAXI

4 | 2022

## SLOVO ÚVODEM



Milé kolegyně, milí kolegové, zase je jeden rok tentam a na počátku zasloužených prázdnin Vám přinášíme nové číslo časopisu. Jak se na prázdninové vydání sluší, je náležitě pestré. Snad Vám vydrží na celé léto, čas od času si v něm zalistujete a naleznete zajímavou a užitečnou informaci nebo inspiraci.

Hned na úvod se po čase objevuje rubrika Aktuálně. Je s podivem, že se o pozici školských logopedů musí diskutovat. Multidisciplinární týmy ve školách by měly být základním kritériem kvalitní školy. Zkušenosti i empirická fakta opakovaně potvrzují, že čím různorodější odborné týmy se ve škole sejdou, tím lépe pro žáky i celkovou atmosféru školy. Jakmile žáky potřebujeme posílat k odborníkům mimo školu, vždy jde o komplikovanější proces. V ideální škole jsou především přítomni všichni lidé, kteří jsou tam potřeba, spolupracují a mají mezi sebou přátelské vztahy; až pak je namístě přemýšlet, jaké vybavení nebo uspořádání učeben by bylo ideální. Jak praví klasik, když budeme čekat na ideál, strávíme celý život v čekárně. Tak jsme alespoň dali prostor hlasům, které poukážou na význam školských logopedů. Ideu multidisciplinárních týmů ve školách ovšem podporuje i rozhovor se školní sociální pedagožkou.

V dalších příspěvcích se setkáte s pokračováním několika seriálů, ať už je to v rubrice Inkluze, Odborná sdělení, Kariérové poradenství nebo Metodická činnost. Dalším dílem seriálu je i rozhovor s Patrikem Budayem. Jeho slovy dáváme zaznít dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, které se ještě neumí ozvat. A když už jsme u žáků se SVP, zmínku o nich naleznete i v rubrikách Diagnostika a Zamyšlení nad, v nichž se hovoří o nadaných žácích – trochu jiné skupině žáků se SVP, na které se někdy zapomíná. Kdybyste během léta neměli příležitost vycestovat do zahraničí, navštivte alespoň Skandinávii prostřednictvím rozhovoru o programu ART. Náměty pro další školní rok určitě najdete v příspěvcích o využití hudby ve výuce angličtiny nebo o využití šachů ve výuce. Obojí třeba s chutí vyzkoušíte už v době prázdnin. Přejeme Vám, aby byly pestré a obohacující.

*Lenka Krejčová, odborná editorka  
Školního poradenství v praxi*

## OBSAH

### AKTUÁLNĚ

- Pozice školského logopeda má v zákoně o pedagogických pracovnících právem své místo (proč jsou logopedi ve školách správná cesta) |** PhDr. Veronika Včelíková, Ph.D. .... 2
- Školský logoped a význam jeho ukotvení v ZPP |**  
PhDr. Petr Kopečný, Ph.D. .... 4

### INKLUZE

- Právní úprava inkluzivního vzdělávání |**  
Mgr. Ing. Václav Podhorský, Ph.D. .... 5

### ROZHOVOR

- „Hrdinové jako ty“ |** Patrik Buday. .... 11
- Leptší způsob řešení konfliktů |** Knut Kornelius Gundersen. .... 14
- Cílem je, aby se dítě mohlo začít učit |** Bc. Barbora Čapková ..... 16

### DIAGNOSTIKA

- Rozumově nadaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami |**  
autorský tým APIV B. .... 19

### ZAMYŠLENÍ NAD

- Nadaní a nadání |** PhDr. Václav Mertin ..... 21

### ODBORNÁ SDĚLENÍ

- Žáci cizinci v českém školství a předčasné odchody ze vzdělávání |**  
Mgr. Andrea Svobodová, Ph.D. .... 23

### KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ

- Nebojte se otevřít školu rodičům: Spolupráce školy a rodiny jako prevence předčasných odchodů ze vzdělávání II |**  
Mgr. et Mgr. Daniela Büchlerová ..... 28

### METODICKÁ ČINNOST

- Osm měkkých dovedností podle metodiky Skills Builder: „Týmová práce“ – představení osmé dovednosti |**  
Mgr. Romana Šloufová ..... 31
- Využití šachů k podpoře rovných příležitostí ve vzdělávání |**  
Jana Galová; Zuzana Fišerová ..... 34

### PŘEDSTAVUJEME

- Angličtina v lehkosti – Profesionální autorské písničky a videa na míru výuce |**  
Mgr. Alena Burgetová ..... 36

### PORADNA

- Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti výchovných poradců |**  
Mgr. Jan Kaczor ..... 38

# Pozice školského logopeda má v zákoně o pedagogických pracovnících právem své místo

(proč jsou logopedi ve školách správná cesta)

VERONIKA VČELÍKOVÁ

**Logopedická intervence má v rezortu školství bezpodmínečně své místo, stejně jako školský logoped. Vládní návrh novely zákona o pedagogických pracovnících ve svém obsahu naprosto správně a oprávněně usiluje o legislativní ukotvení pozice školského logopeda, neboť se v systému školských poradenských pracovišť tato profese již dlouhodobě praxí osvědčila.**

## Narušené komunikační schopnosti v dětské populaci nadále přibývají

Vady řeči neboli narušené komunikační schopnosti jsou zejména **mezi dětskou populací stále častější**. Statistické údaje zveřejněné v posledních letech poukazují na vyšší výskyt narušení komunikačních schopností u dětí v předškolním i primárním vzdělávání. U předškolních dětí je uváděno, že u více jak 40 % se objevuje určitá patologie nebo obtíž v komunikačním procesu či ve vývoji řeči jako takové. Oslabení jazykové výkonnosti, řečové a komunikační obtíže, společně s nezralostí percepce (jako je např. sluchové vnímání atd.) bývají navíc **častou příčinou doporučení odkladu školní docházky**. Z dostupných statistických dat lze dále vyčíst, že zhruba **každé desáté dítě v České republice** je stížené určitým typem/druhem narušené komunikační schopnosti.

Také z výkaznictví logopedů pracujících ve školství, konkrétně ve školských poradenských pracovištích typu speciálně pedagogických center pro vady řeči, jednoznačně vyplývají navyšující se počty této skupiny dětí a žáků s narušenou komunikační schopností. Ke vzestupnému trendu bohužel za poslední dva roky také negativní měrou přispěla doba „covidová“ společně s distanční formou vzdělávání, ve které se obtíže a vzdělávací potřeby některých dětí a žáků ještě prohloubily. Nemalé procento těchto dětí a žáků trpí závažnými druhy a formami narušené komunikační schopnosti s nutností pravidelné logopedické intervence a potřebou intenzivní podpory ve vzdělávání. Zmíněné jim v terénu mohou zajišťovat a zajišťují logopedi působící ve školství (neboli školští logopedi), primárně pracující v poradenství – tedy ve speciálních pedagogických centrech pro vady řeči. Klientská základna se rok od roku zvětšuje a kapacity těchto zařízení jsou dlouhodobě naplněny. Systémová propojenost a vzájemná spolupráce školských poradenských zařízení a škol či školských zařízení je nespornou výhodou právě ve

zprostředkování a zajišťování včasné péče potřebným dětem a žákům. Z tohoto důvodu je také zcela logické, že na logopedické intervenci participují právě logopedi s působností ve školství. Zmiňovaná centra napříč kraji ČR vznikala od roku 1990 a od tohoto roku v těchto zařízeních zajišťují kvalitní a odbornou logopedickou péči i podporu dětem, žákům a studentům s narušenou komunikační schopností právě logopedi ve školství.

## Návrh na legislativní ukotvení pozice školského logopeda

V souvislosti s chystanou novelou zákona o pedagogických pracovnících (návrh novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů) je v posledních týdnech na úrovni odborné i laické veřejnosti, ale také v médiích poměrně intenzivně diskutována právě problematika zajišťování logopedické intervence v rezortu školství, přesněji role školských logopedů. Bohužel ani po dlouhých desetiletích, co tito odborníci v rezortu školství kvalitně a systémově fungují, nedošlo doposud k uzákonění pozice školského logopeda. Sic soudobé legislativní předpisy ve školství umožňují působnost odborníků věnujících se logopedické intervenci a činností s ní spojeným v plném rozsahu, nebyla **pozice logopeda ve školství** dosud explicitně legislativně ukotvena.

Ač logopedi ze speciálně pedagogických center pro vady řeči odvádějí kvalitní a vysoce kvalifikovanou práci s dobrými výsledky a zájem o tyto poradenské služby je prokazatelně velký, dochází ze strany logopedů ve zdravotnictví k neustálému rozporování i zpochybňování jejich kompetencí a kvalifikovanosti prostřednictvím medializování zkreslených a nekorektních informací.

Také to je důvodem, proč bychom se rádi, jménem Asociace logopedů ve školství, alespoň trochu pokusili objasnit tuto poměrně širokou a složitou problematiku. Nižší uvádíme argumenty, které jednoznačně dokládají nutnost legislativního zakotvení pozice školského logopeda.

**Primárně** bychom rádi upozornili, že současná školská praxe nezná ani neuznává termín *školní logoped*. Předmětem novelizace zákona o pedagogických pracovnících je *školský logoped*, jehož působnost je v rezortu školství téměř výhradně vymezena na **systém poradenství, konkrétně na speciálně pedagogická centra pro vady řeči (= školská poradenská zařízení = proto školský logoped)**. Jak již bylo zmíněno, existence těchto center v systému školství má více než třicetiletou historii, logopedická péče ve školství tedy není žádnou novinkou. **Tato centra jsou plně vybavena a uzpůsobena** pro úkony a činnosti nezbytné při zajišťování **kvalitní komplexní logopedické intervence včetně diagnostiky**. Odpovídají požadavkům na materiální vybavenost pracoven i příslušným hygienickým normám a v neposlední řadě také disponují všemi dostupnými a potřebnými diagnostickými nástroji. **Přítomnost logopedů ve školství je tedy dlouhá léta zavedenou i prověřenou dobrou praxí funkčního systému zajišťované logopedické péče.**

V rámci již stávajícího poradenského a speciálně pedagogického systému jde v návrhu **novely zákona o pedagogických pracovnících pouze o profesní ukotvení a kodifikaci pozice školského logopeda**, neboť doposud byla právní úprava zajišťování logopedické péče ve školství definována obecně a její výklad mohl být proto nejednoznačný. Situace je o to naléhavější, že právě potřeba zajištění komplexní, smysluplné a systematické logopedické péče ve školství se dotýká velkého počtu dětí, žáků i studentů ve vzdělávání, včetně dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Cílem logopedů ve školství je být oporou potřebným dětem, žákům a studentům s narušenou komunikační schopností v každodenní praxi.

## Novela ZPP zvýší požadavky na kvalifikační předpoklady školských logopedů

Asociace logopedů ve školství, stejně jako MŠMT, dlouhodobě usilují o rozšiřování erudice a kvalifikačních předpokladů **školských logopedů na úroveň specialistů**, tomu by mělo napomoci také případné schválení současné podoby zákona o pedagogických pracovnících. Pokud dojde k zákonnému schválení návrhu novely, bude získání potřebné kvalifikace podmíněno, krom stávající povinné pregraduální přípravy, absolvováním postgraduálního akreditovaného tříletého vzdělávacího programu (specializační studium logopedů ve školství), což ještě více podpoří fundovanost logopedů ve školství. Toto opatření předpokládá neustálé

zkvalitňování zajišťované logopedické péče v tomto rezortu. Dojde-li ke schválení, bude **uvedené studium nezbytnou podmínkou pro získání odborné kvalifikace**, která je uvedena v § 18 a novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění.

Aktuální situace nedostatečně vymezené role logopeda ve školství jednoznačně vyžaduje, aby tato **pozice vznikla** a pomohla tam, kde je to důležité, tedy přímo ve školách a školských poradenských pracovištích. Praxe totiž ukazuje, že je velmi žádoucí, aby **školský logoped** v konkrétním školském/školním poradenském zařízení nadále poskytoval a zajišťoval přímou logopedickou intervenci dětem, žákům a studentům s narušenou komunikační schopností, jedincům ze sociálně znevýhodněného prostředí a dalším potřebným klientům, stejně jako přímou poradenskou činnost a metodickou podporu pedagogům v oblasti logopedie, souvisejícího vzdělávání, naplňování speciálních vzdělávacích potřeb a v oblasti úspěšnosti ve vzdělávání společně s přímou poradenskou činností zákonným zástupcům v oblasti logopedie.

Logoped ve školství je plně kompetentní a je schopen realizovat včasnou diagnostiku a posoudit míru závažnosti narušené komunikační schopnosti s dopadem do vzdělávání. Právě včasnost a odborné podchytení spolu s dostupností péče je pro děti v předškolním a žáky v primárním vzdělávání zásadní.

## Logopedie a mezirezortní přesah

Role logopeda ve školství v žádném případě **nekoliduje s profesí logopeda ve zdravotnictví, tyto profese i náplň práce se v obou rezortech nepatrně liší**, což nevylučuje vzájemnou spolupráci, naopak. Logoped ve školství nemá ambice zasahovat do kompetencí logopedů ve zdravotnictví, jeho cílem a snahou je zajišťovat kvalitní logopedickou péči dětem, žákům a v případě potřeby také studentům s narušenou komunikační schopností, která negativně ovlivňuje rozvoj dítěte/žáka především v předškolním a primárním vzdělávání. Oproti tomu logoped ve zdravotnictví pracuje s klienty všech věkových skupin i kategorií narušené komunikační schopnosti. Logoped ve zdravotnictví (řídící se primárně legislativou, kterou mu ukládá rezort zdravotnictví), není tedy působností logopeda ve školství (pro kterého je směrodatná legislativa MŠMT) profesně ani existenčně ohrožen. Logoped, obecně, pro svoji následnou praxi musí absolvovat stejné pregraduální vzdělání na katedrách speciální pedagogiky pedagogických fakult, základ je tedy pro obě profese identický. Teprve poté se absolvent magisterského studia v oboru logopedie a surdopedie rozhodne, vydá-li se cestou školské logopedie, nebo vstoupí-li do role logopeda ve zdravotnictví. V obou dvou případech je ale nezbytná následná postgraduální příprava, studium a další vzdělávání.

Logopedii nelze omezit výhradně a pouze na jeden resort. Logopedie je oborem speciálně pedagogickým a je současně neoddelitelnou součástí resortu školství s nutným přesahem do resortu zdravotnictví. Z čehož vyplývá, že v rámci uplatňování profesního přístupu by měla být významným faktorem vzájemná mezioborová spolupráce konaná vždy v nejlepším zájmu klientů. Volba odborníka a pracoviště by měla být vždy plně v kompetenci klienta či zákonného zástupce. Logopedie byla, je a bude vždy multioborovou disciplínou a také **pro logopedy ve školství je spolupráce s odborníky ve zdravotnictví** (např. ORL lékař, foniatr, neurolog...) **nezbytnou a samozřejmou součástí diagnostického i následného terapeutického procesu.**

Ačkoliv bylo úvodem příspěvku zmíněno, že počty dětí, žáků a studentů, obecně počty klientů s narušenou komunikační schopností se rok od roku neustále zvyšují, počty logopedů (bez ohledu na resort) jsou v České republice nedostatečné, čímž je dotčena právě dostupnost logopedické péče.



**PhDr. Veronika Včelíková, Ph.D.,** speciální pedagog – logoped ve speciálně pedagogickém centru pro vadu řeči, krajský koordinátor logopedické péče a členka výboru Asociace logopedů ve školství, z. s.

# Školský logoped a význam jeho ukotvení v ZPP

PETR KOPEČNÝ

***V souvislosti s připravovanou právní úpravou zákona o pedagogických pracovnících (ZPP) v kontextu navrhované pozice školský logoped bych rád shrnul několik postřehů ze školské praxe.***

Ve školách a školských poradenských zařízeních je patrný významný nárůst počtu dětí a žáků s narušenou komunikační schopností, a to včetně velmi závažných vad řeči, jejichž podstata si žádá vysoce odbornou, efektivní, okamžitou i dlouhodobou **podporu přímo ve škole**. S ohledem na zájem dítěte a na jeho vývoj se jako velmi vhodné jeví ukotvit pozici školského logopeda, který může realizovat logopedickou intervenci v resortu školství v celém jejím pojetí (diagnostika, terapie, prevence).

Školský logoped, na jehož kvalifikaci jsou v připravované právní úpravě kladeny vysoké odborné požadavky a absolvování specializačního vzdělávání, je velmi potřebnou pozicí pro školy i školská poradenská zařízení. Tento pracovník totiž může svou nezastupitelnou roli sehrávat v rámci činností speciálně pedagogického centra poskytujícího služby žákům s vadami řeči, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky. V souladu s přílohou č. 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění, je jednou ze speciálních standardních činností tohoto centra **individuální logopedická diagnostika** a aplikace logopedických diagnostických postupů.

Na logopedický diagnostický proces realizovaný se souhlasem a za přítomnosti zákonných zástupců v prostředí výše uvedeného speciálně pedagogického centra navíc navazuje

diagnostický proces přímo v terénu (typicky v mateřské škole či v základní škole), který umožňuje pracovníkům centra zprostředkovat autentický a komplexní náhled na dítě, upřesnit jeho potřeby a nastavit tak efektivní a odpovídající formy podpory.

Vznik pozice školského logopeda podpoří upevnování systému poskytování odborné logopedické intervence realizované v resortu školství, dále **posílí erudovanou garanci a vedení speciálních pedagogů se zaměřením na logopedii a surdopedii** působících ve školách a školských poradenských zařízeních.

Zaměstnávání školských logopedů splňujících kvalifikační předpoklady přispěje ke zvyšování kvality diagnostické činnosti (profit dlouhodobosti a komplexnosti), terénních i ambulantních logopedických poradenských služeb ve školství (úzká spolupráce a vedení pedagogů a speciálních pedagogů, zákonných zástupců).



**PhDr. Petr Kopečný, Ph.D.,** ředitel ZŠ a MŠ logopedická, Brno, Veslařská 234



Základní škola a mateřská škola logopedická, Brno, Veslařská 234

# Právní úprava inkluzivního vzdělávání

VÁCLAV PODHORSKÝ

**V následujícím textu navazuji na krátký vhled do problematiky zavádění inkluzivního vzdělávání, který jsem čtenářům nabídl v minulém čísle tohoto časopisu.**

## Soudní přezkum práva na inkluzivní vzdělávání

České soudy prozatím neměly mnoho příležitostí zabývat se otázkami inkluzivního vzdělávání. Odmyslíme-li několik nepříliš relevantních řízení (jmenovat lze např. poněkud zvláštní pokus o vynucení si přijetí žákyně na víceleté gymnázium,<sup>1</sup> spor o možnost opakovat ročník na gymnáziu pro zrakově postiženého<sup>2</sup> nebo argumentací inkluzivním vzděláváním v azylovém řízení<sup>3</sup>), nabízí databáze Nejvyššího správního soudu jen dvě již poměrně letitá řízení. Oba dále citované případy mimo jiné spadají do období před schválením tzv. inkluzivní novely školského zákona a oba skončili až řízením před Ústavním soudem. Zároveň zapadají do doby před výše naznačenými konstitutivními rozsudky ESLP.

V chronologicky prvním z nich se žalobce domáhal žalobou na nečinnost integrace do ZŠ v místě bydliště, a to na základě odborného posudku, který doporučoval „integraci do menší třídy základní školy se zajištěnou pedagogickou asistencí.“<sup>4</sup> Žaloba byla odmítnuta v podstatě z formálních důvodů<sup>5</sup> a Nejvyšší správní soud se ve svém rozsudku<sup>6</sup> s tímto právním názorem také ztotožnil.

Nad rámec souhlasu s krajským soudem o nepřipustnosti žaloby zároveň Nejvyšší správní soud naznačil svůj náhled na problematiku práva na inkluzivní vzdělávání. Na jednu

stranu sice argumentoval letitým nálezem Ústavního soudu sp. zn. Pl. ÚS 32/95<sup>7</sup> (podle interpretace Nejvyššího správního soudu lze „právo na vzdělání vnímat relativně široce, domáhat se jej lze v souladu s čl. 41 odst. 1 Listiny základních práv a svobod pouze v mezích zákonů, které jej provádějí“), na druhou stranu však s odkazem na dobovou judikaturu ESLP naznačil, že případné nepřijetí žáka k inkluzivnímu vzdělávání by mohlo založit rozpor s Úmluvou.<sup>8</sup>

Ani v následném řízení před Ústavním soudem nebyli stěžovatelé úspěšní a Ústavní soud jejich stížnost usnesením ze dne 5. 3. 2014, sp. zn. IV. ÚS 2093/13 odmítl. Ani Ústavní soud nijak nevybočil z předchozí argumentační linie krajského soudu o nepřipustnosti podané žaloby.

Mimořádně zajímavý výsledek pak mělo řízení týchž žalobců, v němž brojili již proti rozhodnutí o odvolání proti nepřijetí žáka ke vzdělávání v předmětné ZŠ. Okresní soud ve Vyškově v rozsudku č. j. 10 C 250/2014–121 ze dne 18. 3. 2016 konstatoval diskriminaci (ve smyslu zákona č. 189/2009 Sb.) spočívající v tom, že žalovaná strana neučinila dostatečné a adekvátní kroky k zajištění práva na vzdělávání žalobce.

Rozsudek okresního soudu ve Vyškově byl vyhlášen až v roce 2016 (tj. už po novele školského zákona zakotvující inkluzivní vzdělávání), ale skutkově se vázal ke stavu před touto novelou a soud v něm argumentoval zejména nepřipustností diskriminace na základě zdravotního postižení a obecnými ustanoveními tehdy platného školského zákona. Zajímavá je i úvaha soudu o nepodmíněné povaze práva na vzdělání

<sup>1</sup> Přičemž tato žákyně nezískala v přijímacím řízení potřebný počet bodů a žalobci mimo jiné argumentovali tím, že používaný systém přijímacích zkoušek na osmiletá gymnázia vede k segregaci na základě nadání a tím je v rozporu s inkluzivním přístupem. Více viz rozsudek Městského soudu v Praze ze dne 29. 5. 2021, sp. zn. 15 A 75/2020–42.

<sup>2</sup> Žalobce neprospěl v prvním ročníku celkem v deseti předmětech a z existence inkluzivního vzdělávání mimo jiné dovozoval, „že student se speciálně vzdělávacími potřebami z povahy tohoto institutu nemůže neuspět či propadnout“. Více viz rozsudek Městského soudu v Praze sp. zn. 10 A 124/2018–67.

<sup>3</sup> Žalobkyně argumentovala, že konkrétní žákyně by v případě návratu do vlasti (Ukrajina) neměla zajištěnou možnost inkluzivního vzdělávání – viz rozsudek Krajského soudu v Hradci Králové ze dne 9. 3. 2016, sp. zn. 29 Az 9/2015–65. Obdobně i rozsudek Městského soudu v Praze ze dne 29. 6. 2021 sp. zn. 16 Az 60/2019–32.

<sup>4</sup> Žalovanou byla obec Milešice a předmětná malotřídní ZŠ a MŠ Milešice právě takové parametry splňovala.

<sup>5</sup> Důvodem odmítnutí žaloby krajským soudem bylo, že žalobci se domáhali ochrany před nezákonným zásahem (jak si soud žalobu s ohledem na její obsah vyložil), přičemž se svých práv měli primárně domáhat formou odvoláním proti rozhodnutí o nepřijetí žáka (což ostatně žalobci také učinili).

