

A co já s tím?

Jana Bradley

Obrazový materiál: Jana Bradley

Návrh vnitřního layoutu: Ing. Michal Jiříček

Zlom a sazba: Markéta Sedláková

Jazyková úprava: Mgr. Dana Štropová

Návrh obálky: Mgr. Michal Peichl

© Computer Media s.r.o.

Vydání první, 2016.

Všechna práva vyhrazena.

ISBN: 978-80-7402-280-7

Žádná část této publikace nesmí být šířena a publikována žádným způsobem a v žádné podobě bez písemného svolení vydavatele.

Computer Media s.r.o.

Olomoucká 4630/28

796 01 Prostějov

Telefon: +420 582 302 666

FAX: +420 582 302 667

E-mail: info@computermedia.cz

WEB: <http://www.computermedia.cz>

Kompletní nabídku titulů Computer Media s.r.o. můžete získat i objednat na internetové adrese www.computermedia.cz.

OBSAH

PŘEDMLUVA	11
ČÁST PRVNÍ	11
JAK JSEM SE NEČEKANĚ STALA ASISTENTKOU PEDAGOGA	13
PRVOTNÍ OBAVY	14
PŘED NÁSTUPEM DO PRÁCE (LÉKAŘSKÉ VYŠETŘENÍ)	15
ASISTENTI PEDAGOGA A RYCHLOKURZY	16
PRACOVNÍ POHOVOR	18
KDO MÁ PŘÁVO STANOVIT PROGNÓZU POTENCIÁLU DÍTĚTE	19
ADAM – PRVNÍ POSTŘEHY	23
MATEMATIKA – ADAMŮV ZDÁNLIVÝ NEPŘÍTEL	26
PRVNÍ TŘÍDNÍ SCHŮZKA	33
EMOCIONÁLNÍ VÝCHOVA	42
ČTENÍ	45
TROCHU JINÝ, JINAK NAPROGRAMOVANÝ	46
CO BY ADAM CHTĚL, ABYSTE VĚDĚLI, ALE CO VÁM NEUMÍ ŘÍCT	47
ZPRÁVA O ADAMOVI	53
ČESKÝ JAZYK – VYJMENOVANÁ SLOVA	55
OPTIMÁLNÍ POLOHA K UČENÍ SE	56
SENZORICKÁ STIMULACE	57
ANGLIČTINA	60

JAK JSEM SE NEČEKANĚ STALA ASISTENTKOU PEDAGOGA

Jsem speciální pedagožka. Speciální pedagogiku jsem vystudovala na Univerzitě Palackého v Olomouci a později jsem pokračovala ve studiu i na vysoké škole v USA. V Americe jsem získala zkušenosti z pedagogické a speciálně pedagogické praxe. Viděla jsem, jak jsou vzdělávány děti s těžkostmi i jak v praxi funguje integrace. O svých postřezích a zkušenostech jsem pravidelně psala články pro tištěná i internetová média a své názory jsem sdílela s laickým i odborným publikem také na přednáškách, besedách a seminářích. Porovnávala jsem systémy vzdělávání v USA a v ČR a velmi mě zajímaly otázky týkající se integrace postižených dětí.

Pro česká média jsem napsala mnoho článků o vzdělávání dětí, ale fakt je ten, že v českém školství jsem nikdy nepracovala. Tedy až do loňského roku. Abych mohla fundovaně psát nebo přednášet o speciálním školství a vyjašřovat se k otázce integrace a inkluze a abych porozuměla názorům české veřejnosti a pochopila výzvy, se kterými se potýkají učitelé v ČR, když jsou nuceni integrovat žáka s těžkostmi v běžné třídě, rozhodla jsem se stát se na jeden rok asistentkou učitele, respektive asistentkou ve třídě, kde je začleněn žák, který potřebuje pomoc a má na ni nárok. Měla jsem v plánu během roku pečlivě si zapisovat své postřehy, psát a publikovat vlastní úvahy a diskutovat je s odborníky i s veřejností. Nabídka práce jsem dostala úplně náhodou a hodila se mi do kontextu mé profesní činnosti. Netušila jsem, že mých postřehů bude tolik, že do krátkého článku se nevejdou a budu muset napsat knížku.