<sup>6</sup> Rozsudek Nejvyššího správního soudu ze dne 4. 4. 2013, č. j. 7 Ans 21/2012–22.

<sup>7</sup> Nález Ústavního soudu ze dne 3. 4. 1996, sp. zn. Pl. ÚS 32/95.

<sup>8</sup> Viz: „Pokud jsou... důvodem jeho nepřijetí ke studiu nedostatečné podmínky pro vzdělání, pak se jedná i o důvod, který je s to založit nezákonnost rozhodnutí o nepřijetí k základnímu vzdělávání.“

s odkazem na náleží Ústavního soudu Pl. ÚS 35/93:<sup>9</sup> „Právo na vzdělání dále zahrnuje také právo rovného přístupu k existujícím vzdělávacím prostředkům a institucím, spočívá nejen v právu na rovný přístup ke vzdělání ale i v právu na vzdělání určitého obsahu a v určité kvalitě (minimální obsahové požadavky).“

Chronologicky druhé podobné řízení bylo jiným senátem Nejvyššího správního soudu vedeno pouze o několik měsíců později. Předmětem tentokrát bylo nepřiznání zvýšeného pracovního úvazku asistenta pedagoga (jak vyplývalo z tehdejší praxe, kdy výše úvazku asistenta pedagoga u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami měla být postupně snižována<sup>10</sup>). I tentokrát byla žaloba odmítnuta krajským soudem v podstatě z formálních důvodů.<sup>11</sup>

Nejvyšší správní soud opět rozsudkem<sup>12</sup> rozhodnutí krajského soudu potvrdil. Zejména ale Nejvyšší správní soud (mimo jiné i opět s odkazem na náleží Ústavního soudu Pl. ÚS 35/93) dovodil, že „nařízení asistenta pedagoga ve vztahu ke konkrétnímu dítěti není právní nárok.“<sup>13</sup> Je přitom zajímavé, že argumentací jedním konkrétním nálezem Ústavního soudu je možné dojít k odůvodnění právního nároku na poskytnutí inkluzivního vzdělávání (jak učinil okresní soud ve Vyškově), k v podstatě neutrálnímu výsledku, který je potřeba podpořit mezinárodními smlouvami o lidských právech (jak učinil sedmý senát Nejvyššího správního soudu) a zároveň i k odmítnutí jakéhokoli nároku na zajištění jedné z komponent inkluzivního vzdělávání (jak se to podařilo osmému senátu Nejvyššího správního soudu).

I v tomto případě byla podána ústavní stížnost a i v tomto případě byla usnesením odmítnuta.<sup>14</sup> Oproti předchozímu příkladu zde Ústavní soud rozvinul o poznání podrobněji úvahy ohledně práva na vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě ustanovení čl. 41 odst. 1 Listiny, v kombinaci se starší judikaturou ESLP<sup>15</sup> a při zohlednění Úmluvy OSN o právech dítěte dovodil, že práva na vzdělání

se mohou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami domáhat pouze v mezích prováděcích zákonů, jimiž bylo zejména tehdejší znění § 16 školského zákona (přičemž napadaný postup žalovaného byl v souladu s touto normou).

Ačkoli judikatura přímo k právu na inkluzivní vzdělávání není příliš obsáhlá, lze leccos dovozovat i z příbuzné problematiky práva osob se zdravotním postižením (velmi často osob s diagnostikovaným autismem) na zajištění pobytových služeb (jez je jistou formou inkluze, i když ne přímo ve vzdělávání, ale obecně inkluze do společnosti). I v tomto případě jsou totiž většinou žalobci zástupci osob se zdravotním postižením a žalovanými kraje, od nichž žalobci (často s odkazem i na Úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením) požadují zajištění pobytových služeb v odpovídajícím zařízení.

Jedním z důvodů, proč se Nejvyšší správní soud opakovaně v minulosti zabýval právě problematikou osob s autismem, je pravděpodobně téměř bezvýchodná situace rodin pečujících o autistické děti (ale často i dospělé).<sup>16</sup> Ta je způsobena kombinací existence některých (zejména agresivních) forem autismu a extrémního nedostatku kapacit v zařízeních schopných odpovídající péče o takto zdravotně postižené osoby.<sup>17</sup>

Jedna z takových kauz vznikla v Jihočeském kraji. Rodiče se domáhali zajištění pobytových služeb pro svého syna (spor vznikl v jeho sedmnácti letech a pokračoval i v jeho dospělosti) s diagnostikovaným autismem a středně těžkou mentální retardací. Šlo přitom zejména o zajištění pobytových služeb v nepracovní dny, kdy nebyl v provozu stacionář (který jejich syn jinak mohl navštěvovat), přičemž i péče během víkendů se pro rodiče postupně stávala neúnosnou.<sup>18</sup>

K jejich žádosti Jihočeský kraj oponoval, že jsou jim poskytovány finanční prostředky a je možné zajistit terénní sociální služby. Pobytové služby jim však zajištěny nebyly.

<sup>9</sup> Nález Ústavního soudu ze dne 5. 2. 1994, sp. zn. Pl. ÚS 35/93.

<sup>10</sup> Viz Informace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy čj. 14453/2005–24, část II. odst. 2.

<sup>11</sup> Podle Krajského soudu v Ostravě lze žalobou napadnout jen takový úkon, který směřuje přímo proti žalobci nebo v jeho důsledku bylo přímo proti němu zasaženo. Soud však vyhodnotil, že přípis Krajského úřadu Olomouckého kraje (vydaný řediteli příslušné školy a obsahující souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga s uvedením úvazku) takovým zásahem zakládajícím žalobní právo není.

<sup>12</sup> Rozsudek Nejvyššího správního soudu ze dne 31. 10. 2013, č. j. 8 As 4/2013–52.

<sup>13</sup> Viz bod 19 uvedeného rozsudku, jeho navázání na judikaturu Ústavního soudu viz bod 25 rozsudku.

<sup>14</sup> Usnesení Ústavního soudu ze dne 18. 3. 2014, sp. zn. II. ÚS 365/14.

<sup>15</sup> Rozsudek ESLP ze dne 3. 10. 1972 ve věci *Belgian linguistic case*, stížnosti č. 1474/62 1677/62 1691/62 a další.

<sup>16</sup> Tento problém je širší veřejnosti znám až v posledních několika letech mimo jiné i díky aktivitě manželů Petry a Petra Třešňákových – viz např. dokumentární film *Děti úplňku*, režie V. Stehlíková, Česká televize 2017. Případně TŘEŠŇÁK, P. a P. TŘEŠŇÁKOVÁ. *Zvuky probouzení*. Brno: Druhé město, 2020, 296 s.

<sup>17</sup> Která je v souladu s postupně převládajícím odborným názorem charakterizována právě inkluzivní péčí v rodině odpovídajícím prostředí.

<sup>18</sup> Viz citace z rozsudku: „nezvladatelné záchvaty zuřivosti, vzteku a lítosti, a to i přes dodržování předepsané medikace“ případně „(tyto záchvaty) mají často ničivé důsledky a vzhledem k jeho rostoucí fyzické síle od rodičů jejich překonání vyžaduje značné vypětí.“

Podanou žalobu Krajský soud v Českých Budějovicích odmítl z důvodu nedostatku věcné legitimace žalobců (podle krajského soudu nemají občané právní nárok na poskytování celoroční pobytové péče a tato péče je přitom poskytována na soukromoprávní bázi).

S uvedeným výkladem se Nejvyšší správní soud<sup>19</sup> neztotožnil a v obsáhlé argumentaci založené mimo jiné na čl. 30 odst. 2 a 3 Listiny (v kombinaci s čl. 41 odst. 1 Listiny<sup>20</sup>) i na čl. 19 Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením dovodil povinnost krajů zajistit dostupnost sociálních služeb a tomu odpovídající soudně vymahatelné „subjektivní právo stěžovatelů na zajištění takové pomoci.“<sup>21</sup> Velmi podnětný je i pokyn Nejvyššího správního soudu k posuzování obsahu sociálních práv i s přihlédnutím k dokumentům majícím „povahu mezinárodního *soft-law*.“<sup>22</sup>

Na základě kasačního rozsudku Nejvyššího správního soudu a po doplnění petitu žalobci<sup>23</sup> Krajský soud v Českých Budějovicích opětovně žalobu projednal a žalobu tentokrát zamítl. Dle názoru krajského soudu postupoval Jihočeský kraj v mezích svého uvážení a nezasáhl do esenciálního obsahu sociálních práv žalobců.

Po nové kasační stížnosti žalobců se již Nejvyšší správní soud<sup>24</sup> s názorem krajského soudu ztotožnil. Nejvyšší správní soud sám provedl test racionality a sám vyložil § 38<sup>25</sup> zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, jako souladný s čl. 19 Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením.

Nejvyšší správní soud přitom sám velmi podrobně vyložil, jak chápe smysl sociálních práv zaručených v Úmluvě OSN o právech osob se zdravotním postižením a při stručnějším znění vnitrostátního předpisu přikázal jeho výklad a aplikaci s přihlédnutím k obsahu zmíněné úmluvy. Ve své argumentaci se ale Nejvyšší správní soud zaměřil (částečně i na základě argumentace stěžovatelů) v podstatě jen na problém, zda je vůbec přípustné poskytování služeb „ústavního“ charakteru. Je jisté třeba dát Nejvyššímu správnímu soudu za pravdu, že z citovaného ustanovení nic podobného nelze dovodit.

Ačkoli je argumentace Nejvyššího správního soudu poměrně obsáhlá a v obecné rovině i celkem přesvědčivá, je otázkou, nakolik Jihočeský kraj dostal své povinnosti zajistit plné začlenění osoby se zdravotním postižením. Obecná vhodnost aplikace testu racionality<sup>26</sup> v tomto konkrétním případě v kombinaci s hodnocením na základě nákladovosti péče je ale v kontextu judikatury ESLP minimálně diskutabilní.<sup>27</sup>

Dále Nejvyšší správní soud v jakémsi *obiter dictum* upozornil na povinnost zřizovatelů sociálních služeb vyjít klientům vstříc, respektovat zájmy jednotlivých klientů a diverzifikovat jednotlivé druhy pobytových zařízení.<sup>28</sup>

Výše nastíněné závěry (včetně názna neunesení břemena tvrzení stěžovateli) pak potvrdil i Ústavní soud,<sup>29</sup> který usnesením ústavní stížnost proti poslednímu z rozsudků Nejvyššího správního soudu odmítl. I když se v zásadě nijak nevymezil k některým minimálně sporným závěrům Nejvyššího

<sup>19</sup> Viz rozsudek Nejvyššího správního soudu ze dne 30. 10. 2014, č. j. 4 Ads 134/2014–29.

<sup>20</sup> Ústavní práva sociální by podle Nejvyššího správního soudu neměla být zcela zbavena soudní ochrany, a to i s odkazem na náleží Ústavního soudu ze dne 5. 10. 2006, sp. zn. Pl. ÚS 61/04 a na koncept esenciální podstaty sociálních práv (viz bod 24 uvedeného rozsudku).

<sup>21</sup> Viz bod 26 uvedeného rozsudku.

<sup>22</sup> Viz bod 27 uvedeného rozsudku.

<sup>23</sup> Petit byl změněn v tom smyslu, že žalovanému (Jihočeský kraj) se zakazuje pokračovat v přípravě velkokapacitního zařízení pro lidi s poruchou autistického spektra (žalobci argumentovali mimo jiné nevhodností takového zařízení s odkazem na Úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením) a dále se žalobci domáhali konkrétních kroků k vytvoření celoročního komunitního pobytového zařízení pro osoby s autismem.

<sup>24</sup> Rozsudek Nejvyššího správního soudu ze dne 27. 1. 2016, č. j. 4 Ads 85/2015–57.

<sup>25</sup> § 38 zákona o sociálních službách provádí čl. 19 Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením a deklaruje nárok osob se zdravotním postižením na „život v jejich přirozeném sociálním prostředí... v nejvyšší možné míře zapojení do běžného života společnosti... důstojné prostředí a zacházení... poskytování služeb sociální péče v nejméně omezujícím prostředí“

<sup>26</sup> Jako možný zásah do esenciálního jádra příslušného sociálního práva Nejvyšší správní soud v citovaném rozsudku navrhl například úplné odmítnutí pomoci či péče o osobu s vážným zdravotním postižením, případně i jejich setrvání v „ústavním prostředí v naprosto nedůstojných podmínkách“ – viz bod 46 tohoto rozsudku.

<sup>27</sup> Viz body 46 a násl. uvedeného rozsudku, zejména pak bod 52. K vhodnosti argumentovat finančními náklady viz obdobná relevantní judikatura ESLP, zejména výše citovaný rozsudek ESLP ze dne 10. 9. 2020 ve věci G. L. proti Itálii, stížnost č. 59751/15.

<sup>28</sup> Viz bod 58 uvedeného rozsudku.

<sup>29</sup> Usnesení Ústavního soudu ze dne 23. 1. 2018, sp. zn. II. ÚS 3169/16.

správního soudu,<sup>30</sup> jako mimořádně důležitou hodnotím poznámku v bodu 51 citovaného usnesení.<sup>31</sup>

To ostatně potvrzuje příběh další podobné ústavní stížnosti, o které bylo mimochodem rozhodnuto Ústavním soudem v týž den a senátem v téměř stejném složení. Skutkový základ má tentokrát původ ve Středočeském kraji, ale v zásadě je velmi podobný. Žalobcem před obecnými soudy byl muž s těžkým autismem a středně těžkou mentální retardací, jehož život s matkou (která sama trpí poruchou osobnosti a depresemi) a babičkou (která se o oba ve svých osmdesáti letech starala) byl pro jeho výrazně problémové chování již nezvladatelný, a to i při poskytování osobní asistence v omezeném rozsahu nebo odlehčovacích službách.

Potřebné pobytové služby nebo služby osobní asistence přitom nebyly poskytnuty dílem z důvodu nedostatku finančních prostředků a dílem z důvodu zcela nedostatečných kapacit poskytovatelů sociálních služeb. Zde je zároveň třeba upozornit na rozdíl oproti předchozímu jihočeskému případu – v něm totiž šlo o zajištění konkrétních služeb (které by byly i z hlediska důstojnosti adresátů dle stěžovatelů vhodnější), zatímco v tomto případě se žalobci domáhali zajištění jakýchkoli sociálních služeb, které by z osmdesátileté babičky žalobce sejmuly břemeno již neúnosné péče.

Bez zajímavosti není ani rekapitulace rozhodnutí obecných soudů. Zatímco totiž krajský soud<sup>32</sup> žalobě vyhověl a konstatoval nezákonným opomenutím žalovaného Středočeského kraje učinit cílené a konkrétní opatření vedoucí k zajištění dostupnosti poskytování sociálních služeb žalobci, Nejvyšší správní soud<sup>33</sup> vyhověl kasační stížnosti žalovaného a rozsudek krajského soudu zrušil z důvodu, že Středočeský kraj v této konkrétní věci neměl postavení správního orgánu. Podle názoru Nejvyššího správního soudu namítané opomenutí (zajistit příslušné sociální služby) ani nemůže být nezákonným úkonem.

Argumentace krajského soudu byla poměrně přesvědčivá. Mimo jiné konstatoval, že „žalobce byl přímo zkrácen na právu na poskytování služby sociální péče vyplývajícím z § 38 zákona o sociálních službách“ a že „nezajištěním odpovídající služby sociální péče byl dotčen esenciální obsah tohoto práva.“

Proti rozsudku Nejvyššího správního soudu podal žalobce ústavní stížnost a na rozdíl od předchozího jihočeského stěžovatele byl úspěšný. Vyhovující náleze Ústavního soudu<sup>34</sup> je ale hodný pozornosti i vzhledem k obecné argumentaci Ústavního soudu ohledně práva na inkluzi a náznaků zahrnutí Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením do referenčního rámce ústavního pořádku.<sup>35</sup> Případně i tím, že Nejvyššímu správnímu soudu vytknul nepostoupení věci rozšířenému senátu v situaci, kdy obdobnou věc jiný senát řešil rozdílně.<sup>36</sup>

Ústavní soud však především nedal za pravdu Nejvyššímu správnímu soudu a výslovně judikoval, že „osoby se zdravotním postižením nacházející se v nepříznivé sociální situaci mají veřejné subjektivní právo na dostupnost vhodných služeb sociální péče.“<sup>37</sup> Tento svůj názor Ústavní soud opřel o ustanovení Listiny i dvou mezinárodních smluv o lidských právech (jmenovitě Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech a Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením). Ústavní soud dále vyložil i samotnou podstatu tohoto práva, totiž nikoli nárok na jakoukoli sociální službu dle přání adresáta, ale dostupnost takových služeb, „které jsou adekvátní jejich stavu a situaci a mohou jim pomoci vést důstojný a co nejnezávislejší život, při zachování maxima osobní autonomie, bez sociálního vyloučení a při maximálním sociálním začlenění.“<sup>38</sup>

Ústavní soud navázal relevantní ustanovení Listiny na ratifikované mezinárodní lidskoprávní smlouvy a práva ze čtvrté hlavy Listiny posoudil současně s právem na zdraví, přiměřenou životní úroveň, nezávislý způsob života a na zapojení do společnosti. Přitom bez argumentace mezinárodními smlouvami o lidských právech by bylo možné dojít k obdobným

<sup>30</sup> Jako hodné podrobnějšího hodnocení je možné je označit s ohledem na vymezení esenciálního jádra dotčených sociálních práv, aplikace testu racionality v dané věci a zejm. s ohledem na recentní judikaturu Evropského soudu pro lidská práva ve věci poměřování nákladovosti sociálních práv.

<sup>31</sup> „Výše uvedené právní závěry Ústavního soudu nelze vykládat v tom smyslu, že by vylučovaly možnost stěžovatelů domáhat se... ochrany proti případnému porušení povinnosti... při zajišťování jejich veřejných subjektivních práv podle § 38 zákona o sociálních službách a čl. 19 Úmluvy o ochraně osob se zdravotním postižením. V tomto ohledu by ale museli brojit proti takovému jeho postupu, jehož přímým následkem by byla nemožnost poskytnutí plnění, na které by podle svých tvrzení měli mít nárok.“

<sup>32</sup> Rozsudek Krajského soudu v Praze ze dne 14. 6. 2016, č. j. 46 A 23/2016–63.

<sup>33</sup> Rozsudek Nejvyššího správního soudu ze dne 14. 6. 2017 č. j. 3 Ads 151/2016–59.

<sup>34</sup> Nález Ústavního soudu ze dne 23. 1. 2018, sp. zn. I. ÚS 2637/17.

<sup>35</sup> Tato úmluva je zmíněna v samotném výroku nálezu, což v návaznosti na čl. 88 odst. 2 Ústavy naznačuje její zahrnutí do ústavního pořádku.

<sup>36</sup> Což Ústavní soud vyhodnotil jako porušení principu předvídatelnosti soudního rozhodování a právní jistoty a práva na spravedlivý proces dle čl. 36 odst. 1 Listiny – viz bod 72 uvedeného nálezu.

<sup>37</sup> Viz bod 74 uvedeného nálezu.

<sup>38</sup> Dtto.

závěrům jen s použitím Listiny pouze při širokém vnímání konceptu lidské důstojnosti.

Ústavní soud se tímto nálezem zároveň ztotožnil s vymezením esenciálního obsahu sociálních práv, jak byl již dříve popsán Nejvyšším správním soudem v rozsudku č. j. 4 Ads 85/2015–57. Přitom ale Ústavní soud upozornil, že ačkoli je možné akceptovat poměrování úrovně poskytování sociálních služeb testem racionality, měřítkem pro vymezení esenciálního obsahu příslušného práva musí vždy být i hodnota lidské důstojnosti<sup>39</sup>. Zároveň musí být dlouhodobým cílem veřejné moci plná realizace těchto práv (tj. aby osobám v nepříznivé životní situaci byly „k dispozici rozmanité služby sociální péče různého druhu a charakteru a každá osoba by mohla využívat tu či ty z nich, které by jí vyhovovaly nejvíce, tedy poskytovaly největší pomoc a podporu a minimální omezení“).<sup>40</sup> Ústavní soud také v tomto nálezu označil za zranitelné osoby zasluhující zvláštní ochranu nejen stěžovatele, ale i obě ženy, které se o něj staraly.<sup>41</sup>

Citovaný nálezh Ústavního soudu je tak možné chápat i jako průlomové vymezení pozitivního práva znevýhodněných (fyzických) osob na dostupnost vhodných kompenzačních opatření, i když možná prozatím ne těch optimálních a dle představ jednotlivých adresátů. Toto vymezení nakonec připustil i Nejvyšší správní soud, když musel respektovat názor Ústavního soudu a ve svém navazujícím rozsudku<sup>42</sup> se k němu i přihlásil. O to větší je škoda, že ani po kasačním nálezu Ústavního soudu Nejvyšší správní soud nepotvrdil rozsudek krajského soudu a tentokrát jej zrušil s pokynem konkrétně dokázat a formulovat možnosti Středočeského kraje v dané oblasti a s tím související povinnost zajistit konkrétní sociální služby.<sup>43</sup> Další vývoj popsané kauzy bohužel nebyl v době zpracování tohoto textu na konci roku 2021 z veřejných databází soudních rozhodnutí zjistitelný.

## Závěr

Částečně z Listiny a zejména pak z mezinárodních závazků České republiky jednoznačně vyplývá požadavek na efektivní zavádění funkčního systému inkluzivního vzdělávání. Nic na tom nemohou změnit ani negativní postoje některých politiků a části veřejnosti. Vazba inkluze na lidskou

důstojnost i příkaz k zavedení inkluze vyplývají z mnoha mezinárodněprávních závazků ČR natolik kategoricky, aby bylo oprávněné dovodit, že konstituují minimální úroveň přístupu v dané věci. Tento spočívá v zavedení inkluzivního vzdělávání v případě vhodnosti pro konkrétního adresáta.

Maximální možné zahrnutí znevýhodněných osob do společnosti je v podmínkách naší životní úrovně, obdobně jako plný respekt k lidské důstojnosti (jakožto principu), nezpochybnitelnou limitou. Jsem přesvědčen, že rezignace na tuto povinnost nebo její dlouhodobé vědomé ignorování by ohrozilo pověst České republiky jako prosperujícího liberálně-demokratického státu respektujícího základní lidská práva.

Implementace inkluzivního vzdělávání je především odborným problémem. Při volbě druhu školy i při volbě jednotlivých podpůrných opatření konkrétního žáka by mělo být maximálně respektováno doporučení školského poradenského zařízení. A to by mělo rozhodovat zejména na základě skutečných potřeb a možností konkrétního žáka a s vědomím, že k zásahu do jeho důstojnosti může dojít nepřipustnou segregací i zcela nevhodnou inkluzí.

Stát má přitom povinnost nejen financovat příslušná podpůrná opatření, ale též i zajistit (minimálně ve středně a dlouhodobém rámci) jejich faktickou dostupnost.

Implementace inkluzivního vzdělávání ale nesmí být bezbřehá. Nelze spoléhat jen na obecné poučky a obecná tvrzení o inkluzi jako bezpodmínečném cíli, ale vždy musí být zohledněn nejlepší zájem konkrétního žáka a až na základě takového vyhodnocení by tento žák měl mít nárok na maximum možných kompenzačních opatření. Jakákoli paušalizace je totiž v daném kontextu cestou k popření důstojnosti dotčených osob. Nelze ani akceptovat riziko „obětování“ stávající generace žáků v zájmu urychleného a plošného zavedení inkluze.<sup>44</sup>

Úspěch inkluze kromě materiálního zabezpečení a reálných možností konkrétní školy extrémně závisí i na osobním přístupu, motivaci a zkušenostech konkrétních pedagogů. A jelikož i pedagogové jsou lidmi podléhající více či méně emocím, je bohužel otázkou, nakolik může být úspěšná inkluze, která byla konkrétní škole nařízena soudem i přes

<sup>39</sup> Viz bod 45 uvedeného nálezu.

<sup>40</sup> Viz bod 47 uvedeného nálezu.

<sup>41</sup> Viz bod 35 uvedeného nálezu.

<sup>42</sup> Rozsudek Nejvyššího správního soudu ze dne 9. 5. 2019, č. j. 3 Ads 151/2016–117.

<sup>43</sup> Viz body 31 a násl. uvedeného rozsudku.

<sup>44</sup> Jako velký morální problém chápu ideu, že inkluzivní vzdělávání je cílem, ke kterému je potřeba dojít prostřednictvím plošného a rychlého zavedení inkluzivního vzdělávání i za cenu omezení důstojnosti stávajících žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (inkluze bez ohledu na její skutečný dopad). To by bylo vykoupeno podstatným přínosem pro budoucí generace (společnost si na inkluzi zvykne). Ačkoli v ČR není aplikován koncept absolutní hodnoty lidské důstojnosti, jako např. v SRN, větší než marginální omezení důstojnosti žáků ve prospěch budoucích generací pokládám v kontextu reálně možného citlivějšího a pozvolného přístupu za zcela nepřijatelný.

## INKLUZE

její počáteční nesouhlas. Nezbyvá tedy než apelovat na rozumný a lidský přístup všech zúčastněných. Dohoda je totiž v kontextu vzdělávání znevýhodněných dětí dvojnásob žádoucí. Dalším soudním sporům o inkluzi se asi stejně ani v budoucnu nevyhneme a možný vývoj judikatury snad tento článek alespoň naznačil.

I přes poměrně malý referenční vzorek lze shrnout, že minimálně v období odpovídající přípravě inkluzivní novely školského zákona nebyly české soudy (včetně soudu ústavního) příliš nakloněny obecnému přiznání práva na inkluzivní vzdělávání dle individuálních potřeb jednotlivých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Při argumentaci se dosud domácí soudy opíraly zejména o vnitrostátní ustanovení (vč. omezení vyplývající z čl. 41 odst. 1 Listiny) a do jisté míry opomíjely vliv mezinárodních smluv o lidských právech a mezinárodního *soft-law*.

Vzhledem ke stále se rozšiřující a upřesňující judikatuře ESLP však lze očekávat, že i v našem prostředí budou (zejména) vysoké soudy akceptovat aktuální evropský vývoj a ve své rozhodovací praxi při vymezení esenciálního jádra práva na inkluzivní vzdělávání více zohlední nejen ratifikované mezinárodní smlouvy o lidských právech, ale i *soft-law* (jakozto významný interpretační zdroj). Faktem totiž je, že minimálně judikatura ESLP se v této věci jeví již jako ustálená. I přes formální nezávaznost rozhodnutí ESLP proti jiným smluvním státům nelze v českém kontextu přehlédnout obecnou inspiraci Ústavního soudu při výkladu lidských práv ve Štrasburku. A i kdyby nakonec domácí soudy (včetně toho ústavního) na uvedený výklad nepřistoupily, pořád je zde poměrně dobrá znalost judikatury ESLP (minimálně některými) advokáty specializovanými na lidskoprávní problematiku, a tedy i vysoká pravděpodobnost adekvátně argumentované a úspěšné stížnosti k ESLP. Tak či tak je tedy výše uvedená změna v přístupu k vymezení obsahu práva na inkluzivní vzdělávání (a možnosti domáhat se jej vůči státu) přinejmenším velmi pravděpodobná.

Nalézt optimální rovnováhu mezi omezenými možnostmi veřejného sektoru, závazkem dostatečně rychlého vývoje směrem k plně inkluzivnímu vzdělávání a respektováním nejlepších zájmů všech žáků určitě nebude snadné. Respekt k potřebám těch nejzranitelnějších a přirozeně lidský přístup nám přesto velí se k němu co nejvíce přiblížit. Školní léta totiž pro žáky se zdravotním postižením mohou být (a často i jsou) těmi nejšťastnějšími v jejich životě. A také nejdůležitějšími. Již jen proto, jaké zaujmají nesmírně rozlehlé místo v čase.

### Seznam souvisejících předpisů a judikatury

- § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (zde je relevantní prakticky celý text vyhlášky, tj. § 2 až 26)
- § 38 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách
- čl. 33 a čl. 41 odst. 1 Listiny základních práv a svobod (vyhlášené jako Usnesení předsednictva České národní rady č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součásti ústavního pořádku České republiky)
- čl. 14 Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod (vyhlášena sdělením federálního ministerstva zahraničních věcí č. 209/1992 Sb.)
- čl. 2 Protokolu č. 1 k Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod (vyhlášen sdělením federálního ministerstva zahraničních věcí č. 209/1992 Sb.)
- čl. 24 Úmluvy OSN o právech osob se zdravotním postižením (vyhlášena sdělením Ministerstva zahraničních věcí pod číslem 10/2010 Sb. m. s.)
- Prohlášení ze Salamanky (přijato na Světové konferenci o vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami pořádané UNESCO v Salamance ve dnech 7. až 10. června 1994)
- Rozsudek ESLP ze dne 13. 11. 2007 ve věci D.H. a ostatní proti České republice, stížnost č. 57325/00
- Rozsudek ESLP ze dne 23. 2. 2016 ve věci Çam proti Turecku, stížnost č. 51500/08
- Rozsudek ESLP ze dne 30. 1. 2018 ve věci Enver Şahin proti Turecku, stížnost č. 23065/12
- Rozsudek ESLP ze dne 18. 12. 2018 ve věci Bettina Dupin proti Francii, stížnost č. 2282/17
- Rozsudek ESLP ze dne 10. 9. 2020 ve věci G. L. proti Itálii, stížnost č. 59751/15
- Nález Ústavního soudu ze dne 5. 2. 1994, sp. zn. Pl. ÚS 35/93
- Usnesení Ústavního soudu ze dne 18. 3. 2014, sp. zn. II. ÚS 365/14
- Rozsudek Nejvyššího správního soudu ze dne 30. 10. 2014, č. j. 4 Ads 134/2014–29
- Rozsudek Nejvyššího správního soudu ze dne 27. 1. 2016, č. j. 4 Ads 85/2015–57
- Rozsudek Okresního soudu ve Vyškově ze dne 18. 3. 2016, č. j. 10 C 250/2014–121
- Nález Ústavního soudu ze dne 23. 1. 2018, sp. zn. I. ÚS 2637/17



**Mgr. Ing. Václav Podhorský, Ph.D.,**  
advokátní koncipient, Felix a spol.  
advokátní kancelář

# „Hrdinové jako ty“



**Patrik Buday zažil v dětství několik forem náhradní rodinné péče. Dnes pracuje s dětmi ve škole i v neziskové organizaci. Pro ty, které se nacházejí v podobné situaci jako byl kdysi on, hledá podporu ještě intenzivněji. Přednáší v dětských domovech, má pro děti z domovů vyhrazená místa v kroužcích, které organizuje, plánuje iniciativu „Hrdinové jako ty“.**

**Rozhovorem s Patrikem pokračujeme v sérii příspěvků od dospělých, kteří kdysi patřili do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. A mají tak poradenským pracovníkům rozhodně co říct.**

## ? Mohl bys stručně zrekapitulovat, jak probíhala tvá školní léta?

Za mě to bylo celé jeden velký „fuck up“, protože jsem nedokázal zpracovat své emoce. Všechno, co se mi v životě dělo, jsem ventilovat tak, že jsem buď někoho šikanoval, nebo chodil za školu, kouřil atd. Když se na to podívám zpětně, učitelé si se mnou dali práci, měli to náročné. Z mé strany to bylo těžké, protože když jste dítě a dějí se vám v životě věci, které nemůžete ovlivnit, tak na to vždycky přijde nějaká reakce. Některé děti se zatáhnou do sebe, jiné začnou dělat velké průšvihy, aby na sebe obrátily pozornost. A to jsem byl já.

## ? A celých devět let základní školy jsi zvládl v jedné instituci, nebo došlo na přesuny?

Do mých pěti let jsme žili s mámou, otec už nehrál velkou roli. Potom jsme s bratrem střídavě chodili a nechodili do Klokánku, bydleli u známých a příbuzných a tak podobně. Nepamatuji si, že bych někdy chodil do první třídy. Asi ano, protože když jsme šli z Klokánku do pěstounské péče k tetě do Kostelce, tak už jsem chodil do druhé třídy. Takže tu první třídu jsem musel nějak zvládnout, ačkoliv si to nepamatuji. Chodil jsem tedy do dvou škol, i když si vzpomínám jenom na jednu.

## ? A pak jsi šel na učiliště?

Ano. Chtěl jsem říct: „Kdybych to mohl vrátit, tak bych to asi udělal trochu jinak.“ Nic bych neudělal ve svém životě jinak, než jsem to udělal. Já jsem chtěl vařit, už od druhé, třetí třídy mě to chytlo. Snil jsem o tom, zkusil jsem si to, nebyla to moje cesta. Vařit mě tedy pořád baví, ale spíš tak „komorně“.

Každopádně na SOU už jsem se začal víc poznávat, dalo by se říct, že už jsem byl usedlejší. To bylo právě období, kdy

jsem se zatáhl do sebe, proseděl jsem to tam, s nikým jsem se moc nebavil. Vlastně jsem to tam prospal. Ale také jsem začal víc hledat sám sebe. Pořád se to ve mně bilo, ale zvládl jsem učňák, ve finále velice dobře.

## ? Teď úplně odjinud, posuneme se k současnosti. Kdy ses rozhodl, že založíš Buday? Co tě k tomu vedlo?

Když jsem pracoval jako kuchař v restauraci Field. Štvalo mě, že tým moc nefungoval, jak by měl fungovat správný tým. To byla první indicie k tomu, že bych chtěl tvořit něco, kde jsou lidé, kteří si neházejí klacky pod nohy, ale místo toho si dokážou pomoci, aniž by za to následně něco chtěli. Zároveň jsem vždycky věděl, že jsem takový člověk, který – asi i kvůli tomu dětství – má za těžko uznávat autority. Velice dobře dokážu respektovat člověka, ale nějaká hierarchie, třeba hotelových restaurací, je pro mě už těžko zvládnutelná. Jestli mi nařídí, že někoho musím poslouchat, protože je nade mnout, tak je to pro mě těžké.

Takže tam vznikla idea, že vybuduju sám svoji organizaci. Zároveň jsem už nějakou dobu skejtoval a říkal jsem si, že když spousta lidí dokázala vybudovat něco, čím by se mohli živit a co byl jejich sen, tak proč já bych se nemohl živit skejtem. A pak se začali přidávat další lidé, že bychom otevřeli kurzy. Pak jsme dostali facku od života, že to není možné, a nakonec jsme zahájili se skejtem a angličtinou. Tak to celé vzniklo, z potřeby žít se tím, co mě baví, vytvořit tým, který se vzájemně podporuje. Zároveň jsem chtěl pomáhat tam, kde jsem sám začal. Protože i když jsme třeba byli „kalit“ s kámoši v Praze, byl jsem vždycky ten, kdo šel koupit bagetu člověku bez domova a tak podobně. Ale říkal jsem si, že tohle nemá moc velký smysl, nejde to uchopit a není to dlouhodobá pomoc. Chtěl jsem se zaměřit na nějakou systematictější pomoc, a tak jsem sám v sobě zapátral, kde bych mohl pomáhat, a napadlo mě nic lepšího, než abych začal tam, kde jsem já sám začínal, tedy v Klokánku.

### ? To znamená, že Buday pomáhá i dětem, které jsou v Klokánku nebo v dětském domově?

Snažíme se je různě zapojovat. Vždycky vymyslíme nějaký projekt, který by mohl být razantnější a dlouhodoběji dětem pomoci, ale zároveň je stabilně a dlouhodobě zapojujeme do našich kurzů, ať je to angličtina, nebo skejt. Tam chodí pravidelně necelých pět let, co existujeme.

### ? Víš, že teď chystáte nový projekt – co to bude?

Bohužel všechno, co se děje ve světě, ovlivňuje také mou práci. Aktuálně máme kurzy skejtu, které „frčí“. Po necelých pěti letech od založení se mi splnilo, co jsem si přál, a dokážu se příjemně živit tím, co jsem vytvořil. Ale jak život postupuje, tak už jsem ve fázi, že mi to nestačí. Možnost živit se tím, co tě baví a co jsi vymyslel, je hezká, ale teď je pro mě primární, abychom vymysleli něco, čím skutečně dokážeme dlouhodobě pomáhat dětem z dětských domovů. I když asi bych to neomezoval jen na dětské domovy, ale prostě dětem. Pracujeme na projektu s názvem „Hrdinové jako ty“ – chceme vytvořit stabilní stáže nebo brigády pro děti z dětských domovů. Nejde o jednorázové akce, kde by je brali jako levnou pracovní sílu, jak to obvykle ve světě brigád je. Chceme navázat systematickou spolupráci, odstartovat s pěti až osmi partnery a zároveň na webových stránkách neustále oslovovat další malé i velké firmy, které by se do takové systematické spolupráce zapojily. Jestli to pro děti má mít skutečně podpůrný význam, tak si lidé, kteří si je k sobě vezmou, musí být vědomi, že pro většinu z nich to bude vůbec první pracovní zkušenost, a podle toho k tomu přistupovat. Cíl je vybudovat platformu, kde budeme firmy filtrovat a kde budeme – a nerad bych, aby to vyznělo nějak špatně – vybírat i děti, protože je důležité, aby se na konkrétní stáž nebo brigádu dostalo takové dítě, které to bude bavit. Nebo ho to alespoň zajímá – že ho to následně nebude bavit, to je život, to se stává.

### ? A mohl bys vysvětlit, jak vzniklo motto „Hrdinové jako ty“?

Tak to je z mé hlavy jen částečně. Z přednášek, na které jezdím, vím, a sám jsem to tak také měl, že děti se rádi staví do pozice oběti, což podle mě není úplně dobrý postoj. Zároveň i lidé v okolí je takhle velmi často vnímají – jsou Vánoce, pojďme jim něco nakoupit, vždyť jsou to chudáčkové atd. Zčásti to jsou oběti, protože nemohly ovlivnit, co se jim v životě děje, ale zároveň je plně na nich, jak k tomu přistoupí. To je důležitá věc. A za mě – a slyšel jsem už spoustu příběhů – je moc hezké, že děti z domovů a Klokánků, přestože zažily strašně moc špatných věcí, které nemohly ovlivnit, jdou

pořád dál. Řeknou ti: „Zažil jsem tohle a tohle,“ ale když se jich zeptáš, čím by chtěly být, tak ti řeknou, že tím a tím. To je strašně hezké a je to potřeba ve společnosti nějak vyzdvihnout, zdůraznit: patnáctiletý kluk zažil to a to, ale pořád jde dál, pořád se snaží. Takže je vlastně hrdina. A my mu můžeme na jeho cestě pomoci.

### ? Vráťím se ještě k tvému dětství. Na koho ze svého dětství rád vzpomínáš? Byl někdo, kdo ti pomohl nebo tě podpořil?

Určitě, spousta lidí, ale jsem člověk, který skoro vůbec nevzpomíná. Pro mě je každý den nový a snažím se ho tak prožívat. Naučil mě to tak život. Neříkám, že vzpomínat je špatné, ale pro mě to bylo náročné. Kdybych se ale zamyslel, kdo mi hodně pomohl, tak třeba majitel podniku v Kostelci, kam jsem v době učení chodil na praxi. Měl se svou manželkou podnik, dělal jsem u nich buď číšníka, nebo kuchaře. Hodně mi pomohli a nemyslím jen materiální věci, ale dali mi hlavně stabilitu. Jemu bylo kolem šedesátky a pořád si dělal ze života „prdel“. Bylo to strašně fajn, mě to u nich bavilo a myslím, že se to trošičku odrazilo i na mém životě – kdo mě zná, tak ví, že se snažím dělat si skoro ze všeho legraci.

Pak rozhodně teta, u které jsme žili. Bylo to s ní náročné, protože jsme byly děti, nevěděly jsme, co se děje. Dělal jsem „průseru“ a nebylo to se mnou jednoduché, ale postupem času jsem začal chápat, co se stalo – vzít si do péče dvě děti, potom škrtnout roli táty, takže musela obstarávat role obou rodičů, do toho ji náš otec zadlužil, takže musela být od rána do večera v práci, tím pokulhávaly ty role mámy a táty, takže jsme se s bráchou vychovávali tak trochu sami... Ale s odstupem času jsem jí za to hrozně vděčný.

Také si pamatuji tetu Simonu se strejdou Honzou, kteří měli dům a bazén a brali si nás k sobě na víkendy. Chtěli si nás vzít do péče, když jsme ještě byli u mámy, ale jedině za podmínky, že máma podepíše, že jsme výhradně v jejich péči. Protože častokrát dělala to, že nás někam dala, ale za čtrnáct dnů se jí něco přepnul v hlavě, přišla a tomu dotyčnému nás vyrvala z ruky. Byli jsme u ní tři dny a byl to zase někdo jiný. Tak teta se strejdou si chtěli pojistit, že u nich zůstaneme. Což chápu, nechtěli riskovat, že si pro nás bude každých čtrnáct dní chodit. Máma nepodepsala, protože asi pořád žila s nadějí, že to zvládne. Bohužel to nezvládla, i když možná bohudík, protože kde bychom byli... Na mámu mám s odstupem času v podstatě hezké vzpomínky, i když nezvládala svůj život, ale nikdo v životě nám nedal tolik lásky. To bylo cítit, všichni mi to tak vyprávějí – byl jsem na ni vždycky přilepený jako pijavice, když za námi přišla.

A určitě mi pomohli kamarádi – když už jsme byli v pěstounské péči, tak jsem si mezi kámoši hledal „rodinu“.

## ? Když říkáš „my“, tak myslíš sebe a bratra?

Ano. Měli jsme spolu vždy docela fajn vztah, i když jsme to jako děti nedokázali probírat. On byl ten uzavřenější, já byl ten extrovertní typ, takže v mládí jsme se spolu moc nebavili. Až když jsem začal tvořit Buday, jsem s ním začal komunikovat. Dělal grafika, tak i nám pomohl s grafikou. A přemýšleli jsme, že rozjede kondiční tréninky, takže jsme spolu začali být víc a víc v kontaktu. Teď spolu máme naprosto nádherný vztah.

## ? Co z toho, co bylo v dětství náročné, bys dokázal pojmenovat, aby z toho vyplynul nějaký vzkaz pro dospělé, kteří dnes pracují s dětmi, jež se nacházejí v podobné situaci, v jaké jsi byl ty, aby pro ně našli porozumění. Kdybys poslal vzkaz za děti, které dnes ještě nemohou nebo neumí reflektovat své zkušenosti a mnohdy nemají příležitost být dospělými vyslyšeny.

Nejčastěji se potkávám – a vím to i podle sebe – s dvěma situacemi: buď se dítě zatáhne do sebe, nebo začne být extrémní raubíř a stahuje na sebe pozornost. Když jsem já byl ve škole, tak porozumění nepřicházelo. Nerad bych se někoho dotknul, ale já si nepamatuju, že by za mnou někdo přišel a snažil se vytvořit si se mnou vztah, zeptal se mě třeba, jak se mám, co se děje. A mě to mrzelo. Když jsem udělal nějaký

průšvih nebo když jsem v hodině vyrušoval, tak mě jen se-sekli a že takhle ne. Teď pracuju nějakou dobu ve školství a nejvíc mi pomáhá snažit se dítěti porozumět a tvořit si s ním vztah. Ono je to těžké někomu říct, ale opravdu by to mělo vycházet z člověka. Nesnažit se pomoci jen proto, že by se mělo pomoci. Zajímat se o dítě, zeptat se ho, jak se má. Protože když dělá průšvihy, většinou se za tím něco schovává. Není to, že by byl třeba v páté třídě někdo na někoho zlý, protože je zlý, většinou se za tím něco ukrývá. A podle mé zkušenosti je dobré to rozlousknout a opravdu se snažit vytvořit s dítětem vztah. Ne jako pedagog, ale jako kamarád. Já jsem oproti ostatním pedagogům, vychovatelům a pracovníkům ve školství mladší, tudíž to pro mě může být jednodušší, ale myslím si, že to fakt pomáhá. Uvědomit si, že to je dítě, snažit se mluvit jeho řečí, bavit se s ním o tom, co cítí.

## ? Zrovna jsem se chtěla zeptat na závěr, jestli ti zkušenosti z dětství a mládí nějak pomáhají při tvé současné práci s dětmi. Už jsi na to vlastně odpověděl. Napadá tě ještě něco, co bys k tomu dodal?

Při práci s dětmi – a přiznejme si, že to není zrovna nejjednodušší práce – mi pomáhá, když si sám na sebe vzpomenu, jaký jsem byl „hajzl“. Takže když jdu za dítětem, které k sobě takhle stahuje pozornost, jdu tam většinou s čistou hlavou: „Já byl ještě horší, to zvládneme, kámo.“ Možná ve chvíli, kdy najdu dítě, které bude ještě větší hajzlík, než jsem byl já, s tím skončím.

**Rozhovor vedla Lenka Krejčová, odborná editorka Školního poradenství v praxi, ředitelka DYS-centrum® Praha z. ú., ZŠ Poznávání, s. r. o.**



## Zlatá karabina 2022

Nominační brány jsou již otevřeny!

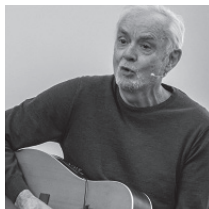
Oceňte svého zástupce a nominujte jej do 9. ročníku soutěže o nejlepšího zástupce ředitele školy.

Slavnostní vyhlášení výsledků se uskuteční 11. 10. 2022 v rámci konference Zástupce v časech dobrých i zlých.

[www.zlatakarabina.cz](http://www.zlatakarabina.cz)



# Lepší způsob řešení konfliktů



**V několika minulých číslech našeho časopisu jsme informovali o programu Aggression Replacement Training (ART), který přinášíme do České republiky. Z důvodů protipandemických opatření nabralo zavádění programu zpoždění. Nyní však již proběhl výcvik prvních trenérů (lektorů), kteří program realizovali s dětmi a prošli také přípravou na roli Master Trainers – trenérů nových lektorů. Celým procesem nás provázel Knut**

**Kornelius Gundersen, nyní již emeritní profesor norské univerzity Diakonhjemmet. Knut je autorem norské adaptace programu ART označované jako AART (Adapted Aggression Replacement Training). Především je však vynikajícím reprezentantem principů programu: laskavým a pečlivým trenérem a vzorem sociálních dovedností, stále nesmírně zapáleným pro šíření programu. Velice ochotně a s velkou erudicí nám také zodpověděl několik otázek, které pomohou program blíže představit.**

## **?) Knute, mohl bys popsat svou cestu k programu AART a s programem AART?**

Ano, vše začalo v roce 2001, kdy byl americký profesor Arnie Goldstein pozván na konferenci do švédského Göteborgu. Jeho program Aggression Replacement Training byl již ve Švédsku představen a já jsem ho také spolu s kolegou Lukem Moynahanem teoreticky popsal v jedné knize. Goldstein byl skvělý řečník a jeho přístup k pochopení problémů dětí a dospívajících s poruchami chování se zdál být logický a velmi vzrušující. Celá sedmdesátá léta společně se svými kolegy vyvíjel program Trénink sociálních dovedností. Domníval se, že mnoho dětí a mladých lidí nemá osvojenou širokou škálu sociálních dovedností, které umožňují bezproblémovou interakci s ostatními. Bojují o hračky v krabici s hračkami místo toho, aby spolupracovaly při hře, a často obtěžují ostatní, takže nezískají přístup k ostatním dětem, čímž dále přicházejí o důležitý zdroj učení se dobrým interakčním dovednostem.