Po dvaceti letech strávených v USA, s pedagogickými zkušenostmi z jiné země, chystala jsem se nastoupit do české školy jako asistentka. Nevěděla jsem, co očekávat. Jsem sice speciální pedagožka a mám bohaté zkušenosti, takže by mě nemělo asi nic zaskočit, ale přesto jsem měla trochu obavy. V USA jsem pracovala s dětmi s nejrůznějšími běžnými i vzácnými poruchami či syndromy. Pracovala jsem s dětmi s kombinovaným postižením, s dětmi neverbálními, s dětmi s poruchami chování, s dětmi fyzicky, senzoričky i kognitivně postiženými i s dětmi s poruchami autistického spektra. V ČR jsem ve školství nepracovala nikdy.

Uvědomovala jsem si, že z USA jsem navyklá na trochu jiný vzdělávací systém. Pokud je žák integrován v běžné škole, dostává se mu tam speciálně pedagogické péče. I běžná škola většinou disponuje potřebnými odborníky (psychology, speciálními pedagogy, zdravotními sestrami, logopedy, odborníky na alternativní komunikaci, ergoterapeuty, odborníky na specifické poruchy učení a odborníky a poradci na všelijaké abstraktní či reálné výchovně-vzdělávací problémy). Třídní učitel má kdykoliv k dispozici dostupnou konzultaci či asistenci odborníka a týmová spolupráce zabezpečuje optimální rozvoj žáka s těžkostmi, který je začleněn mezi vrstevníky. Děti, jež jsou integrovány v běžné škole, jsou v některých předmětech vzdělávány v běžné třídě a v jiných předmětech jsou vzdělávány speciálním pedagogem ve speciální třídě. V rámci školního dne se integrováným dětem dostává i terapií, na něž mají nárok a které potřebují k optimálnímu rozvoji (fyzioterapie, ergoterapie, logopedie).

Já jsem se chystala pracovat v české malotřídní škole, která nemá žádné odborníky ze speciálně pedagogických odvětví. Pár učitelů, pár desítek žáků a jeden žák, který má v důsledku své diagnózy nárok na vzdělání ve třídě s učitelem a asistentem. A tím asistentem jsem se měla stát já. Je vůbec možné efektivně vzdělávat dítě s nějakými těžkostmi, když ve škole nejsou ke vzdělávání dětí s postižením vytvořeny adekvátní podmínky a chybí speciální učebny i odborníci?

PŘED NÁSTUPEM DO PRÁCE (LÉKAŘSKÉ VYŠETŘENÍ)

Abych mohla být v ČR zaměstnána, musela jsem absolvovat zdravotní prohlídku u závodního lékaře. Přišlo mi to zajímavé. Nikdy jsem se nesetkala s profesí závodní lékař a domnívám se, že v USA závodní lékaři vůbec neexistují. Zřejmě to souvisí s úplně jiným sociálně-zdravotním systémem. Neutrální závodní lékař, který v ČR posuzuje způsobilost jedince k výkonu profese, má nejspíš svůj účel. V USA jsem k zaměstnání ve školství žádné lékařské vyšetření nepotřebovala, pouze jsem si před nástupem do zaměstnání ve školství musela nechat udělat test na tuberkulózu a také jsem potřebovala potvrzení o očkování. No a samozřejmě, musela jsem si nechat zkontrolovat otisky prstů, aby bylo potvrzeno, že mám čistý trestní rejstřík.

Samotnou mě zajímalo, co závodní lékař může na prohlídce adepta na funkci asistenta pedagoga najít jako výraznou vadu, která lékaře přiměje rozhodnout, že vyšetřovaný žadatel nemá schopnosti stát se asistentem pedagoga. Lékařka, která mne vyšetřovala, byla příjemná a dlouho jsme si povídaly. Na závěr naší debaty jen oznámila, že nechápe, proč se já se svými zkušenostmi a vzděláním ucházím o takovou podřadnou práci. Docela mě překvapila svojí upřímností a zároveň mi svojí poznámkou ukázala, jak vnímá veřejnost profesi asistenta pedagoga. Evidentně to není prestižní povolání, ale spíše povolání podřadné, bez nutnosti kvalifikace či vzdělání. Lékařka mi řekla, že se jevím docela inteligentně, a zeptala se, zda jsem se dobrovolně rozhodla následovat Baťův přístup, tedy pochopit systém od nejnižšího dna, protože jiné vysvětlení pro moji pošetilost dobrovolně pracovat podceňené vzhledem k mé kvalifikaci i profesním zkušenostem nemá. Napsala mi potvrzení o zdravotní způsobilosti, popřála mi, ať se mi daří, a já jí slíbila, že jí pošlu pár svých článků, na které pak zareagovala komplimentem, že píšu perfektně a že mi přeje hodně štěstí, ale stále mě nechápe. Ani já jsem se nechápala a doufala jsem, že mě čekají dobrodružný školní rok a zajímavá práce.