Mnoho konfliktů, do kterých se zapojujeme, se odehrává při silné emoční aktivaci, která snižuje naši schopnost jasně myslet. Mnoho dětí a dospívajících s problémy v chování se také často stává hněvivějšími než jejich vrstevníci. Je to způsobeno několika faktory, například tím, že si častěji negativně vykládají záměry druhých, protože je možná zklamali rodiče, nebo že se zlobí, protože špatně chápou, co se kolem nich děje. Od svých rodičů se mohou naučit řešit problémy rozloženým způsobem a naučit se, že je to normální způsob reakce. Tímto způsobem se mohou nadměrně rozčilovat kvůli drobným maličkostem.

Goldstein proto zařadil Program regulace hněvu Evy Feindlerové jako doplněk k Tréninku sociálních dovedností. Děti a mladí lidé se zde učí, jak lépe porozumět tomu, co se děje, když se rozlobí, jak rozpoznat vlastní signály hněvu

a jak lze pomocí různých technik snížit svůj hněv na úroveň, která umožňuje jasněji uvažovat a volit lepší způsoby řešení konfliktů. V prvním vydání ART se program skládal z těchto dvou částí.

Existovala však také skupina dětí a dospívajících, kteří nemuseli mít nutně problémy se sociálními dovednostmi nebo hněvem, ale přesto byli agresivní. Jedním z programů, který se zabýval touto problematikou, byl Program morálního uvažování Johna Gibba. Zde je cílem zvýšit schopnost dětí a dospívajících přijímat perspektivy druhých lidí. Ukazuje se, že čím déle diskutujeme o tom, jaké máme možnosti volby ve stresových situacích, tím větší je pravděpodobnost, že se budeme rozhodovat také s ohledem na všechny ostatní. Můžeme tak zvážit dilemata, o kterých jsme diskutovali, a získat alternativní řešení dříve, než se do podobných situací dostaneme. Výsledkem programu je, že mladí lidé přebírají větší odpovědnost za své činy, místo aby obviňovali ostatní nebo své činy bagatelizovali. V tomto smyslu se také sníží míra nežádoucího jednání.

Tyto tři složky se jevily jako velmi logické z hlediska poskytnutí dobrých nástrojů dětem a mladým lidem k lepšímu zvládnutí každodenního života. Abych mohl tento program co nejlépe realizovat v Norsku, získal jsem k zapojení specializovanou univerzitu VID, kde jsem pracoval na vytvoření centra pro vzdělávání v oblasti sociálních kompetencí. Založili jsme dvouleté navazující magisterské vzdělávání pro učitele a sociální pracovníky. Prostřednictvím devíti týdenních setkání rozdělených do dvou let se studenti vzdělávali v AART a několika dalších programech i v teorii a metodologii výzkumu. Museli také tyto programy realizovat v praxi, stali se tak součástí výzkumných projektů zaměřených na měření účinků těchto programů. A psali i závěrečnou práci, v níž se zabývali různými aspekty programů.

Díky této iniciativě jsme začali školit pracovníky v celé řadě škol a institucí v Norsku. V Norsku bylo zřízeno pět zařízení pro péči o děti na základě kritérií toho, jaká je nejučinnější léčba dětí a dospívajících s největší mírou problémů v chování – zařízení Multifunc. AART se stal velmi důležitou součástí této léčby a i po 15 letech je stále stejně aktuální.

Naše práce v centru nás přivedla také k řadě projektů v zahraničí a já jsem pomáhal realizovat AART a SPT ve Švédsku, Dánsku, Finsku, na Islandu, v Litvě, Estonsku, Rusku, Bělorusku, Estonsku, na Slovensku a teď v České republice. Účastnili jsme se i dlouhé řady konferencí po celém světě, publikovali vědecké články a psali knihy a kapitoly v knihách. Na základě našich patnáctiletých zkušeností s programem ART® jsme také napsali skandinávskou verzi původního programu AART (adaptovaný ART). Tato kniha se používá také v Dánsku a Švédsku a je přeložena do finštiny a nyní i do češtiny.

Stal jsem se také prvním prezidentem PREPSEC International, celosvětové organizace, jejímž cílem je šíření a zajišťování kvality mimo jiné Goldsteinových programů pro nácvik sociálních kompetencí.

## ? V čem vidíš největší přínos AART?

Naše výzkumy ukazují, že se snižují problémy s chováním účastníků našich výzkumných projektů a že se zlepšuje atmosféra ve třídě. Studie z jiné univerzity ukázala, že se zlepšily i školní výsledky a že to má pravděpodobně příčinu jednak v lepším prostředí třídy obecně, jednak v tom, že učitel měl na výuku v průměru o čtyři minuty více, protože se snížila míra konfliktů. To odpovídá celé hodině týdně navíc na výuku. Zde však musím dodat, že to nebylo jen zásluhou samotného AART, ale i dalších přístupů, které byly do této školy zavedeny.

Jinak bych řekl, že nástroje, které AART mladým lidem poskytuje, se ukázaly jako klíčové pro snížení jejich konfliktů s ostatními. Mají tak lepší možnost získat přístup do dalších oblastí, jako jsou volnočasové aktivity a pracovní život. Slyšet všechny individuální příběhy však často působí intenzivnějším dojmem než čísla obsažená ve výzkumné zprávě.

## ? Jaké jsou tvé zkušenosti se zaváděním AART v různých typech institucí – školách, pobytových zařízeních...?

Když jsme začínali s postgraduálním vzděláváním, považovali jsme za samozřejmé, že většina studentů pochází z ústavů pro péči o děti a mládež. To byla cílová skupina, kterou Goldstein pro program stanovil. Byli tu však i studenti, kteří pracovali ve školách, s lidmi s mentálním postižením,

v ústavech pro závislé na návykových látkách a v mateřských školách. Všichni si museli program vyzkoušet a s úpravami měli pozitivní zkušenosti se všemi cílovými skupinami. V Norsku byl program doporučen norskými úřady jak ve školách, tak v ústavech sociální péče pro děti.

## ? Jak je program AART v Norsku rozšířen?

V jednu chvíli se program používal v polovině norských zařízení péče o děti. Od uzavření našeho centra v roce 2016 jsme ztratili přehled o tom, jak se věci vyvíjely, ale domníváme se, že toto číslo se s odstupem času snížilo. Nicméně místa, která měla přístup k pravidelné supervizi a náboru nových školitelů, se udržela, aby AART fungoval. Pokud jde o školy, víme, že program stále funguje na mnoha místech, kde je navíc kombinován s výcvikem sociálního vnímání, který se častěji provádí v celé třídě.

## ? V České republice jsme nyní na začátku zavádění programu AART do škol a školských zařízení. Jaké jsou, na základě tvých zkušeností, největší problémy a jak se s nimi vyrovnat?

Největší výzvou je určitě dosáhnout dobré implementace. AART je poměrně rozsáhlý program a vyžaduje, aby do něj škola či instituce vložila určité prostředky. Školy a instituce by měly mít pevnou dohodu o supervizi se zkušenými trenéry a školitelé musí mít čas na plánování a hodnocení. Je důležité, aby vedení bylo po celou dobu u realizace a podporovalo ji. AART klade důraz na setkávání se studenty s respektem a pozitivním přístupem. Samozřejmě je zásadní, aby celá škola nebo instituce podporovala dobré sociální kompetence a aby všichni zaměstnanci byli dobrými vzory pro téma programu.

## ? Představ, prosím, našim čtenářům také další programy, jako jsou Family TIES a Trénink sociální percepce.

Program AART jsme často kombinovali s programem Tréninku sociální percepce (SPT). Schopnost sociální percepce je jedním z nejdůležitějších faktorů v rámci konceptu sociální kompetence. Goldstein tvrdil, že schopnost rozpoznat, pochopit a interpretovat mezilidské signály je klíčovou dovedností sociálního výkonu, a proto by na ni měl být kladen důraz v samostatném programu. Ve skutečnosti Goldstein při práci s jedinci s problémy v chování doporučoval nácvik sociální percepce jako doplněk k nácviku ovládnání hněvu, nácviku sociálních dovedností a nácviku morálního uvažování. Byl jsem vybrán, abych vedl vývoj tohoto programu, který vydává nakladatelství Research Press v USA. Nedávno jsem

## ROZHOVOR

však tento program přepracoval v norštině a zařadil do něj výukový program. Výhodou SPT je, že jej můžete vést v celé třídě a pouze s jedním učitelem. Vzdělání pro získání kompetence lektora je také kratší.

Program SPT obsahuje úvodní sezení a sezení věnovaná devíti konkrétním tématům. Každé téma může být probráno v rámci jednoho sezení, ale může být také podrobněji zpracováno během dvou sezení. Program je tedy časově flexibilní v závislosti na věkové skupině a tématech, na která chce lektor klást důraz. Program však obvykle trvá od 11 do 16 sezení.

SPT lze přizpůsobit jak pro děti, tak pro dospívající, a to v kombinaci s dalšími přípravnými kurzy nebo jako

samostatný program. Ideální věk pro zahájení programu SPT se zdá být mezi 10 a 14 lety.

Dalším programem jsou Family TIES. S vědomím, že rodiče a rodinní příslušníci jsou nejlepšími možnými trenéry přenosu účinnosti v procesu učení AART a SPT. Robert Calame a Kim Parker z Kanady vyvinuli program pro výuku rodičů společně s dětmi, které již prošly programem AART. Rodiny se učí zvládat své problémy v rámci dvanácti různých sezení. První čtyři týdny jsou určeny pouze pro rodiče / příbuzné, zbytek je společný pro rodiče a děti.

**Knute, moc děkuji za rozhovor.**

*Rozhovor vedl Pavel Dosoudil, etoped, Centrum sociálních služeb Praha – odd. Pražské centrum primární prevence; odborný editor Školního poradenství v praxi.*

# Cílem je, aby se dítě mohlo začít učit



***Kromě metodiků prevence, výchovných poradců a školních psychologů se ve školách začínají objevovat i sociální pedagogové. „Propojujeme školu a výuku se sociálním, tedy vztahy se spolužáky, učiteli i dalšími lidmi v okolí dítěte,“ říká Barbora Čapková, která pracuje jako sociální pedagožka v ZŠ Velké Hamry v Libereckém kraji.***

## **?) Jak jste se dostala k práci sociálního pedagoga. A máte nějaké speciální vzdělání?**

Jako sociální pedagožka v ZŠ Velké Hamry pracuji druhým rokem. Zatím mám dokončené bakalářské studium speciální pedagogiky, obor etopedie, a nyní studuji v navazujícím magisterském programu. Práce sociálního pedagoga je pestrá, zajímavá, a navíc i potřebná, ale bohužel zatím není zakotvená ve školském zákoně, a tak se na pozici sociálního pedagoga špatně shánějí peníze. Naše škola můj úvazek hradí z projektů v rámci Projektů OP VVV. Jelikož jsme školou, kterou navštěvuje mnoho žáků ze sociálně vyloučených rodin, musíme mít skvělé poradenské pracoviště. Já jsem tam proto, abych zaštitila žáky ohrožené studijním neúspěchem a s náročným chováním, a to včetně komunikace s jejich rodiči.

## **?) Co tedy vlastně přesně děláte?**

Náplň práce jsme s vedením nastavili tak, aby „seděl“ mému zaměření a vyhovoval zároveň potřebám školy. Je nutno

říct, že v jiných školách může sociální pedagog vykonávat i jiné činnosti. Já u nás ve Velkých Hamrech poskytuji podporu v učení, doučuji, konzultuji. S některými dětmi pracuji opakovaně i dlouhodobě, pro jiné děti jsem jako zachytná osoba ve chvíli, kdy jim není dobře a potřebují se uklidnit nebo se vyplakat. Jsem tu pro ně a poslouchám.

## **?) Jak se zahajuje spolupráce mezi vámi a dítětem? Vědí, kdy a kde vás najdou?**

Vždy v září obcházíme s kolegyněmi ze školního poradenského centra třídy a představujeme se dětem, aby věděly, kdo jsme, co pro ně můžeme udělat a kde nás najdou. Mým kabinetem je naše klidová a relaxační místnost, na kterou jsme jako škola velmi pyšní. Tam mě děti většinu dne najdou a dobře to vědí. Kromě toho ale chodím také na náslechy do hodin, o což mě často žádají učitelé, kteří se setkávají s nevhodným chováním některých žáků. Jindy zase pomáhám vést třídnické hodiny v kolektivech, kde se vyskytují potíže.

**?) Jak?**

Třídnické hodiny jsou u nás ve škole každé pondělí první hodinu. Kromě administrativy typu omluvenek se v nich snažíme také řešit vztahy v kolektivu. Když mě třídní učitel požádá, přijdu a přinesu s sebou různé pomůcky nebo hry, s jejichž pomocí se děti víc rozpovídají. Vyplavou tak na povrch různé skryté potíže. Dost často je to tak, že většina třídy má problém s jedním konkrétním dítětem, které jim shazuje věci, nadává, narušuje hodiny... Řešíme ale i témata spojená s technologiemi, protože se ve škole i přes rozsáhlý preventivní program setkáváme s kyberšikanou. Soustředíme se na neustálé upevňování a upřesňování školních i třídních pravidel. Navíc ale my dospělí musíme dát žákům prostor i k tomu, aby nám řekli, co od nás potřebují nebo chtějí oni.

**?) Říkala jste ale, že s dětmi pracujete i individuálně. Na čem konkrétně?**

Toho je hodně! Jak už jsem říkala, naše škola se nachází v oblasti, kde žije hodně neúplných rodin, máme tu třeba i děti, jejichž rodiče jsou závislí na drogách. Máme také žáky z minorit, ale u nich většinou neřešíme výchovné nebo sociální problémy, spíš záškoláctví. Nicméně škála výchovných a vzdělávacích problémů dětí většinového etnika je u nás dost široká a covidová opatření posledních dvou let situaci ještě zhoršila.

Někdy řešíme jen známky a lepší strategie učení, jindy vztahy s rodiči, vztahy ve třídě. Někteří žáci mají individuální výchovný plán a společně pak pracujeme na tom, aby se jejich chování zlepšilo. Měli jsme tu třeba chlapce se sklony k extremismu, který hajloval při hodinách a spolužákům při distanční výuce rozesílal videa teroristických útoků. S ním jsem se setkávala pravidelně, povídali jsme si o tom, co je přijatelné a co není, snažila jsem se ho dovést k pochopení následků jeho projevů.

Musím říct, že sama jsem někdy překvapená z toho, jak se některé děti chovají. Neberou vůbec vážně učitele, chodí při hodině po třídě, hajlují, vykřikují nebo vydávají různé zvuky a tak podobně. My se snažíme rozklíčovat, co za jejich chováním je.

**?) Co je vlastně cílem vaší práce?**

Někdy jen poskytuji okamžitou záchrannou síť, ale opravdovým cílem mé práce je, aby se dítě nakonec začalo lépe učit, protože proto přece chodí do školy. Jenže ve chvíli, kdy má ve třídě někdo problémy s nevhodným chováním, tak se

nemůže učit ani on, ani jeho okolí a i pro učitele je to náročná situace. Chceme, aby se skrze bezpečný vztah k dospělým děti dokázaly naučit pravidlům a respektu, aby se zmírnily jejich reakce a mohly se víc soustředit na učení.

**?) Jednáte někdy i s rodiči?**

Samozřejmě, ale musíme opatrně na obě strany. Když přijde dítě s tím, že má problémy doma, nemůžeme zklamat jeho důvěru a hned volat rodičům. Navíc pokud se v rodině neděje něco, co by podléhalo oznamovací povinnosti, tak ani jako škola nemáme právo zasahovat do jejich rodinného života. My tedy často zveme rodiče do školy a snažíme se je přesvědčit ke spolupráci. Někdy se to daří, někdy méně. Pokud jde například o záškoláctví nebo zanedbání péče, můžeme přizvat i OSPOD nebo policii a zprostředkovat péči školního psychologa.

**?) Jak to děláte, aby si rodiče u vás nepřipadali jako „na koberečku“?**

U rozhovorů s rodiči bývá kromě mě také metodik prevence a výchovný poradce. Vždy schůzku zahajujeme tím, že o dítěti řekneme něco hezkého, oceníme ho. Pak se snažíme i trochu poradit, jak mohou rodiče s dítětem pracovat, nabízíme podporu. Doporučujeme jednoduchá opatření typu omezujte dítěti čas na počítači, monitorujte, na co se dívá. Rodiče našich žáků nejsou nějakí zlí lidé, ale mají existenční problémy a často jim chybí rodičovské kompetence. S těmi jim mohou pomoci sociálně aktivizační služby pro rodiny, se kterými je můžeme v případě zájmu propojit. Rozhodně jim nic nevyčítáme, ani nevyhrožujeme sociálkou, používáme popisný jazyk té dané situace. Spíš jim třeba navrhneme, ať zapíší dítě do některého z kroužků, které zdarma jako škola nabízíme, aby trávil svůj volný čas nějak smysluplně. A samozřejmě když vidíme u dítěte pokrok a zlepšení, tak to rodičům dáme vědět, aby to nebylo tak, že škola volá jen se špatnými zprávami.

**?) Věřím, že mnohé problémy v rodinách jsou spojené s tíživou sociální situací, hrozbou ztráty bydlení, exekucemi. Můžete dětem nějak pomoci i materiálně nebo je třeba doprovázet k získání nějakých sociálních dávek?**

Máme ve škole obědy zdarma od nadace Women 4 Women, jejich získání jednotlivým dětem pomáhám administrovat. Můžeme také žákyním ze sociálně slabých rodin poskytovat menstruační vložky. Jinak ale máme pocit, že „naše“ rodiny se v systému státní sociální podpory celkem dobře vyznají a vědí, na co mají nárok. Možná ve školách, kde mají například víc Romů, je tato agenda potřebnější. My v Hamrech

## ROZHOVOR

navíc máme komunitní centrum Klubovna, kam děti od nás ze školy rády docházejí, a v něm rodinám pomáhají právě s těmito záležitostmi. Jsme s nimi ve spojení a je skvělé, že jsme všichni naladěni na těsnou spolupráci, která je přínosná hlavně pro děti. Spolupracujeme s terénní sociální pracovníci a nově i s koordinátorkou školní docházky.

### ? ) **Spolupracujete i s dalšími sociálními pedagogy z jiných škol? Víte o sobě?**

Za covidu jsem se účastnila nějakých online setkání a sdílení dobré praxe. Přišlo mi inspirující sledovat, co a jak dělají jinde. Jak už jsem říkala, náplň práce sociálního pedagoga se může lišit školu od školy. Někde víc řeší právě materiální věci, my se tady soustředíme zase hodně na duševní zdraví dětí. V tom směru se hodně vzdělávám a jsem vděčná za to, že mi škola vzdělávání umožňuje a platí. Chci si například udělat

kurz krizové intervence, abych byla užitečnější dětem v nějakém akutním stavu, jakým je třeba panická ataka. Hodně mi se vzděláváním a osobním růstem pomáhá i ČOSIV, kde čerpám spoustu informací o dětech s náročným chováním. Také využívám supervize s terapeutkou ze střediska výchovné péče, která pracuje s dětmi s poruchami chování.

### ? ) **Myslíte, že by sociálního pedagoga využila každá škola?**

Myslím, že minimálně by sociálního pedagoga využilo víc škol, než kolik ho teď má. Je ale nepříjemné, že peníze na naše platy nejsou státem zaručené. U nás se vždy na jaře dozvím, jestli jsou na moji pozici na další školní rok prostředky. Vzhledem ke svému vzdělání a praxi se nebojím, že bych si případně nenašla jinou práci, ale ta nejistota je prostě nepříjemná pro školu i pro mě.

*Rozhovor vedla Lucie Kocurová, redaktorka EDUzin.cz.*

## KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ NA KAŽDÝ PÁD

Silvie Pýchová, Dorota Madziová, Helena Košťálová, Petra Drahoňovská

Proč se kniha jmenuje Kariérové poradenství na každý pád? Název v sobě skrývá více významů, které autoři této knihy reflektují. Téma proměn trhu práce je čím dál tím více skloňované i v českém prostředí. Knihu napsalo více autorů a poskytuje proto náhled do širokého spektra a souvislostí kariérového poradenství.

Kniha je určena zejména pedagožkám a pedagogům, kariérovým a výchovným poradkyním a poradcům, kteří chtějí žáky a studenty připravovat na vstup na trh práce podle aktuálních trendů v této sféře, ale také rodičům žáků a studentů.

**šmarteca** Kniha je dostupná také jako e-kniha

Objednávejte na  
[www.wolterskluwer.cz/obchod](http://www.wolterskluwer.cz/obchod)



 Wolters Kluwer

Když si musíte být jistí

# Rozumově nadaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami

AUTORSKÝ TÝM APIV B

**Speciální vzdělávací potřeby se u žáka ukážou většinou hned na prvním stupni a diagnostika je také dnes již celkem snadno odhalí. Rozumové nadání může být ale ve spojení s různými obtížemi ve škole těžké rozpoznat. U žáků s dvojitou výjimečností se nadání často skrývá nebo je přehlíženo přílišným soustředěním se na potřebnou reedukaci. V následujícím článku najdete tipy, jak u žáků se SVP odhalit nadání a jak s žáky s dvojitou výjimečností pracovat.**

Pokud je žák nadaný sportovně či umělecky, většinou se to nedá přehlédnout. V případě, že má žák nějaké obtíže ve vzdělávání a potřebuje podpůrná opatření k naplnění svých potřeb, je situace složitější. Žákům se pak často nedostává potřebné podpory, aby mohli svůj talent dále rozvíjet. Je potřeba nejprve systematicky realizovat vhodná podpůrná opatření, následně je vhodné vytvořit podmínky pro efektivní rozvoj nadání. Předpokladem k odhalení obojího je všímavost pedagoga, komunikace mezi pedagogy a spolupráce učitelů s odborníky.

## Co znamená tzv. dvojitou výjimečnost?<sup>1</sup>

Tyto děti, které mají na jedné straně výjimečné schopnosti – nadání, ale na druhé straně trpí současně určitým handicapem, bývají v anglické terminologii nejčastěji označovány jako „twice exceptional“. Společným rysem celé této skupiny dětí je, že bývá obtížné je identifikovat. Handicap a nadání se často vzájemně kompenzují, maskují, a proto bývá obtížné je rozpoznat. Tyto děti bývají učiteli označovány většinou jako průměrné.

Mezi **nejčastější kombinace rozumového nadání a diagnózy** patří:

- Nadané děti se specifickými vývojovými poruchami učení, zejména s dyslexií, dysortografií, dysgrafií.
- Nadané děti s ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou).
- Nadané děti s Aspergerovým syndromem.

## Dvojitou výjimečnost u rozumově nadaného žáka

Rozumově nadaný žák s přidruženými speciálními vzdělávacími potřebami má nadprůměrnou inteligenci, jeho potíže však natolik poutají pozornost a přebíjejí nadání, že působí

jako průměrný. Například rozumově nadaný žák se specifickou poruchou učení má vysoký potenciál v matematice, ale zároveň má v konkrétních oblastech učení potíže.<sup>2</sup> Jeho nadání proto často zůstane skryté. Žákovi je například v raném dětství diagnostikován určitý hendikep, ale testování ze zjevných příčin (např. kvůli věku) neodhalí nadání. Nebo nebyla diagnostika na rozumové schopnosti přímo zaměřena. Následná reedukace je tedy nezbytná – jako první krok pro to, aby žák mohl rozvíjet své nadání.

Obecně lze charakterizovat rozumově nadané žáky s dvojitou výjimečností v oblasti jejich předností a omezení takto:<sup>3</sup>

### Příznivé projevy rozumového nadání

- myšlení je produktivní, logické;
- pokud mají dostatek času a klid na řešení, vyřeší složité úlohy a problémy, které většina žáků v běžné třídě vyřešit nezvládne;
- správně argumentují;
- myslí v souvislostech;
- jsou zvědaví;
- dávají přednost novým činnostem a tvořivosti před rutinou;
- při plnění dlouhodobých a náročných úkolů jsou vytrvalí;
- v oblasti, ve které jsou talentovaní, dosahují vysokých výkonů.

### Možná omezení

- deficity ve čtení;
- deficity v řeči;
- špatné vybavování z paměti;
- narušení krátkodobé paměti;
- narušení pracovní paměti;
- nepozornost;
- v oblasti, ve které mají obtíže, podávají výkony podprůměrné

<sup>1</sup> Zdroj: <https://www.nadanedeti.cz/odborne-zdroje-clanky-dvoji-vyjimecnost>.

<sup>2</sup> KONEČNÁ, V. Sebepečení a sebehodnocení rozumově nadaných dětí. Brno: Masarykova univerzita, 2010.

<sup>3</sup> PORTEŠOVÁ, Š. Rozumově nadané děti s dyslexií. Praha: Portál, 2011.

## Chybějící diagnostika a její důsledky

U rozumově nadaných žáků s přidruženou poruchou učení se může stát, že u nich porucha učení nebude během docházky do základní či střední školy nikdy diagnostikována. Tito žáci, např. s nediodagnostikovanou dyslexií, více těžší z ústního výkladu učitele, pochyty informace z videí a nahrávek, čímž kompenzují obtíže při čtení. Při čtení textu mnohdy využívají kontext, odhadují a hádají části slov a vět a tím své problémy maskují. Z pohledu učitele se může jednat o nenápadného žáka s průměrnými školními výkony. Z českého jazyka může mít nediodagnostikovaný žák s dvojitou výjimečností po celou dobu školní docházky průměrný prospěch.<sup>4</sup>

Pro žáka je takováto kompenzace poruchy samozřejmě zátež. Uvědomuje si, že má určité obtíže, a snaží se to vyřešit po svém. To s sebou může přinášet snížené sebevědomí, malou důvěru ve vlastní schopnosti, obavy z neúspěchu. Tím zároveň snižuje možnosti rozvíjet své nadání.

Spektrum potenciálního vývoje těchto žáků na středních, vyšších odborných a vysokých školách je široké. Jak uvádí psycholožka Kristina Březinová, která působí v Centru pro studenty se specifickými potřebami na VŠE, v některých případech nadaní žáci s přidruženými SVP, kteří nikdy nebyli diagnostikováni jako nadaní žáci, mohou sami později vyhledávat odbornou podporu, protože si uvědomují, že ve srovnání s jinými studenty potřebují na některé úkoly zvýšený objem času. Velký objem učiva, mnoho zkoušek naráz po sobě, nutnost sepsat obsáhlou odbornou práci – to vše pro ně může představovat zátěž. Tito studenti se pak mohou někdy rozhodnout i předčasně ukončit studium, anebo úplně změnit studijní obor / školu. Na druhou stranu ale může vhodně zvolený obor na vysoké škole a často i doprovázející individuální podpora ze strany vyučujících i poradenského centra představovat pro tyto studenty možnost projevit své nadání.

Včasná identifikace a diagnostika těchto studentů už v průběhu povinné školní docházky by výrazně pomohla eliminovat popisované problémy na vyšších stupních vzdělávání.

## Spolupráce učitelů a expertů je rozhodující

Sdílení informací o žácích, kteří vynikají v některých činnostech, anebo naopak mají v některých činnostech potíže, může učitelům usnadnit prvotní identifikaci dvojitou výjimečností. Pro úspěšnou identifikaci žáka s dvojitou výjimečností je ale nezbytná komunikace a spolupráce více aktérů: třídního učitele, ostatních vyučujících, školních poradců a odborníků ze školských poradenských zařízení.

Odborníci v pedagogicko-psychologických poradnách mají k dispozici několik diagnostických nástrojů, které jim pomohou rozlišit, ve které oblasti je žák rozumově nadaný a kde se naopak projevují speciální vzdělávací potřeby. Diagnostiku lze také po nějaké době opakovat, případně využít další typy diagnostických nástrojů. Pomoci může i pozorování žáka ve třídě či rozhovor s rodiči o zájmech dítěte.

Další podporou mohou být státní i nestátní organizace, které se na problematiku nadání zaměřují – např. Mensa ČR a nadační fond Qiido. Rozvoji pedagogů v oblasti vzdělávání nadaných žáků se věnuje také NPI ČR v rámci portálu [www.talentovani.cz](http://www.talentovani.cz) a také Centrum rozvoje talentovaných dětí při Masarykově univerzitě, které se zaměřuje na podporu diagnostiky nadání, vzdělávání pedagogů, výzkumnou činnost, hledání příkladů zahraniční dobré praxe apod.

Včasná identifikace těchto žáků a včasná reedukace poruch hraje důležitou roli v rozvoji jejich sebedůvěry, pozitivního sebepojetí a možnosti dále úspěšně rozvíjet své nadání. Žáci, kteří nebyli nikdy identifikováni a diagnostikováni, a to ani ohledně nadání, ani ohledně speciálních vzdělávacích potřeb, mohou mít potíže se zdravou sebedůvěrou, s motivací ke vzdělávání, se studiem na vyšších stupních vzdělávání. Může se u nich objevit odložený rozvoj nadání, případně hrozí riziko, že své nadání vůbec nerozvinou.

Článek vznikl na základě článků na [www.zapojmevsechny.cz](http://www.zapojmevsechny.cz) („Identifikace rozumově nadaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami“ a „Nadaný žák s dyslexií, jak s ním pracovat“), kde navíc najdete několik kazuistik i tipy, jak tyto žáky podpořit a jak s nimi pracovat. Nebo si poslechněte podcast „Můj dobrý výkon přičítali náhodě“, kde si redaktorka povídá o zkušenostech se základní a střední školou, pocitech, obtížích a úspěších s datovou analytičkou a studentkou VŠ Janou, u které se setkala dysortografie s talentem na matematiku.

Projekt APIV B (Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi) přišel v loňském roce s interaktivním webem pro rodiče a pedagogy [www.zapojmevsechny.cz](http://www.zapojmevsechny.cz). Tento web vznikl s ambicí stát se praktickým průvodcem společným vzděláváním a vlastně kvalitním a moderním vzděláváním vůbec. Projekt APIV B realizuje Národní pedagogický institut České republiky ([www.npi.cz](http://www.npi.cz)) a je spolufinancován EU.

**npi** | Podpora společného vzdělávání  
v pedagogické praxi



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

**MŠMT**  
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

<sup>4</sup> JURÁŠKOVÁ, J. Základy pedagogiky nadaných. Pezinok: Formát, 2003.

# Nadaní a nadání

VÁCLAV MERTIN

**Český vzdělávací systém tradičně hodně myslí na jedince se zdravotním postižením či oslabením. Pravda, přinejmenším posledních třicet let se vždy dodává, že podobně intenzívně musíme myslet i na nadané. Trochu to je propagační fráze, protože stejně v nás pořád převažuje názor, že nadání si svou cestičku najde bez ohledu na podmínky nebo že stačí, abychom jim pouze občas přidali mimořádný náročnější úkol nebo je zapojili do nějaké soutěže.**

Tento pohled neodpovídá skutečnosti, ale je pochopitelně nejpohodlnější. Navíc máme obvykle na mysli formálně konstatované nadání a mimořádné nadání. Je srozumitelné, že školský systém uvažuje vzhledem k poskytovaným finančním prostředkům a evidenci v přesně vymezených kategoriích. Jenže životu je nějaké formální členění úplně fuk. V dospělém životě se dobře prosadí jak někteří z těch, kteří nějakou pozitivní nálepkou měli už v dětství, tak asi o trochu v menší míře i někteří z těch, kteří byli v dětství bez zřejmého talentu nebo nad kterými dokonce všichni mávli rukou. Naše dovednost předpovídat úspěšnost v pozdějším věku je velmi malá. A skutečnost, že umíme poměrně dobře odhadovat budoucí vzdělávací výsledky, je z hlediska dlouhého a velmi rozmanitého dospělého života jen málo přínosná.

Z hlediska společnosti je špatné nenaplnění jakékoli potenciality. Právě inkluzivní vzdělání po nás žádá (u nás zatím ne, ale nutně to jednou musí přijít i k nám), abychom vnímali každou jedinečnost a podněcovali a rozvíjeli veškeré pozitivní odlišnosti, tedy potencionální nadání. Vlastně bychom měli dospět k pohledu, že každé dítě je něčím nadané. A proto bychom každému měli vytvářet příležitosti a prostor pro rozvoj jeho předností. A současně poskytovat hojně podněty. U některého se toto nadání rozvine a přetaví do nejvyššího vzdělání, později do povolání a zaměstnání, u jiného zůstane na úrovni celoživotního koníčka, u dalšího zůstane jen vzpomínka na příjemné zážitky a vydá se jinou cestou. Nezapomínejme, že bychom měli hledat silnější stránky v každém jedinci. Bez ohledu na to, že při srovnávání s vrstevníky není jeho nadání vůbec patrné. Problém ovšem je, že my vnímáme a fakticky uznáváme tradiční nadání umělecké, pohybové a samozřejmě všeobecné, tedy mimořádnou inteligenci. Jenže 80–90 % populace patrně žádné takové nadání z formálního hlediska nenaplní. Takže co máme rozvíjet? Proto budeme muset i ve školních podmínkách rozšířit oblasti, ve kterých můžeme nadání podporovat. Některé nadání nám však zatím může připadat jako nepodstatné a vlastně neuchopitelné, rovněž natolik nejisté a vzdálené, že ani nevíme, jak je vlastně rozvíjet. Když si představíme běžná povolání a životní role, jako jsou řidič v autobuse, prodavač, úřednice v bance, zemědělec, rodič v domácnosti, vyžadují

dovednosti, ke kterým na první pohled žádné speciální nadání netřeba – takže proč se jimi zabývat. Totéž ovšem platí pro rozmanité životní role (šéf, podřízený, týmový hráč, manžel, rodič, prarodič). Jenže to je zcela chybné uvažování. Přece téměř každé povolání se dá vykonávat s radostí, se zaujetím, dobře, inteligentně, dokonce i tvořivě. A jestli se pak jeho dopad týká milionů lidí nebo čtyř členů rodiny, je zcela lhostejné. Navíc nikdy nevíme, co se stane s rozvojem dítěte, když mu nabídneme dostatek různorodých a přiměřených podnětů a příležitostí.

Podstata školního vzdělání se přece dnes nemůže týkat pouze češtiny, matematiky, angličtiny a IT a dalších tradičních předmětů, ale musí zahrnovat mnoho dalších znalostí a hlavně dovedností. Současný život jasně ukazuje, a pro budoucnost nepředpokládám, že by došlo ke změně, že spolehat na to, že se všechny děti (a později dospělí) samy nebo s pomocí rodiny vzdělají v potřebných životních dovednostech, představuje zbytečně velké riziko.

My se odpovědnosti za rozvoj nadání u dětí někdy zbavíme jednoduše tím, že vše, co se nám nehodí do konceptu tradičního vzdělání, přesuneme ze školy na rodiče a na samotné dítě. Jako kdyby se vždy nejednalo o vzdělání. Určitě jde ještě o pozůstatek striktního oddělování vzdělání a výchovy. Rozhodně však nejde o korektní způsob, protože odborníci ve školách mají leckdy lepší vhled do celkové situace než rodiče, mají i přiměřenější nástroje a hlavně odborné dovednosti podporující všestranný rozvoj dítěte. Jen jim musíme dát příležitost, a to zejména tím, že výrazně rozšíříme poslání vzdělávací instituce a současně je poněkud rozvolníme. A dále výrazněji budeme zlepšovat podmínky ve škole. Zatím je fakt, že školní vzdělání zachycuje pouze velmi malý výsek života dospělého jedince. A pokud říkáme, že škola představuje přípravu na život, tak tedy zatím skutečně jen v malém a poměrně úzkém rozsahu. A u některých dětí je faktický přínos školy pro život mizivý. Podstatná část rozvíjení rozmanitých talentů je doopravdy na rodičích a v dospělosti na každém jednotlivci. Nejde o to likvidovat stávající oblasti (předměty) školního vzdělávání, ale v základním vzdělání výrazně redukovat jejich rozsah a hloubku a tím vytvořit podmínky pro podstatné rozšíření záběru.

## ZAMYŠLENÍ NAD

Naštěstí škola nemůže dnes výlučně sama rozhodovat o tom, co bude vyučovat a jak. Jde o službu dětem, rodičům i této společnosti. Jde tedy i o to, aby i rodičovská veřejnost víc přemýšlela o potřebách a souvislostech současného života, vztahovala je ke školnímu vzdělání a nesetrvávala v tradičních klišé. Aby tak její požadavky měly i pedagogickou hlavu a patu a odpovídaly roku 2022. Pak by to měli jednoduší ti ředitelé a učitelé, kteří se už dnes snaží o potřebné změny.

Dostáváme se opět k tomu, že škola nesmí být tolik sešněrovaná, aby v ní nebyl prostor pro podporu rozmanitých schopností. A jestli není prostor, protože ho zatím plně zabírají tradiční školní dovednosti, musíme hledat jinde. Jenže to riskujeme, že část dětí škola bude nadále bavit tak málo, jako je tomu dosud. Už bychom tedy měli definitivně opustit pohled, podle kterého rozvoj některých oblastí patří výlučně do gesce rodičů a mimoškolních institucí, zatímco další rozvíjí škola. Ono to zní jako tisíckrát omlétá fráze, ale i dítě tvoří celek a nelze je rozparcelovat na izolované části. Je třeba si říct, co je pro dospělost důležité, a pak zvážit, jak se obě rozhodující edukační instituce (rodina a škola) budou zapo-

jovat. Rozhodně neplatí, že kteroukoli oblast úplně vydělíme a principiálně vyhradíme pouze jedné instituci. Rozhodně přitom podporují zapojení dalších mimoškolních i mimordinných institucí do edukace – jen je nesmíme svázat přílišnými formálními pravidly, evidencemi a výkaznictvím. Např. „ZUŠky“ jsou tolik školami se všemi pravidly, že někteří učitelé jejich striktním dodržováním ve skutečnosti děti od rozvíjení konkrétní činnosti odrazují. Své místo při edukaci dětí mají sportovní oddíly, knihovny, stanice přírodovědců, techniků, skauti.

Škola by tedy měla být všeobecně pozitivní, radostná, měla by v dětech uchovávat touhy rozvíjet se, vzdělávat se, a ne se orientovat zejména na to, co děti neovládají, neumí, co jim nejde. K seberozvoji potřebuje dítě prostor. Takže až pak dojde do dospělosti a k profesi, pro kterou ho nebylo možné připravit, tak touha a ochota vzdělávat se ho dovede k dobrému zvládnutí čehokoliv. Někdy by úplně stačilo, kdybychom přijali, že k dobrým výsledkům v dospělosti vedou různé cesty. A ta školní představuje zatím u některých dětí jen malý dílek.



PhDr. Václav Mertin, dětský psycholog

## Rodiče vítáni – značka, která nemůže Vaší škole chybět!

Značkou Rodiče vítáni se na dveřích mohou pyšnit všechny školy, které jsou vstřícné při komunikaci s rodiči.

Co to znamená? Např. že škola s rodiči aktivně komunikuje a že tato komunikace je obousměrná a partnerská.

- Na webu [www.rodicevitani.cz](http://www.rodicevitani.cz) naleznete všechna kritéria, která je nutné splnit.
- Značka Rodiče vítáni není jen samolepka na dveřích. Dává rodičům záruku, že školu pro své dítě vybrali správně.
- Celý projekt Rodiče vítáni byl původně vytvořen neziskovou organizací EDUin. Certifikace tak dává jistotu, že jde o kvalitní a důvěryhodný program.



# Žáci cizinci v českém školství a předčasné odchody ze vzdělávání

ANDREA SVOBODOVÁ

*Pokud se dospělý člověk přestěhuje do cizí země, většina lidí chápe, že naučit se nový jazyk pro něj může být obtížné. V případě dětí ale většina z nás předpokládá, že se jazyk naučí bez zábran a přirozeně. Jak je to ale ve skutečnosti? Je možné očekávat, že někdo bez podpory zvládne jazyk na takové úrovni, aby mohl plně využít svůj vzdělávací potenciál neboli aby mohl „ukázat, co v něm doopravdy je“? Data týkající se předčasných odchodů ze vzdělávání nasvědčují, že opak je pravdou. Jsou to totiž právě žáci cizinci, kteří jsou předčasným odchodem nejvíce ohroženi. Potřeba věnovat zvýšenou péči této cílové skupině se s příchodem uprchlíků z Ukrajiny stává ještě zřetelnější a je jasné, že nebudeme-li tuto situaci řešit dnes, může to mít do budoucna velmi negativní dopady jak na individuální, tak na celospolečenskou úroveň. Následující článek mapuje situaci dětí cizinců v českém vzdělávacím systému (s důrazem na situaci v Jihomoravském kraji), poukazuje na problémy, se kterými se potýkají, a hledá odpověď na otázky, jak jejich situaci zlepšit.*

## Popis výchozí situace

Data Eurostatu ukazují, že **žáci s migrantským původem** (dále v textu „žáci cizinci“)<sup>1</sup> patří s ohledem na předčasné odchody ze vzdělávání i ze škol (v EU) mezi ty nejhroženější. Platí to i pro Českou republiku, kde je situace ve srovnání s jinými zeměmi EU (Řecko, Itálie, Španělsko) sice stále relativně příznivá, nicméně se neustále zhoršuje. Mezi rokem 2019 a 2020 tak **došlo k nárůstu předčasných odchodů ze vzdělávání u těchto žáků z 8,3 % na 13,2 %**, což znamená, že jsme na tom hůře než například Belgie nebo Portugalsko, kde se problém předčasných odchodů ještě před 10 lety týkal více než 20 % žáků cizinců. To, že žáci cizinci patří v České republice mezi ty předčasným odchodem ze vzdělávání nejhroženější, dokládá dále i fakt, že z celkového počtu cizinců ve věku 15–19 let evidovaných v ČR od roku 2014 až 2019 **na střední škole nestudovala ani polovina z nich**.<sup>2</sup> Ve školním roce 2019/2020 studovalo na SŠ 9496 cizinců (bez azylantů), přitom cizinců ve věku 15–19 zde v roce 2019 pobývalo 20726 (z nich 17694 více než 12 měsíců). Více než 11 tisíc mladých cizinců ve věku školní docházky se tedy nevzdělávalo.

Dalším nepříznivým zjištěním je to, že **ze všech žáků cizinců v České republice tvořili ti, kteří ve šk. roce 2018/2019 předčasně ukončili studium na střední škole, téměř 4 %**, ačkoliv celkový **podíl žáků cizinců na středních školách**

**byl pouhých 2 %**. V Jihomoravském kraji tvořili předčasně odcházejících cizinci 3 % ze všech cizinců studujících na středních školách, přičemž podíl na celkové žákovské populaci byl také cca 2 %. Tomu odpovídá i podíl žáků cizinců, kteří předčasně ukončili studium na střední škole, na celkovém počtu předčasně ukončujících žáků: ve školním roce 2018/2019 to bylo 19 % (celkem se jednalo o 1811 žáků z 9514), v Jihomoravské kraji 18 % (166 žáků z 916). Důvodem pro předčasný odchod ze střední školy bylo v ČR i JM kraji nejčastěji **ukončení studia na vlastní žádost** a až na druhém místě se jednalo o zanechání studia bez předepsané zkoušky (což je převažující důvod u ostatních studentů).

Jak tedy vyplývá z výše uvedeného, velká část žáků cizinců ve věku, kdy by mohli studovat na střední škole, do žádné školy nedochází, a pokud ano, tak ji ukončují předčasně dvakrát častěji než jejich spolužáci.

Roli zde hrají **omezená znalost vyučovacího jazyka** a z toho vyplývající nemožnost plného využití studijního potenciálu (dle expertů zde významnou roli hraje i nedostatečná jazyková podpora žáků cizinců napříč vzdělávacím systémem), **absence pocitu sounáležitosti** (Palečková, J. a kol., 2013), **pocit osamělosti** a **stigmatizace v rámci třídního kolektivu** (Kostecká a kol., 2019), **nízká podpora rodičů**, nebo **bariéry vyplývající z odlišného kulturního**

<sup>1</sup> Odborníci navrhují hovořit o žácích s odlišným mateřským jazykem (žák s OMJ). Více zde: <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>.

<sup>2</sup> Tato viditelná disproporce se nijak výrazně nezmiří ani při započtení patnáctiletých žáků cizinců z posledních ročníků základních škol.

**zázemí.**<sup>3</sup> Všechny tyto situace lze pokládat za problematické a je potřeba přemýšlet o způsobech, jak těmto studentům pomoci při překonávání bariér, s nimiž se při adaptaci na život v nové zemi setkávají, bez toho, že by docházelo k zbytečnému plýtvání lidským kapitálem. Na následujících stránkách se zaměříme na **dopady jazykové bariéry** pro další studium i na to, jaké v České republice existují nástroje, které tyto bariéry mohou úspěšně vyrovnávat, a jak je školy využívají. V závěru textu uvádíme doporučení pro školy i veřejnou správu.

### Vstup na střední školu – přijímací řízení

První bariéra, jíž musí cizinci, kteří chtějí pokračovat ve studiu na střední škole čelit, je **systém přijímacího řízení**. Ten je pro maturitní obory jednotný a skládá se z písemných testů z matematiky a z českého jazyka. Zkoušku z českého jazyka musí skládat všichni, a to bez ohledu na délku pobytu v Česku (takže i ti, kdo do české školy chodili pouze pár měsíců). Výjimku mají pouze uchazeči přicházející přímo ze zahraničí, kteří mohou (dle § 20 odst. 4 školského zákona) požádat o odpuštění písemného testu. V současné době se tato výjimka vztahuje také na uprchlíky přicházející do České republiky z válkou zmítané Ukrajiny.

#### „Lex Ukrajina“

V reakci na příchod uprchlíků z Ukrajiny byl schválen nový zákon, který mimo jiné upravuje i podmínky přijímacího řízení na střední školy. Tato úprava se týká prodloužení termínu podání přihlášek do maturitních i nematuritních oborů, možnosti nahradit dokládání potřebných dokumentů čestným prohlášením, navýšení času přijímací zkoušky o 25 minut a možnosti skládat zkoušku z matematiky v anglickém, českém nebo ukrajinském jazyce.<sup>4</sup>

Znalost jazyka je v tomto případě testována ústním pohovorem ověřujícím znalost českého jazyka v elementární úrovni, která je nezbytnou pro vzdělávání uchazeče v daném oboru vzdělávání. Ostatní mohou požádat o uzpůsobení jednotlivých částí přijímacích zkoušek na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny.<sup>5</sup> Jak nicméně ukazuje šetření NÚV, **podpurná opatření při závěrečných nebo maturitních zkouškách jsou využívána spíše výjimečně** (NÚV, 2019). Úspěšnost u přijímacího řízení snižuje ale

i písemná zkouška z matematiky, která je převážně složena ze slovních úloh a závisí tak ve velké míře na porozumění zadání.

Zvládnout test z českého jazyka a přijímací řízení na střední školu může usnadnit **intenzivní jazyková příprava**, díky které se zvyšují šance absolventů zahraničních základních škol na to, aby nejen složili přijímací zkoušky na střední školu, ale aby ji také (za další podpory) úspěšně dokončili. V České republice **neexistuje v tomto směru žádná systémová podpora**. Jednou možností je návštěva **ročního přípravného kurzu**, který od roku 2016, za finanční podpory z Dánska, organizují neziskové organizace Meta, o. p. s., a Centrum pro integraci cizinců, o. p. s. Většina jeho účastníků dosáhne v češtině minimálně úrovně A2 a zároveň si jazykově osvojí (případně doplní) učivo základní školy, seznámí se s českou historií apod. Součástí kurzu je i příprava na zkoušku z matematiky, studenti mohou využít doučování, zúčastnit se volnočasových aktivit (výlety a exkurze) a poradit se se sociálním pracovníkem. Doposud byl kurz realizován pouze v Praze. Od září 2022 bude kurz pilotován také v Plzeňském a Jihomoravském kraji.<sup>6</sup>

Další možností intenzivní jazykové přípravy na středoškolské studium může být **kurz** pořádaný **během letních prázdnin**, kde ale nelze předpokládat, že žák na úrovni A0 dosáhne úrovně A2. Spíše jde o efektivní možnost, jak cíleně pracovat na některých dovednostech budoucího studenta a o něco málo zvýšit jeho jazykovou úroveň.

Experti se domnívají, že právě nastavení přijímacího řízení a nízká jazyková podpora žáků cizinců je jedním z hlavních důvodů, proč se velká část z nich buď na střední školu vůbec nehlásí, nebo upřednostňuje nematuritní obory (učiliště), popř. soukromé střední školy, které mají vlastní kritéria pro přijímací řízení.

### Absence jazykové podpory v základní škole

Ani žáci cizinci, kteří do základní školy v České republice dochází několik let, nemusí zvládnout písemný test z českého jazyka, přestože schopnosti na to mají. Je to dáno především **absencí jazykové podpory těchto žáků v základní škole**. Podpora těchto žáků je přitom dle školského zákona možná. Žáci cizinci mohou být, v případě omezené znalosti vyučovacího jazyka, považováni za žáky se speciálními

<sup>3</sup> To, že na střední školu nenastupují může být dáno ale i tím, že, že někteří cizinci přicházejících do České republiky s ukončeným základním vzděláváním nastupují rovnou do pracovního procesu. Tento jev popsala například Freidingerová in FREIDINGEROVÁ, T. *Vietnamci v Česku a ve světě*. Praha: Slon, 2014.

<sup>4</sup> Předsedkyně Asociace ředitelů gymnázií Renata Schejbalová se domnívá, že ani tyto úlevy Ukrajincům nepomohou z důvodu neznalosti jazyka u přijímacího řízení uspět. Doporučuje proto těmto žákům nastoupit o rok níže, do 9. třídy.

<sup>5</sup> Viz <https://www.msmt.cz/file/56338/>. Více informací zde: <https://www.inkluzivniskola.cz/prijimacky-pro-zomj>.

<sup>6</sup> Více o kurzu zde: <https://inkluzivniskola.cz/rocnipripnavny-kurz-ke-studiu-na-ss>.

vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“) a mohou být dle § 16 školského zákona zařazeni do 1.–3. stupně podpory (viz vyhláška č. 27/2016 Sb.). Kromě **pedagogické intervence** (od 2021 v kompetenci školy v rámci 1. stupně podpůrných opatření) mohou být podpořeni **výukou češtiny jako druhého jazyka** (dále pouze „ČDJ“) v maximálním rozsahu 1 hodina 3× týdně, **plánem podpory** (PLPP v 1. st.), **asistentem pedagoga** nebo **prodloužením délky vzdělávání**. Výzkumy i odborníci z praxe přitom dlouhodobě upozorňují na nedostatečnost těchto podpůrných opatření i na to, že nejsou vždy efektivní, systémová (Kostelecká a kol., 2019), a zejména dostatečně využívaná. I z tohoto důvodu byl v září roku 2021 zaveden (paralelně fungující) nový systém financování a organizace jazykové podpory těchto žáků, podle kterého **jazykovou přípravu poskytují pouze školy určené příslušným krajským úřadem**, který je odpovědný za její financování. Krajem určená je každá škola, která má 5 % žáků cizinců<sup>7</sup>. Dle této úpravy mají žáci cizinci nárok na **podporu ve výši max. 200 hodin po dobu 10 měsíců ve skupinkách 1–10 žáků**. Tento systém umožňuje lepší dostupnost jazykové přípravy zejména na regionální úrovni i větší flexibilitu financování, má však svá úskalí například v tom, že pro mnohé děti bude nutnost dojíždění do určené školy nepřekonatelnou překážkou. Tyto děti mají možnost vzdělávat se distančně. Odborníci před tímto způsobem výuky ČDJ ale varují a doporučují pro tyto situace využít zajištění podpory dle stávajícího systému a vyhlášky č. 27/2016.

## Absence jazykové podpory na střední škole

Pokud žák uspěje u přijímacího řízení, nemá zdaleka vyhráno. **Žáci cizinci na střední školu často nastupují s nedostačenou znalostí českého jazyka**. To souvisí především se dvěma faktory. Tím prvním je věk žáka v době, kdy přicestoval do ČR, a s tím spojený fakt, kolik let základní školní docházky zde absolvoval, tím druhým pak již zmíněná nedostatečná jazyková podpora na základní škole. Šetření NÚV přitom upozorňuje na rozdílnou situaci žáků cizinců dle typu středních škol. Zatímco na gymnáziích problematické situace týkající se nedostatečné znalosti jazyka těchto žáků nemusí příliš řešit, na středních odborných školách a učilištích je tomu naopak. Je to dáno především charakterem přijímacího řízení, které je velmi selektivní v tom smyslu, že bez velmi vysoké úrovně českého jazyka není téměř možné se na

školu vůbec dostat. Jak uvádí zpráva NÚV, studenti gymnázií často docházeli na soukromé hodiny českého jazyka a mají velkou podporu v rodině. Naopak na střední odborné školy a učiliště často přichází žáci, kteří sice absolvovali základní vzdělávání v české škole, jejich znalosti jazyka jsou ale často nedostatečné (NÚV, 2019). U těchto žáků také často dochází k tzv. **efektu dvojího znevýhodnění**: kromě toho, že jsou žáky cizinci a neovládají dostatečně český jazyk, pochází i z rodin s nízkým socioekonomickým zázemím, kde se vyskytují například problémy v komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci žáka. Jsou tedy znevýhodněni **kulturně i sociálně**.

Zejména u těchto žáků, kterým se nedostává dostačující podpory ze strany rodičů (ať už je to dáno jakýmkoliv důvody a okolnostmi), je **podpora ze strany střední školy stěžejní**. I když praxe tuto podporu umožňuje (tito žáci mají stejně jako v případě žáků základních škol nárok na podporu podle § 16 školského zákona), realita ukazuje, že praxe je odlišná. Z šetření NÚV z roku 2018 vyplývá, že z celkového počtu žáků s OMJ a cizinců v oslovených školách **nebyla pedagogická podpora formou podpůrných opatření podle § 16 školského zákona poskytnuta 47 % žáků** (tj. 225 ze 476). Z 251 žáků, kterým poskytnuta byla, bylo pouze 98 z nich (tj. 20,5 %) přiznáno podpůrné opatření 2. a 3. stupně (NÚV, 2019).<sup>8</sup> Nedostatečná jazyková podpora v průběhu studia na škole střední je tedy další překážkou, se kterou se cizinci ve svém cestě ke vzdělání musí vyrovnávat.

Jak uvádí významný expert na tomto poli J. Cummins, zatímco **osvojit si tzv. „komunikační jazyk“ trvá 2 až 3 roky, naučit se jazyk „akademický“** (odborný), jehož osvojení je důležité pro školní úspěšnost (například aspiruje-li žák na studium na vysoké škole), **zabere 5 až 7 let** (Cummins, 2019). Jazykovou podporu (nejen v českém jazyce, ale i v jiných předmětech) po celou délku studia by proto měli mít všichni studenti s OMJ. Její intenzita a podoba by přitom vždy měla vycházet z individuálního posouzení situace daného studenta<sup>9</sup>. Všem žáků cizincům by pak měla být poskytnuta také **podpora při přípravě k maturitě**, a to buď formou specializovaného kurzu, který se věnuje přípravě k maturitě, nebo formou doučování. Bohužel kurzy prohlubující znalosti jazyka a přípravné kurzy na maturity jsou málo dostupné, kromě Mety, o. p. s., je nabízí například Magistrát hlavního města Prahy ve spolupráci s jazykovou školou<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> Určenou školou může být kromě jiného i škola, která nemá alespoň 5 % žáků cizinců, ale je určena namísto školy, která má 5 % cizinců, protože má vhodnější podmínky, větší zkušenosti, je dostupnější.

<sup>8</sup> Monitoring probíhal na vzorku 186 škol ve všech 14 krajích České republiky. Z celkového počtu 88 408 žáků, bylo 2015 žáků cizinců a 1 510 žáků s OMJ.

<sup>9</sup> Více o podpůrných opatřeních na SŠ viz <https://inkluzivniskola.cz/podpurna-opatreni-na-ss>.

<sup>10</sup> Viz <http://www.sjs.cz/czech-for-foreigners/kurzy-pro-stredoskolaky-s-omj.html>.

### Nepřípravenost pedagogů na školách a absence jejich podpory

Další problém, na který v kontextu žáků cizinců na SŠ upozornilo šetření NÚV je **nedostatečná připravenost učitelů na jejich vzdělávání**. Vyplývá z něj, že jen málo ze středoškolských pedagogů je obeznámeno s didaktikou výuky češtiny jako cizího nebo druhého jazyka a že současně neví, kde informace k tématu získat. Nejčastěji se tento problém týkal učitelů středních odborných škola a učilišť, kam žáci cizinci, kteří vyžadují podporu, dochází nejčastěji (NÚV, 2019). Podpora pedagogů zejména na regionální úrovni je přitom poměrně omezená, stejně tak dostupnost kurzů pro učitele češtiny jako druhého jazyka se zaměřením na SŠ. Zde opět podporu nabízí především pražská organizace Meta, o. p. s., která mimo jiné pořádá například i semináře týkající se začleňování a výuky žáků s OMJ na SŠ „Jak podpořit žáky s odlišným mateřským jazykem v ZŠ a SŠ“<sup>11</sup>. V současné době tyto semináře a workshopy probíhají v Praze 3 v sídle organizace nebo online.

### Co je důležité

Začátky v nové zemi představují pro děti cizince náročné období a adaptace na nové školní prostředí je výzvou, ve které mohou snáze obstát, mají-li podporu svého okolí. Jak by měla ideálně vypadat taková podpora ze strany školy?

Při práci s jakýmkoliv žákem je vždy důležitý **individuální přístup**. To platí i pro žáky cizince – je potřeba nalézt **rovnováhu** mezi **respektem k jeho individualitě a zohledněním kulturních specifik**, včetně tzv. „migrační historie“. Důležité není pouze to, odkud žák přichází, ale také jaké byly okolnosti příchodu jeho rodiny do České republiky. Snažme se proto uplatnit kulturní senzitivitu, ale vyhnout se se paušalizaci a generalizaci.

Žák cizinec se setkává s mnoha překážkami, platí ale, že neznalost jazyka je jednou z největších. Znalost jazyka zvyšuje nejen šanci na školní úspěch, ale i na začlenění do kolektivu a je důležitá pro budování sebevědomí. Proto je potřeba, aby se všem žákům cizincům dostávalo **intenzivní výuky ČDJ ihned** po nástupu do českého vzdělávacího systému a aby tato **podpora byla dlouhodobá**. Jak na svých stránkách uvádí zástupci organizace Meta, o. p. s.: „I pokročilejší žák s OMJ může na první pohled působit jako bez potřeby podpory, v odborných předmětech a/nebo při psaní složitějších textů ale může mít značné problémy, které bez podpory vyučujících nemusí zvládnout“. Zpočátku je přitom stěžejní

osvojení jazyka „pro přežití“ a komunikaci, na kterém lze dále stavět a díky němuž lze komunikovat v ostatních předmětech.

Podobně jako u všech žáků se SVP i zde platí, že **poznat žáka a rozpoznat včas jeho potřeby** skrze pedagogickou či jazykovou diagnostiku je pro **stanovení vhodné podpory** klíčové. Stejně jako jeho **průběžné sledování a vyhodnocování jeho pokroků**. Není potřeba se omezovat pouze na možnosti dané legislativou, ale je potřeba vyhledávat i jiné možnosti podpory, které nabízí například některé neziskové organizace nebo zahraniční dotační programy.

Žák cizinec i jeho rodina se mohou potýkat s mnoha problémy při snaze o adaptaci na nové prostředí. **Samotná jazyková podpora proto nestačí**. Vždy je důležitá i další podpora formou sociální práce, zapojení do volnočasových aktivit a spolupráce s rodinou.

### Shrnutí hlavních problémů a co by se mělo změnit?

Je doloženým faktem, že velká část cizinců v ČR ve věku 16–26 let nestuduje na střední škole. Pokud studují, tak přednostně na nematuritních oborech (učiliště), nebo na soukromých středních školách, které mají vlastní kritéria pro přijímací řízení. I tak ale častěji než ostatní střední školu předčasně ukončují. Velkou roli v tom hraje nastavení přijímacího řízení na střední školy a nízká jazyková podpora žáků cizinců napříč vzdělávacím systémem. Co mohou stát / kraje / školy udělat pro to, aby nedocházelo k plýtvání lidským kapitálem?

### Na úrovni státu/krajů

- Z rozpočtu státu / krajů zajistit systematické a stabilní **financování ročního přípravného kurzu** v osvědčené podobě, tak jak byla otestována v rámci pilotního a pokračujícího projektu organizovaného Metou, o. p. s., a Centrem pro integraci cizinců, o. p. s. Kurz by měl být nabízen ve všech krajích ČR.
- Zvýšit dostupnost přípravných kurzů ČDJ pro studium na SŠ pro nově příchozí a žáky bez dostatečné znalosti češtiny.
- Z rozpočtu státu / krajů zajistit systematické a stabilní **financování intenzivního přípravného kurzu** (k maturitě) a zvýšit tak jeho dostupnost ve všech krajích ČR.
- Zavést pojem „žák s odlišným mateřským jazykem (OMJ)“, který lépe odráží reálné potřeby žáků s migrantským původem<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Více zde: <https://www.inkluzivniskola.cz/aktualni-otevrene-seminare>.

<sup>12</sup> Viz <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>.

- Navýšit rozsah jazykové přípravy na minimálně 320 hodin. Nová vyhláška navyšuje rozsah jazykové přípravy ze 70 hodin na 200 po dobu maximálně 10 měsíců.
- Zvýšit informovanost škol o možnostech podpory žáků cizinců.
- Zvýšit nabídku kurzů pro učitele češtiny jako druhého jazyka se zaměřením na SŠ a rozšířit nabídku kurzů češtiny pro žáky podle § 20 školského zákona, zejména organizovaných krajem, i na žáky s nedostatečnou znalostí češtiny před nástupem do SŠ i během studia na SŠ.

## Na úrovni škol

- Zajistit systémovou a dlouhodobou podporu všem žákům cizincům (nejen jazykovou), ať již dle § 16, nebo § 20 školského zákona, jako prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání.
- Efektivně přizpůsobit podmínky přijímacího řízení a maturitní zkoušky pro žáky s nedostatečnou úrovní znalosti češtiny.
- K podpoře žáků, kteří mají české státní občanství, ale pro které není čeština mateřským jazykem, nebo ji dokonce neovládají, zajistit podporu skrze dostupná podpůrná

- opatření podle § 16 školského zákona, zvláště pak posílení výuky českého jazyka jako jazyka cizího (druhého).<sup>13</sup>
- Posuzovat úpravu zkoušky (zvl. způsob hodnocení) z českého jazyka ve společné části maturitní zkoušky a jednotné přijímací zkoušky s ohledem na specifika žáků cizinců.

Článek je výstupem projektu *Implementace KAP JMK II*, registrační číslo CZ.02. 3. 68/0.0/0.0/19\_078/0017177, v rámci Operačního programu Výzkum, vývoja a vzdělávání.

## ZDROJE

- CUMMINS, J. *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon (England): Multilingual Matters, 2000.
- KOSTELECKÁ, Y. a kol. *Žáci-cizinci ve školní třídě*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019.
- NÚV. *Zpráva z monitoringu pedagogické realizace podpůrných opatření pro žáky-cizince v roce 2018*. Praha, NÚV, 2019. Dostupné z: [https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/nuv-zprava-monitoring\\_ss-2018\\_1.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/nuv-zprava-monitoring_ss-2018_1.pdf).
- PALEČKOVÁ, J. a kol. *Hlavní zjištění PISA 2012*. Praha: ČŠI, 2013.



**Mgr. Andrea Svobodová, Ph.D.**, sociální antropoložka a geografka, výzkumnice v Jihomoravském centru pro mezinárodní mobilitu (JCMM)

## Nová diagnostická baterie PorTex pro hodnocení čtenářských dovedností

Kolektiv autorek katedry psychologie připravil pro poradenské pracovníky novou diagnostickou baterii pro žáky 1. stupně ZŠ s názvem PorTex. I když má baterie těžiště v porozumění textům, poskytuje oporu pro komplexní diagnostiku předpokladů, samotných čtenářských dovedností, ale i environmentálních vlivů. Zahrnuje jazykové testy (fonologické uvědomění, opakování pseudoslov, jazykové uvědomování), testy rychlého čtení (čtení slov, čtení pseudoslov), testy porozumění (poslech s porozuměním, hlasité čtení s porozuměním, tiché čtení s porozuměním, doplňování slov do komplexního textu), dotazník sebehodnocení čtení, dotazník pro učitele, dotazník pro rodiče pro žáky. Je vhodná pro všechny skupiny problémových čtenářů – jak pro diagnostiku ve školních poradenských pracovištích, tak pro školská poradenská zařízení.

Pro osvojení si dovedností práce s testovou baterií byl akreditován kurz v rámci DVPP (MŠMT). Účastníci dvoudenního školení v rozsahu 16 hodin obdrží testovou baterii, přístup k elektronickým dokumentům a přístup k tabletové aplikaci, která umožňuje pohodlné zadávání i vyhodnocení testů.

Informace o testové baterii na <https://e-portex.cz/>

Přihlášky ke školení na <https://pages.pedf.cuni.cz/czv/zajmove-kurzy/nabidka-zajmovych-programu/>.

Těšíme se na viděnou!

<sup>13</sup> Tyto žáky lze zařadit mezi žáky se SVP z důvodu odlišného kulturního prostředí podle přílohy 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

# Nebojte se otevřít školu rodičům

## Spolupráce školy a rodiny jako prevence předčasných odchodů ze vzdělávání II

DANIELA BÜCHLEROVÁ

***Předčasné odchody ze vzdělávání, tedy situace, kdy žák opouští vzdělávací systém před dokončením 9. třídy základní školy nebo vypadáva ze studia v průběhu střední školy a nedosáhne tak fakticky žádné kvalifikace, jsou závažným problémem s komplexním celospolečenským dopadem (Matoušek, 2019).***

V první části našeho příspěvku (*Školní poradenství v praxi* 3/2022) jsme představili zahraniční zkušenosti se zvýšením participace rodiny na vzdělávání, v této části se zaměříme na podněty pro české školství.

### Možnosti kontaktů mezi školou a rodinou

Zatímco domácí zapojení rodičů a podpora utvářením vhodného prostředí je u nás obecně akcentováno a považováno za velmi důležité, angažovanost rodičů v životě školy je zatím spíše opomíjena. V této oblasti chybí v českém – stejně jako například v německém – prostředí tradice a je zde pocítována častá nejistota z obou stran. Zástupci školy se potýkají s nedostatkem ověřených nástrojů a praxe pro zapojení rodičů, rodiče zase se zakořeněným hierarchickým přístupem vzdělávacího systému a nedostatkem zkušeností s občanskou angažovaností v širší komunitě.

Vycházíme-li z premisy, že zásadní součástí prevence školního neúspěchu a předčasného odchodu ze vzdělávání je hlubší zapojení rodin ohrožených žáků do procesu vzdělávání a jejich spoluvytváření školy, popíšme základní možnosti školy vedoucí k navázání efektivních kontaktů s rodiči.

### Formální kontakty

- Třídní schůzky
- Konzultační hodiny pro rodiče
- Konzultační dny pro rodiče
- Tripartitní schůzky
- Formální korespondence

Základním prostředkem školy a pedagogických pracovníků pro spojení s rodiči jsou formální kontakty. Formální kontakty nutně nevyžadují atmosféru důvěry a dobré sociální klima ani zvýšenou aktivitu ze strany učitelů a především rodičů. Lze je tedy pěstovat v jakémkoliv prostředí s jakýmkoliv zdroji. I zde však lze postupovat tak, aby se zvýšila

angažovanost rodičů. Zásadní je uplatňovat při formálních kontaktech **partnerský přístup** a eliminovat nadřazenou roli školy nad rodiči. Rovněž je třeba myslet na použití **vhodného komunikačního stylu**, kterému porozumí všichni, včetně rodičů ze znevýhodněného prostředí. K navázání užšího vztahu s rodiči přispívá také vhodné prostředí, v němž se formální kontakty konají. Doporučuje se například zavedení konzultačních místností, které poskytnou rodičům i učitelům dostatečné soukromí. V neposlední řadě je třeba brát ohled na **časové možnosti rodičů** – zejména těch ze znevýhodněného prostředí, kteří obvykle nedisponují flexibilní pracovní dobou – a přizpůsobit nabídku konzultačních hodin či třídních schůzek jejich možnostem. Je tedy vhodné nabídnout konzultace například ve večerních hodinách.

Formální kontakty školy a rodičů jsou nezbytnou součástí vzdělávacího procesu, často však vedou k pasivnímu vztahu mezi oběma stranami, který je vyvolán zejména tím, že se komunikace omezuje na jednostrannou výměnu informací, upřednostňují se kolektivní kontakty, interakce obou stran je v nedostatečné frekvenci a obvykle iniciovaná problémem. Je tedy důležité si i v rámci těchto kontaktů uvědomovat potřebu poskytnutí dostatečného prostoru rodičům a individuální práce s rodinami a žáky.

### Neformální kontakty

- Individuální korespondence
- Telefonáty
- Spontánní rozhovory
- Domácí návštěvy
- Schůzky rodičů a učitelů v mimoškolním prostředí
- (Tematické) rodičovské kavárny
- Kontakty na školních akcích: Oslavy, festivaly, divadlo, koncerty
- Účast a pomoc rodičů při pořádání akcí
- Zapojení rodičů do výuky a projektů
- Pozvání na pozorování výuky či prezentace
- Získávání zpětné vazby od rodičů

- Spolurozhodování rodičů: školní rada, školní konference, třídní rada, předmětová konference
- Vzdělávání a školení rodičů
- Rodinná portfolia

Kromě povinných formálních schůzek a kontaktů s rodiči je důležité pěstovat také kontakty neformální. V této oblasti má česká školní praxe zatím značné rezervy, které vycházejí jak z tradic našeho vzdělávání a kultury, tak z omezených možností (jsou limitovány personálními i materiálními zdroji škol). Na tomto místě je možné vidět prostor pro větší využití poradenských profesí ve školách, které se mohou organicky zapojit do rozvíjení vztahů mezi školou a rodinou a vhodně tak podpořit učitele.

Neformální kontakty jsou významné pro vytváření důvěry mezi učiteli, rodiči ale i žáky, umožní pedagogům lepší poznání individuálních možností a potřeb rodin, a tedy i žáků. Podobně pak rodinám pomohou v lepším pochopení potřeb a nároků školy, které se pak promítne do jejich podpory vzdělávání svých dětí. Jak už bylo uvedeno výše, angažovanost rodičů, kteří jsou prostřednictvím neformálních kontaktů vtaženi do života školy, má jednoznačně pozitivní dopady na vzdělávání a další uplatnění jejich dětí.

Mezi nejčastěji využívané formy neformálních kontaktů patří v zahraničních praxích různé druhy **individualizované komunikace učitele a rodičů** – emaily, telefonáty, setkání, návštěvy v domácnosti, získávání zpětné vazby od rodičů. V souvislosti s neformálním setkáváním učitelů a rodičů mladších dětí se osvědčuje poměrně jednoduchý prostředek, kterým je vytvoření prostoru ve škole, kde se každodenně při doprovázení a vyzvedávání dětí může rodič s učitelem potkat a popovídat si. Například uspořádání šatny tak, aby byla součástí třídy.

Dále jsou to **komunitní akce školy**, které rodiče spoluvytvářejí nebo se jich jen účastní. V rámci akcí mohou rodiče navazovat bližší vztahy nejen s pracovníky školy, ale také s ostatními rodiči, což působí jako posilující prvek pro jejich angažovanost.

Participace rodičů může mít rovněž podobu **pozorování výuky** (naživo i on-line) nebo aktivního **zapojení** do ní. Rodiče se mohou účastnit různých tematických projektů, přispět k vyučování v rámci své odbornosti nebo posloužit jako asistence učitele při náročnějších výukových metodách či při doprovodu třídy na mimoškolní aktivitu.

Specifickým druhem zapojení rodičů je participace na rozhodování, strategickém plánování či vytváření vzdělávacích

programů školy. **Spolurozhodování rodičů** se u nás děje prostřednictvím rad či sdružení rodičů, které je ovšem často výrazně formalizované a neznamena skutečnou účast na směřování školy. Větší zapojení rodičů, ale i obce a komunity do rozhodování o vývoji školy se obecně doporučuje a prezentuje jako jeden z významných prvků pro posílení identifikace rodiny, a tím i žáka se školou, které vede k lepším studijním výsledkům a menšímu riziku předčasného vypadnutí.

Zajímavým typem zapojení rodičů, které jsme zařadili mezi neformální kontakty, protože není obligatorní a stojí na jiných principech, než je vztah učitel – rodič, je **vzdělávání a školení rodičů**. Sem spadá také již zmiňovaný mentoring. Pro zájemce z řad motivovaných, ale i bezradných či sociálně znevýhodněných rodičů může být velmi přínosné vzdělávání a poradenství v otázkách rodičovství. Kurzy nebo workshopy o výchově a rodičovství mohou vést pedagogičtí či poradenská pracovníci školy i externí odborníci. Důležitým aspektem těchto akcí je rodičovská vzájemnost a poradenský potenciál, který mají sami rodiče. Při hledání vlastních cest, které vyhovují rodině, nechtějí rodiče na jedné straně zůstat sami, ale také nechtějí být jednostranně poučováni. Jejich nedílnou součástí je proto prostor pro diskusi rodičů mezi sebou a pro diskusi s učiteli.<sup>1</sup>

Můžeme zde také zmínit praxe, které již předpokládají atmosféru vzájemné spolupráce a dobré klima ve škole: rodiče se např. zapojují do doučování dětí ve škole nebo fungují jako peer-mentori rodičů, kteří to v nějakém ohledu potřebují (Sacher, 2013).

Velmi zajímavým, byť parciálním a okrajovým, nástrojem pro zapojení rodiny je tzv. **rodinné portfolio**. V němž žák spolu s rodiči vytváří přehled o silných stránkách rodiny, jejích specifikách a zdrojích, které jemu i rodině umožní lepší sebereflexi a zacílení ve vzdělávacím procesu. Zároveň je prostředkem k nenásilnému seznámení s rodinným prostředím žáka a k výměně informací mezi školou a rodinou i žáky v rámci třídy.<sup>2</sup>

## Zapojení žáka

Při snaze o vyšší angažovanost rodičů ve vzdělávání dětí nesmíme zapomenout také na samotnou osobu žáka či studenta. Pokud budou učitelé a rodiče spolupracovat bez jeho aktivní účasti, vystavují se riziku neúspěchu způsobeného jeho odporem. Kromě toho je zapojení žáka nezbytné pro budování vlastní odpovědnosti za vzdělání a další životní dráhu. Zapojení žáka je důležité ve dvou rovinách.

<sup>1</sup> Více ke vzdělávacím programům pro rodiče viz <https://www.triplep.de/de-de/startseite/>.

<sup>2</sup> Srov. Sacher 2013; konkrétní praxe Frankensteinschule Darmstadt (<http://www.frankensteinschule.com/scha/integration.html>).

## KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ

Za prvé je nutné jej **informovat o průběhu spolupráce s rodiči** a obsahu komunikace mezi učitelem a rodiči. K tomu slouží jednak tripartitní schůzky, kdy je kromě rodiče/rodičů a učitele přítomen hovor o prospívání ve škole i samotný žák, jednak vhodná komunikace učitele s žáky v rámci třídy. V praxi se vyskytují také tzv. večery pro rodiče a žáky, které mohou probíhat podobně jako třídní schůzky či naopak neformálním způsobem jako např. kavárny pro rodiče.

Za druhé je velmi důležité již od mladších let **vtahovat žáky do života školy i nad rámec učebních povinností**. Umožní se tak všem žákům bez ohledu na jejich studijní schopnosti zažít pocit potřebnosti a úspěchu podle jejich dovedností, zvýší se jejich identifikace se školou a prohloubí sociální kontakty v rámci komunity. V pozdějších letech, kdy už se žáci částečně osamostatňují od rodičů a prohlubují se také problémy v komunikaci s autoritami, je jejich včasné zapojení do mimovýukových aktivit jedním z potenciálů pro setrvání ve škole nebo ochotu k pokračování ve studiu. Vhodným zapojením žáků se snižuje pocit frustrace a nechuti ke škole, který pozorujeme u většiny „dropoutů“.

Spolupráce s rodiči klade na pedagogy velké nároky a komunikace s nimi může být značně obtížná. Především při jednání s rodiči, kteří jsou ke spolupráci rezistentní, je proto důležité mít **jistotu sociální podpory**. Podporu mohou

někdy poskytnout jiní rodiče, kteří – například díky svým dobrým zkušenostem se spoluprací s učiteli a školou – angažovaně zasahují do problematických diskusí, zásadní je ale podpora kolegů a vedení školy. V tomto ohledu se osvědčují supervize zaměřené na vztahy mezi učitelem a rodiči i učitelem a žáky<sup>3</sup>.

Pokusili jsme se stručně popsat základní východiska spolupráce školy a rodiny a předložit argumenty pro potřebnost většího zapojení rodičů do vzdělávání dětí a potažmo do chodu školy. Přestože jde o náročnou práci mnohdy nad rámec povinností pedagogů a běh na delší trať, lze předpokládat, že se pozitivně promítne na studijních a kariérních drahách dětí i na životní spokojenosti jejich rodin. **Vyzkoušejte proto ve své škole některé z popsaných nástrojů a intervencí a nebojte se otevřít svou školu rodičům.**

Článek je výstupem projektu Implementace KAP JMK II, registrační číslo CZ.02. 3. 68/0.0/0.0/19\_078/0017177 v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání.

### ZDROJE

- MATOUŠEK, R. *Finanční dopady předčasných odchodů ze vzdělávání pro stát a jednotlivce*. Praha: Agentura pro sociální začleňování, 2019.
- SACHER, W. *Erziehungspartnerschaft mit Eltern: Grundlagen erfolgreicher Elternarbeit*. Hamburg, 2013.



**Mgr. et Mgr. Daniela Büchlerová**, socioložka, ve své výzkumné praxi se zaměřuje zejména na kvalitativní výzkum v oblasti chudoby a sociálního začleňování

**EDUJOB**  
práce ve vzdělávání

Hledáte zaměstnance?

Hledáte práci?



www.edujob.cz

<sup>3</sup> Srov. Bauer, 2007; Bauer, Unterbrink a Zimmermann, 2007 – cit. in: Sacher, 2013.

# Osm měkkých dovedností podle metodiky Skills Builder: „Týmová práce“ – představení osmé dovednosti

ROMANA ŠLOUFOVÁ

**Britskou metodiku rozvoje měkkých dovedností Skills Builder již více než rok pomáhají ověřovat a adaptovat čeští učitelé v pilotních základních školách. Na následujících řádcích se dozvíte více o týmové práci, poslední z osmi dovedností, které metodika rozvíjí. Týmová práce společně s vůdčími schopnostmi představují dvojici dovedností zaměřených na oblast mezilidských vztahů. Tento text navazuje na články o základních principech metodiky Skills Builder a dovednostech: „schopnost naslouchat“, „prezentační dovednosti“, „schopnost řešit problémy“, „kreativní myšlení“, „pozitivní nastavení“, „cílevědomost“ a „vůdčí schopnosti“ představených v předchozích číslech.**

V celosvětovém měřítku se měkké dovednosti a jejich rozvoj u dětí a mladých lidí v současné době dostávají stále více do popředí zájmu. Děje se tak zejména v souvislosti s diskusí nad proměnnou společností a nutností změnit systém vzdělání. Rada Evropské unie v rámci doporučení o klíčových kompetencích pro celoživotní učení definovala osm klíčových kompetencí. Mezi nimi jsou i „personální a sociální kompetence“ a „podnikatelské kompetence“ (Rada 2018)<sup>1</sup>, které jsou s týmovou prací velice úzce propojeny. V návaznosti na to představují klíčové kompetence jeden ze dvou základních strategických cílů v rámci Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (MŠMT, 2020)<sup>2</sup>. Metodiku Skills Builder zde SCHOLA EMPIRICA, z. s., představuje jako jednu z ověřených cest, kterou je možné se vydat při rozvoji měkkých dovedností v základních školách.

měkkých dovedností: 1. schopnost naslouchat, 2. prezentační dovednosti, 3. schopnost řešit problémy, 4. kreativní myšlení, 5. pozitivní nastavení, 6. cílevědomost, 7. vůdčí schopnosti, 8. týmová práce.



Metodika poskytuje základní přehled, co by žáci v rámci každé z osmi dovedností měli zvládnout. Všechny dovednosti jsou rozděleny do patnácti na sebe navazujících kroků. Každý krok zahrnuje dílčí část znalostí a strategií důležitých pro rozvoj dané měkké dovednosti.



Metodiku Skills Builder vyvinuli učitelé a odborníci ve Velké Británii před více než 20 lety. Zaměřuje se na rozvoj měkkých dovedností u žáků ve věku 6 – 15 let a má přesah i do dalších stupňů vzdělávání. Skills Builder pomáhá rozvíjet osm

## Týmová práce

Při výuce základních dovedností je vždy nezbytné, abychom žákům jasně vysvětlili, co daná dovednost přesně obnáší, a komunikovali o ní konzistentním jazykem. Pod pojmem „týmová práce“ si často představujeme jakoukoli práci ve skupině, skutečná týmová práce však vyžaduje mnohem více: schopnost reflektovat své chování i chování ostatních členů týmu, nastavit si cíl a efektivně komunikovat.

<sup>1</sup> Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. [Úřední věstník Evropské unie, 2018.] Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

<sup>2</sup> Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. MŠMT, 2020. Dostupné z: <https://www.edu.cz/strategie-vzdelavaci-politiky-cr-do-roku-2030/>.

# METODICKÁ ČINNOST

„Týmovou práci“ definuje metodika jako „spolupráci vedoucí ke splnění společného cíle“.

## Jaká jsou jednotlivá stadia učení se této dovednosti?

Zpočátku se při rozvíjení této dovednosti soustředíme na porozumění tomu, proč je užitečné pracovat v týmu. Následně se děti učí, jak být přínosným členem týmu: dozvědí se, jak správně podporovat ostatní a jak zajistit, aby při týmovém rozhodování byly brány v úvahu názory všech členů. V další fázi se žáci učí chápat a řídit týmovou dynamiku tak, aby se tým vyhnul konfliktům. Nakonec se naučí, jak zhodnotit výkon týmu a poskytovat si vzájemnou reflexi vedoucí ke zlepšení nejen průběhu, ale i výstupů týmové práce.

## Proč je tato dovednost důležitá?

Ačkoliv schopnost dobré týmové spolupráce má potenciál pozitivně ovlivnit sociální dovednosti žáků, jejich studijní výsledky i budoucnost, výzkumy ukazují, že je týmová práce málokdy explicitně vyučována. Výsledkem je frustrace při týmových aktivitách, a to jak na straně mnoha žáků, tak učitelů (Claxton a Lucas, 2015).

Explicitní výuka toho, jak úspěšně spolupracovat s ostatními, má pozitivní vliv už na nejmenší děti. Fungování v týmu dětem umožňuje odpoutávat se od egocentrického způsobu myšlení, podporuje rozvoj jejich sociálních a emocionálních dovedností, jako jsou např. umění střídat se s ostatními, pomáhat druhým, když mají problém, být vůči nim empatičtí a povzbudit je, když to potřebují.

Pokračování s výukou týmové práce u starších žáků podle průzkumů vede ke zvýšení dobrého pocitu ze studia i lepším výsledkům. Z výzkumu provedeného na velkém počtu amerických škol vyplynulo, že správně vedená týmová práce ve třídě má pozitivní vliv na studijní prospěch jak „průměrných“, tak „nadáných“ studentů a zároveň snižuje rozdíly v prospěchu mezi chlapci a dívkami (Stevens a Slavin, 1995). Podle teoretika pedagogiky Vygotského interakce žáků s ostatními utváří celý jejich pohled na svět. Týmová práce jim navíc umožňuje prostřednictvím diskuze prohlubovat porozumění ostatním, což je zásadní i vzhledem k tomu, že složení tříd je dnes čím dál tím pestřejší a setkávají se v nich studenti z různých prostředí a kultur, kteří se díky týmové práci mohou od sebe navzájem mnoho naučit (Cohen a Lotan, 2014).

Připravujete-li starší žáky na další vzdělání nebo začátek kariéry, potom je výuka týmové práce obzvláště důležitá. V dnešním rychlém a proměnlivém světě, v němž si do budoucna nemůžeme být spoustou věcí jisti, je jedno jisté: mladí lidé budou potřebovat umět pracovat s ostatními. Proto je pro ně trénování těchto dovedností ve škole skvělou investicí do budoucna. Že je týmové práci věnována čím dál větší pozornost i v globálním měřítku, ukazuje také celosvětová organizace zaměřená na vzdělání PISA, která zařadila ověřování této dovednosti do svých testů (OECD 2018)<sup>3</sup>.

## Konkrétní aktivita do výuky:

Jako ochutnávku, jak lze tuto dovednost rozvíjet u mladších žáků, zde představíme jednu aktivitu ke kroku 3, kterou vymyslel a se svou třídou vyzkoušel pan učitel Honza Coufal ze ZŠ v Litomyšli. V rámci tohoto kroku se žáci mají naučit, že týmy fungují efektivně, když každý plní své úkoly a každý je také ochotný vzít si na starost různé druhy úkolů.

V rámci Průvodce pro učitele „Týmová práce“ je popsán konkrétní návod, jak lze tento krok žákům představit a jak jej procvičovat. Jednou z možností procvičování je aktivita „Kresliči“. Cílem aktivity je, aby každý žák splnil svůj dílčí úkol a společně tak úspěšně dokončili celé zadání.

Na úvod aktivity vyučující rozdá všem žákům jejich kartu úkolu (pozn. 20 ks, pokud je žáků více, vyučující určí karty úkolů, které dostane společně dvojice žáků – mohou ale pracovat samostatně, hotové karty si můžete stáhnout na <https://skillsbuilder.scholaempirica.org/aktivity> – Týmová práce – krok 3). Na kartě je buď tvar nebo barva, které mohou žáci jako jediné při práci používat (kreslit daný tvar / vybarvovat danou barvou). Po třídě jsou kartičky zadání, u kterých je čistý papír. Společným úkolem všech žáků je nakreslit postupně všechny obrázky dle zadání.

Příklad situace: Tonda s kartou kruh může nakreslit na obrázku dle zadání hlavu, ale nemůže nakreslit oko, které je tvořeno elipsou. Lucka s kartou zelená, může vybarvit např. jeden z kopečků zmrzliny apod.

Cílem je dokončit všechny zadané obrázky, nicméně obrázky v tomto zadání všechny dokončit nelze. Aktivitu lze časově omezit, případně měřit její délku, ale není to nutné. Již v průběhu aktivity lze s dětmi diskutovat proveditelnost v případě kreslení barevných čar / oblouků.

<sup>3</sup> PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?. Paris: PISA, OECD Publishing, 2020. Dostupné z: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-vi\\_d5f68679-en#page2](https://read.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-results-volume-vi_d5f68679-en#page2).

Vyučující nechá žáky navrhnout možná řešení:

- Striktní varianta – obrázek nelze nakreslit, protože čáry / oblouky budou jen černé.
- Překreslovací, vybarvovací varianta – oblouk je nakreslen širší, tak, aby šel vybarvit, druhý žák jej vybarví. Čáru barevně překreslí.
- Spolupracující varianta – pokud chceme nakreslit daný tvar v dané barvě, musí se na místě potkat žáci s oběma kartičkami a nakreslit ho společně. Hnědý oblouk – hráč kreslí oblouky a hráč s hnědou barvou.

Po ukončení aktivity v rámci reflexe vyučující diskutuje se žáky: Podařilo se vám společně nakreslit všechny obrázky? Které ano? Které ne? Na kterém obrázku se podílelo nejvíce lidí? Proč se nepodařilo některé obrázky dokončit (př. vánoční stromek)? Bylo jednodušší obrázek začít kreslit, nebo pokračovat v již rozpracovaném obrázku? Na kolika obrázcích ses podílel/a? Potřeboval v průběhu tvorby někdo pomoc? Jak jste to vyřešili? V čem spočívala důležitost splnit svůj dílčí úkol? V čem tkví výhody a nevýhody spolupráce velké skupiny?

Je důležité tuto dovednost posilovat pravidelně. Následující strategie zapojte do běžné výuky, aby žáci mohli nové schopnosti využít v praxi.

1. Chvalte přede všemi žáky, když si ochotně vezmou na starost jakýkoli úkol, který je potřeba v rámci týmové práce splnit, nebo když si navzájem pomohou, aby úkoly úspěšně dokončili: „Výborně, Ondra poprosil Káju o pomoc s kreslením, aby zajistil, že svůj úkol stihne splnit, a Kája mu pomohla.“

2. Před začátkem skupinových úkolů napište na tabuli jednotlivé dílčí úlohy a vyzvěte žáky, aby rozhodli, kdo si kterou vezme na starost. Kdo svou úlohu splní, může ji na tabuli odškrtnout / napsat k ní své jméno.

Nedílnou součástí práce na pokroku v rozvoji týmové práce je také průběžné hodnocení, zda žáci kroky porozuměli a jsou si v něm dostatečně jistí.

### Chcete získat více informací o metodice „Skills Builder“?

Navštivte nové webové stránky <https://skillsbuilder.scholaempirica.org/>. Naleznete zde celou metodiku Skills Builder on-line na jednom místě a inspiraci v podobě aktivit do výuky k jednotlivým dovednostem a krokům.

#### ZDROJE

- CLAXTON, G. a B. LUCAS. *Education Ruby: What our children really need to learn*. Carmarten: Crown House Publishing, 2015.
- COHEN, E. G. a R. H. LOTAN. *Designing Groupwork: Strategies for Heterogenous Classroom*. New York: Teachers College Press, 2014.
- RAVENSCROFT, T. a L. Baker. *Towards a Universal Framework for Essential Skills: A Review of the Skills Builder Framework*. 2020. Dostupné z: <https://spaceskills.org/public/pdfs/Towards%20a%20Universal%20Framework%20for%20Essential%20Skills.pdf>.
- STEVENS, R. J. a R. E. SLAVIN. The Cooperative Elementary School: Effects on Students Achievement, Attitudes and Social Relations. *American Educational Research Journal*, 1995, June 1.
- TOUGHT, P. *Helping children succeed: What works and why*. Random House, 2016. Dostupné z: <https://paultough.com/helping/pdf/Helping-Children-Succeed-Paul-Tough.pdf?pdf=hcs-pdf-landing>.
- World Economic Forum. *The Future of Jobs Report*. 2018. Dostupné z: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>.



Mgr. Romana Šloufová, projektová manažerka, Schola Empirica, z. s.

**SCHOLA  
EMPIRICA**



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



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

[www.rizeniskoly.cz](http://www.rizeniskoly.cz)

Kompletní nabídka odborných informací pro oblast školství

# Využití šachů k podpoře rovných příležitostí ve vzdělávání

JANA GALOVÁ, ZUZANA FIŠEROVÁ

***Na základě dlouholetých zkušeností s vlivem šachové hry na rozvoj kognitivních a metakognitivních schopností člověka se Evropský parlament rozhodl v roce 2012 vydat deklaraci, ve které se výslovně doporučuje zavedení šachů do vzdělávacích systémů EU.***

Zlínský kraj ve spolupráci s Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně realizuje od roku 2021 vzdělávání pedagogických pracovníků MŠ a ZŠ (v projektu Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje II) za účelem zavádění prvků šachové pedagogiky do pedagogické praxe. Pod pojmem „šachová pedagogika“ nejsou ukryty jen tahy figurek, ale vypracovaná pedagogická metoda práce s dětmi za pomoci šachovnice a principů šachové hry.

V šachové pedagogice je možné vzdělávat se celý život. Jedná se o celosvětový fenomén, který se stává součástí běžného kurikula. Cílem není vychovat šachové mistry, ale od raného věku dětem nabídnout možnost, aby pomocí hry všestranně rozvíjely své kognitivní funkce. Samotná šachová hra má pozitivní vliv na sociální dovednosti dětí, budování sounáležitosti v rámci dětského kolektivu, upevňování vzájemných vztahů ve skupině (sociálně-emoční učení a emoční stabilita), učí děti rozhodovat se, nést odpovědnost za svá rozhodnutí, rozvíjí kreativitu, intuici a schopnosti soustředit se, umění vyrovnat se s porážkou, poučit se z ní. Vede k soustavnému rozvoji osobnosti.

Podíváme-li se do historie, někteří známí jedinci uvedli, že šachová hra měla pozitivní vliv na ně samé. Patří k nim americký státník Benjamin Franklin, francouzský vojevůdce a státník Napoleon Bonaparte, fyzik Albert Einstein, fyzik Robert Oppenheimer, „učitel národů“ Jan Amos Komenský, malíř Rembrandt van Rijn, hudební skladatel Sergej Rachmaninov nebo například komik Charlie Chaplin. Z tohoto výčtu je patrné, že šachy rozvíjely osobnosti napříč různými obory.

Z psychologů se jako první pozitivně vyjádřil o dopadech šachové hry na osobnost člověka francouzský psycholog a autor prvního běžně používaného testu inteligence Alfred Binet (1894). Binet předpokládal, že šachy jsou založeny na fenomenologických kvalitách vizuální paměti, ale po prozkoumání posudků šachových mistrů bylo vyvozeno, že paměť je pouze jeden článek řetězu kognice zapojené do celého procesu hry. Dále bylo zjištěno, že k šachovému mistrovství je potřeba zkušenost, představivost a vzpomínky na abstraktní a konkrétní variace.

Počínaje Binetem byly pravidelně prováděny různé výzkumy zaměřené na působení šachové hry na osobnostní rozvoj člověka. Jeden z posledních publikovaných výzkumů proběhl na pedagogické fakultě Libanonské univerzity v Bejrútu. Výsledky byly zveřejněny v r. 2014 a uvádí pozitivní vliv šachové hry na děti se syndromem ADHD.

Švýcarský psycholog Jean Piaget zjistil, že u dětí ve věku 6 až 12 let se vytváří mechanismus konání činnosti v představách (tzn. představí si, co mohou udělat, aniž by to fyzicky provedly). Piaget považuje tento věk za rozhodující fázi lidského života, která stanoví, jak chytrý bude jedinec v dalších fázích svého života. Významný ruský psycholog Nikita Glebovich Alekseyev zastává názor, že dovednost představovat si nějakou činnost v mysli se nejlépe rozvíjí pomocí hry. Ideálním modelem k formování tohoto mechanismu jsou právě šachy.

Šachy rozvíjejí matematickou a čtenářskou gramotnost, logiku, koncentraci, představivost, paměť a schopnost řešit problémy. Velkou výhodou je současně i jejich dostupnost pro všechny zájemce, nízké náklady, nenáročnost na prostor a vhodné jsou rovněž pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně za podpory Zlínského kraje realizovala v loňském a letošním roce dva typy školení v šachové pedagogice. Kurzy jsou vedeny šachovými odborníky a zkušenými pedagogy s 30letou praxí. V jejich pedagogickém přístupu se snoubí prvky více oborů, které umožňují účastníkům najít způsob, jak si nejen osvojit znalosti spojené se samotnou hrou, ale také jak pochopit logické pochody užívané žáky. První školení bylo určeno pedagogickým pracovníkům základních škol ve Zlínském kraji. Proběhlo ve ztížených podmínkách v době lockdownu v online formě na jaře 2021. Z něj vzniklo několik nových pilotních kroužků, které jsou vedeny proškolenými pedagogy z daných škol. Jedna ze škol zapojených do tohoto projektu se již s dětmi z nově vzniklého kroužku letos na jaře zúčastnila krajského kola přeboru škol České republiky.

Od září 2021 probíhá druhý typ vzdělávání v šachové pedagogice zaměřený na pedagogické pracovníky mateřských

škol ve Zlínském kraji, kteří se formou originální šachové pohádky učí hrát šachy s nejmenšími dětmi od 5 let věku. Přihlášené paní učitelky jsou aktivní a při šachových hodinách se zajímají o další možnosti využití inovativních metod k rozvoji dětí. Další běhy těchto kurzů se uskuteční i ve školním roce 2022/23.

Jeden z příběhů, který často provází šachovou hru, popsala koordinátorka projektu Ludmila Hložková. Vypadá následovně. Dítě, které má v rámci běžné školní výuky asistenta pedagoga, může u šachové hry zažít svůj první životní úspěch a vyniknout tak nad svými spolužáky. Nicméně případy,

kdy šachy dětem pomáhají začlenit se do třídních kolektivů a školní výuky, nejsou ojedinělé. Některé děti mají tzv. dvojí výjimečnost (nadání i určitý handicap současně) a šachy pro ně mohou být nástrojem, který jim může pomoci vyrovnat se ostatním.

### ZDROJE

- TALLA, V. *Šachová hra jako prostředek k rozvoji kognitivních a metakognitivních funkcí jedince v celoživotním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2020.



**Jana Galová**, manažerka projektu KAP III, specialistka Centra kariérového poradenství Zlínského kraje, koordinátorka portálu Průvodce kariérou



**Zuzana Fišerová**, radní Zlínského kraje pro oblast školství a kultury

## Vaše předplatné není jen tištěný časopis!

Zažádejte si o přístup do online archivu.

Všechny články od roku 2018 rozdělené podle rubrik, autorů, seriálů – s fulltextovým vyhledáváním.

Zaregistrujte se na

[www.rizeniskoly.cz/registrace](http://www.rizeniskoly.cz/registrace)

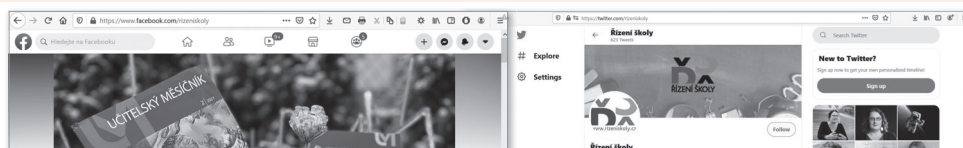
Jakmile registraci dokončíte kliknutím na link v doručeném e-mailu, **napište nám na [redakce@rizeniskoly.cz](mailto:redakce@rizeniskoly.cz)** a uveďte IČ školy. Online archiv Vám obratem aktivujeme.



## Bud'te s námi ve spojení. Nenechte si ujít novinky ze světa vzdělávání!

@rizeniskoly

@RizeniSkoly



# Angličtina v lehkosti – Profesionální autorské písničky a videa na míru výuce

ALENA BURGETOVÁ

***Patříte k učitelům, kteří hledají nové formy učení? Uvědomujete si, jak je důležité zapojovat při výuce všechny kanály učení? Hledáte pravidelně vhodné materiály, které by vám pomohly vaše lekce oživit?***

Pak neváhejte a seznamte se s mladou českou firmou **MELODY English**. Tato společnost zahájila svou činnost v roce 2016 s vizí výuky angličtiny hudbou. Od prvního kroužku odpolední angličtiny v rámci družin uteklo už mnoho vody a MELODY English mezitím pro své lekce vytvořila spoustu písniček a doplňkových aktivit k vedení výuky prožitkem. Během doby covidové, kdy nemohla provozovat kroužky naživo, doplnila základ své výuky o pracovní listy, videa a online hry. Vypracovala tak soubor výukových materiálů, získala akreditaci a nyní nabízí svou práci k využívání učitelům angličtiny v základních školách.

**Skrze písničky jde všechno snáz, to si ověřili snad všichni jazykáři. Chce-li však pedagog hudbu kvalitní a zajímavou i pro děti 8+, s texty srozumitelnými a natolik jednoduchými, že změnit na: si je snadno zapamatují všichni žáci, má ji vždy k dispozici? Potřebuje-li písničky, díky nimž si děti zafixují základní fráze a procvičí si gramatiku, může je snadno a rychle najít?**

Ano. Moderní autorský projekt MELODY English podporuje učitele, kteří souzní s myšlenkou prožitkové pedagogiky a učení hrou. Jeho hlavní pilíře tvoří práce písničkami a na princip „zábavného drilu“.



## Pro koho je program určen?

První fáze projektu je zaměřena na učitele a žáky na 1. stupni ZŠ. Program se dá uzpůsobit i pro žáky MŠ tím, že bude pedagog vybírat jednodušší témata. Vzhledem k důslednému zapojování všech kanálů učení a metodě prožitku slaví

metodika MELODY English úspěchy i u žáků se speciálními potřebami učení. „Program MELODY English doručuji pro velmi dobré výsledky v praxi nejen u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami,“ říká Mgr. Jaroslava Budíková, speciální pedagožka PPP Prahy 11 a 12.

## Co máme od programu čekat?

Učitelé dostanou k dispozici různorodý materiál, který seznámí žáky s novými tématy, přivede je k pochopení a danou látku si zopakují mnoha způsoby tak, aby byly zapojeny všechny kanály učení. Zároveň nejsou na učitele kladeny žádné zvláštní nároky, nemusí být hudebně zdatní, nemusí být zpěváci ani hrát na nějaký hudební nástroj.

## Co všechno je obsahem programu MELODY English?

Pedagog dostane k dispozici jak písničku ve formátu mp3 pro poslouchání, tak písničku ve formě ilustrovaného klipu s titulky, dále pak návodné video, jak je možné s písničkou v hodině pracovat a jak zapojit děti do aktivit pro využití pohybové paměti (to samozřejmě může a nemusí využít). K písničce se vztahují i pracovní listy se zábavnými úkoly, hraná video scénka, kde se totéž téma opakuje v životní situaci, online hra / kvíz, kde si děti procvičí své znalosti a pochopení. Učitelé v programu najdou i materiály ke stažení, jako jsou obrazy, kartičky, hry apod.

Výukové materiály MELODY English jsou dostupné na webové platformě, kde se pedagog snadno zorientuje a najde si téma, které potřebuje.

## Kolik času zabere učitel seznámení s programem?

Úvodní představení programu zabere cca 20 minut při videohovoru nebo osobní schůzce. Autorka Alena Burgetová zájemcům představí platformu, předvede ukázky, jak celý

program i jeho jednotlivé body vypadají. Pokud program pedagoga zaujme, získá na měsíc ukázkový modul k vyzkoušení zdarma. Sám pak v praxi vidí, jaký prospěch mu nová metoda nabízí.

### Jak může být program využit?

Program můžeme využít jako **doplňk k učebnici** nebo jako **plnohodnotný výukový plán**. Výborně se osvědčil ve třídách, kde jsou děti na **různé úrovni znalosti angličtiny** a u **dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**. Chválí si ho učitelé, kterým přibyly v dnešní době do tříd děti z ukrajinských rodin a jejich znalost angličtiny je na jiné úrovni než znalosti dětí kmenové třídy. Velmi usnadní situaci suplujícímu učitelé a hodí se skvěle i jako aktivita ve školním klubu / družině.

### Jak je program financován?

Webová platforma je právoplatnou digitální pomůckou a jako taková může být plně hrazena ze zdrojů Plánu národní obnovy. Co je na programu výjimečné, je značná flexibilita. Jeho ambicí je totiž tvorba takové pomůcky pro výuku, která bude učitelům co nejlépe vyhovovat. Firma MELODY English se již spojila s několika školami a prostřednictvím grantů připravuje program na míru jejich potřebám.

### Co dále MELODY English nabízí?

Školy mohou využít i nabídku **projektových dní na míru**, které vycházejí z výše popsané metodiky a jsou koncipovány dle aktuální potřeby dané školy.

Možné je získat i podklady a materiály pro usnadnění zavádění metody **CLIL** do výuky, které pomůžou i neangličtinářům snadno zapojit do svých lekcí chvilku s angličtinou.

Běžnou praxí je, že si učitelé sami volí témata, ke kterým jim scházejí písničky a doplňkové aktivity. MELODY English má dlouholetou praxi s hudební tvorbou a nudili či natáčením tematických videoscének.

### Efektivní učení s radostí a s láskou

Hudba nám slouží jako velmi efektivní nástroj pro ukotvení poznání, funguje totiž na každého. To proto se v reklamách důležité informace zpívají.

MELODY English tvoří písničky proto, aby si mohli žáci opakovat konverzační fráze a slovní zásobu stále dokola, a to takovou formou, která je snadná a příjemná. Na rozdíl od jednoduchých výukových popěvek, které jsou součástí učebnic a najdeme je veřejně na internetu, je zde kladen důraz i na umělecké provedení. Písničky v dětech rozvíjejí jejich tvůrčí

potenciál a mohou je opakovaně poslouchat i dospělí, tedy učitelé a rodiče, aniž by se přitom kroutili a trpěli.

MELODY English přichází s programem, který nese **letité zkušenosti s výukou** přátelskou všem dětem, tedy i těm handicapovaným. Program je **odzkoušený na stovkách žáků včetně žáků s dysfázií a dětí s ADHD**.



„Cílem naší práce je vysoce individualizovaná podpora škol směrem k přirozenému učení cestou prožitkové pedagogiky. Jinými slovy – chceme přispět k tomu, aby děti i učitelé byli ve škole spokojeni, a aby učitelé měli vhodný výukový materiál na dosah ruky,“ říká Mgr. Alena Burgetová, autorka programu. V loňském i letošním roce získala MELODY English **grant od Magistrátu Hl. m. Prahy na podporu inovativních forem výuky ve školách**. Ve spolupráci se školami vytváří materiály pro angličtináře, kteří touží rozvíjet přirozené způsoby učení a prožitkovou pedagogiku.

#### Kontakt pro učitele, kteří se chtějí dozvědět víc:

E-mail: [alena.burgetova@melodyenglish.cz](mailto:alena.burgetova@melodyenglish.cz)

Tel: +420 608 562 405

[www.melodyenglish.cz](http://www.melodyenglish.cz); [online.melodyenglish.cz](http://online.melodyenglish.cz)



**Mgr. Alena Burgetová**, autorka výukového programu MELODY English



# Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti výchovných poradců

**Dovolte mi dotaz vztahující se ke snížení týdenního rozsahu přímé pedagogické činnosti (PPČ) učitele – výchovného poradce. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. je celkem jasné. Různý je však výklad § 3, který se vztahuje ke snížení týdenního rozsahu PPČ v případě, kdy je na škole ustanoveno více výchovných poradců. Základní škola má 700 žáků a 2 výchovné poradce. Dle § 3 se jedná o školu do 800 dětí a celkem se výchovnému poradci snižuje týdenní rozsah PPČ o 4 hodiny týdně.**

## Varianta 1)

**Je-li na I. stupni 300 žáků a na II. stupni 400 žáků, sníží se tak každému z výchovných poradců týdenní rozsah o 2 hodiny týdně. Celkem se tak sníží výchovným poradcům týdenní rozsah PPČ o 4 hodiny týdně.**

**Pak je tu ovšem další výklad.**

## Varianta 2)

**Je-li na I. stupni 300 žáků, sníží se výchovnému poradci podle uvedeného NV týdenní PPČ o 3 hodiny týdně a výchovnému poradci na II. stupni (400 žáků) rovněž o 3 hodiny týdně. Celkem se tak sníží výchovným poradcům týdenní rozsah PPČ o 6 hodin týdně. (Podle ředitelem školy přiděleného počtu žáků; na obou stupních do 550 žáků = snížení každému z poradců o 3 hodiny týdně.) Dle mého soudu by měla být správně první varianta, tj. že při součtu úlevy z přímé pedagogické činnosti tyto hodiny nesmí přesáhnout úlevu dle CELKOVÉHO počtu žáků na škole. V součtu snížení hodin u dvou výchovných poradců při 700 žácích tak může být snížení přímé pedagogické činnosti max. 4 hodiny.**

## ODPOVĚĎ:

Připouštím, že ve věci jsou možné oba výklady a nařízení vlády není jednoznačné. Např. Asociace výchovných poradců, z. s., (viz <http://www.asociacevp.cz/otazky-a-odpovedi/>) se přiklání k prvnímu uvedenému výkladu, tj. že maximální součet „pedagogických úlev“ na školu nesmí přesáhnout hodnoty uvedené v § 3 odst. 3.

Já bych se však osobně přikláněl k druhému výkladu. Vedou mne k tomu následující skutečnosti:

1. § 3 odst. 3 hovoří o tom, že se snižuje rozsah přímé pedagogické činnosti „učiteli – výchovnému poradci“ (nikoli „učitelům – výchovným poradcům“), evidentně tedy jde o snížení úvazku konkrétnímu zaměstnanci, který je pověřen určitou činností, nikoli skupině zaměstnanců vykonávajících tuto činnost ve škole.

2. § 3 odst. 5 praví, že „sníží se každému z nich rozsah přímé pedagogické činnosti podle ředitelem školy přiděleného počtu žáků nebo tříd“. Z uvedeného bych zdůraznil slova „**každému z nich**“ a dále „**podle ředitelem školy přiděleného počtu žáků nebo tříd**“. Jedná se evidentně o počet žáků na daného výchovného poradce, nikoli o počet žáků ve škole, v níž výchovný poradce působí. V tomto ohledu je tedy ustanovení možno chápat jako speciální, a to vůči části odst. 3 písm. a), podle níž se snižuje rozsah PPČ „v základní a střední škole s **počtem žáků**“. V souladu s pravidlem „zvláštní pravidlo má přednost před obecným“ je podle mne možno říci, že v situaci, kdy § 3 odst. 5 hovoří o počtu přidělených žáků **na výchovného poradce** (nikoli o počtu žáků ve škole) a zcela evidentně se odkazuje na počty uvedené v odst. 3 písm. a), stanoví § 3 odst. 5 vůči návětí tohoto ustanovení, které hovoří o počtu žáků ve škole, zvláštní pravidlo, podle něž není důležitý počet žáků ve škole, ale počet žáků přidělených jednomu výchovnému poradci.

3. Uvedené bych podpořil poukazem na smysl „pedagogických úlev“ a tím je poskytnout pracovníkovi vykonávajícímu činnost výchovného poradce dostatečný čas v rámci jeho pracovního úvazku na to, aby mohl vykonávat činnost výchovného poradce. Pokud § 3 odst. 3 soudí, že při určitém počtu přidělených žáků má mít výchovný poradce určitou pedagogickou úlevu, pak by z hlediska naplnění cíle daného ustanovení nedávalo smysl říci, že pokud má na výchovného poradce, jenž má „jen“ tu nevýhodu, že působí ve škole, která má např. dvě pracoviště, přičemž každé z nich má přiděleno vlastního výchovného poradce, se tyto úlevy v předpokládané výši nevztahují.

Připouštím však, že uvedené není jednoznačné a lze dospět i k opačnému výkladu. Sám bych však volil výše naznačený postup.

Mgr. Jan Kaczor

# Integrace a vzdělávání ukrajinských dětí

Metodická podpora ze strany České školní inspekce

*...společně s dětmi českými!*

S ohledem na aktuální vývoj **migračních událostí**, které jsou **důsledkem válečné agrese Ruské federace** na Ukrajině, poskytuje Česká školní inspekce školám **metodickou podporu** s cílem **pomoci přímo na místě** zvládnout náročnou situaci spojenou s **příchodem ukrajinských dětí** do českého vzdělávacího systému, s jejich **začleněním** a s **udržitelným vzděláváním** smíšených kolektivů českých a ukrajinských dětí.

Česká školní inspekce bude provádět **metodicky orientované návštěvy škol** s vyšším počtem ukrajinských dětí a v dohodě se školou pomůže **na místě řešit témata**, která budou v **danou chvíli pro danou školu relevantní**. Školy se však mohou o **podporu přihlásit** i samostatně prostřednictvím **InspIS HELPDESK**.

Pro **úspěšnou integraci** je zcela zásadní v **první fázi** zvládnout zejména **následující témata**, s nimiž je Česká školní inspekce připravena školám na místě pomoci.

## Podpora výuky Českého jazyka jako druhého jazyka

- v čem se liší Český jazyk jako druhý jazyk od vyučovacího předmětu Český jazyk
- jak ve výuce Českého jazyka jako druhého jazyka začít a jak postupovat
- učebnice a výukové materiály pro žáky 6-15 let
- odkazy na metodiky, sdílení zkušeností

## Práce s žáky s odlišným mateřským jazykem

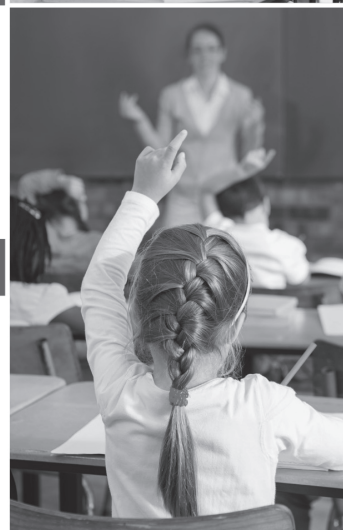
- všímavost k jazyku používanému ve výuce školních předmětů
- na jaké učivo se zaměřovat a jak jej srozumitelně předávat
- principy a metody podporující žáky s odlišným mateřským jazykem při výuce v běžné třídě
- konkrétní tipy, jak je můžeme začít podporovat
- ukázky výukových materiálů

## Adaptace žáků

- přivítání ve škole a její představení
- seznámení se základními pravidly, rutinními postupy
- seznámení s pracovníky školy, kteří budou s žáky v kontaktu, a představení jejich rolí
- seznámení s kolektivem třídy
- podpora začlenění žáků ve třídě

## Mapování rizik a prevence rozvoje posttraumatické stresové poruchy

- projevy traumatu u různých věkových kategorií dětí
- preventivní aktivity zaměřené na předcházení rozvoji posttraumatické stresové poruchy
- principy trauma respektujícího přístupu ve vzdělávání
- podpora seberegulace
- na koho se obrátit v případě krize
- zapojení do zájmového vzdělávání



## ZAJÍMAVÉ ODKAZY



Česká televize: [edu.ceskatelevize.cz](http://edu.ceskatelevize.cz)



Národní pedagogický institut: [ukrajina.npi.cz](http://ukrajina.npi.cz)



Ústav formální a aplikované lingvistiky MFF UK



Redmonster – bezplatné kurzy: [redmonster.cz](http://redmonster.cz)



Výukové materiály: [Učitelnice.cz](http://Učitelnice.cz)



Samet na školách



Audioslovník Českého rozhlasu



[www.rizeniskoly.cz](http://www.rizeniskoly.cz) 

Kompletní nabídka odborných informací pro oblast školství

ročník IX  
4/2022

■ **Vydává:**

Wolters Kluwer ČR  
[www.wolterskluwer.cz](http://www.wolterskluwer.cz)

■ **Šéfredaktorka:**

Mgr. Naďa Eretová  
tel. 246 040 433  
e-mail:  
[nadezda.eretova@wolterskluwer.com](mailto:nadezda.eretova@wolterskluwer.com)

■ **Adresa:**

Wolters Kluwer ČR  
Řízení školy  
U Nákladového nádraží 10  
130 00 Praha 3  
tel.: 246 040 444  
IČ: 63077639

■ **Předplatné a distribuce:**

tel.: 246 040 400  
[obchod@wolterskluwer.cz](mailto:obchod@wolterskluwer.cz)  
[www.rizeniskoly.cz](http://www.rizeniskoly.cz)

■ **Inzerce:**

Mgr. Miroslav Hřebecký  
tel.: 777 230 849  
e-mail: [mhrebecky@gmail.com](mailto:mhrebecky@gmail.com)

■ **Tisk:**

SERIFA, s. r. o.  
Jinonická 80, Praha 5

Nevyžádané příspěvky nevracíme.  
Za správnost údajů uvedených  
v článcích odpovídají jejich autoři.

Přetisk a jakékoli šíření dovoleno  
pouze se souhlasem vydavatele.

Vydávání povoleno Ministerstvem  
kultury ČR pod číslem  
MK ČR E21612.  
ISSN 2336-3436

Časopis vychází šestkrát ročně.  
Roční předplatné činí 1 230 Kč  
(DPH je účtováno podle aktuálně  
platné sazby). Všeobecné obchodní  
podmínky najdete na  
[www.rizeniskoly.cz](http://www.rizeniskoly.cz)

**Předáno do tisku dne 14. 6. 2022**  
© **Wolters Kluwer ČR, 2022**



Časopis je dostupný také  
v ASPI a Řízení školy online.



Vytištěno na 100% recyklovaném  
papíru se značkou Eco-label EU.