ASISTENTI PEDAGOGA A RYCHLOKURZY

Měla jsem příležitost osobně se setkat s jednou (odmítnutou) adeptkou pro práci asistenta pedagoga ve škole, kam jsem měla namířeno. Adeptka byla čerstvou absolventkou rychlokurzu pro asistenty a byla nabitá teorií z pár desítek hodin trvajících kurzu, ale praktické speciálně pedagogické zkušenosti neměla žádná. Neměla pedagogické ani vysokoškolské vzdělání, byla však zkušenou matkou tří dětí a k dětem měla obecně hezký vztah. Povíдалy jsme si o speciálním školství a o problémových dětech a ona měla jasno v tom, že děti, které mají diagnózu ADHD, potřebují léky. Přestože neměla jedinou zkušenost s dětmi s ADHD nebo s jinými diagnózami, svůj vlastní silný názor měla, protože absolvovala odborný kurz. Trochu mě to vyděsilo. Já, po dvaceti letech pedagogické praxe, mám pocit, že na spoustu otázek neznám odpovědi, a jsem velmi opatrná ve svých názorech, a někdo, kdo absolvuje rychlokurz, má ve všem jasno, zná odpovědi a umí si je obhájit. Skoro jsem jí záviděla to profesní sebevědomí. Snad se to asistenti učí v rychlokurzu, který jsem já neabsolvovala. Zároveň jsem vnímala obecnou skepsi veřejnosti (pedagogické i rodičovské) k funkci asistenta pedagoga, tedy nekvalifikovaného pomocníka učitele. Četla jsem a slyšela jsem příběhy o asistentech, kteří jsou naprosto neznalí pedagogiky a speciální pedagogiky a nejsou pro práci dostatečně připraveni. Ale občas se vynořil i názor, že asistent, který až odborně nevzdělaný, pokud má dostatečnou intuici a skutečné nadšení pro práci, může být obrovskou pomocí učitelů. Četla jsem názory učitelů, kteří si svého asistenta nemohli vynachválit, ale většinou jsem se setkávala s názory frustrovaných rodičů postižených dětí, rodičů, kteří si stěžovali, že za jeden školní rok se u dítěte vystřídá mnoho asistentů, protože když nadšený laický asistent zjistí, co obnáší práce, která navíc není dobře finančně ohodnocená, uteče. Nebo si asistent nerozumí s dítětem. Nebo asistent tápe, neví, co má dělat, zjistí, že není schopen pomoci učitel ani žákům, a dobrovolně odejde k jiné profesi. Slychala jsem také názory pedagogů, kterým vůbec neimponuje, že ve třídě má být přítomen asistent. Pedagogové občas s nevolí vítají to, že ve třídě, kterou učí, každý den sedí nějaká dospělá (často nekvalifikovaná) osoba.

Byla jsem si vědoma toho, že vstupuji do neznámých vod a do jiného systému školství, než na který jsem byla zvyklá. Dozvěděla jsem se, že jako asistentka učitele budu primárně pomáhat žákovi, který má diagnózu mentální retardace a ADHD a nebere žádný lék, jenž by zmírnil jeho problémy. Co na tom, že já osobně zpochybnuji staromódní výraz mentální retardace (upřednostňuji vstřícnější nálepku kognitivní těžkosti, i když je to vlastně jedno). Co na tom, že z vlastních zkušeností vím, že ADHD může nebo nemusí být správně označení problémů žáka. Svůj názor jsem si nechala pro sebe. Ovlivněna zkušenostmi z praxe vím, že medikamenty na zdánlivé poruchy pozornosti často nejsou namístě, pokud není porucha pozornosti způsobena postižením, ale třeba jen nevhodnou výchovou. Nebo by léky možná byly namístě a žákovi by pomohly, kdyby rodiče žáka, který má skutečně poruchy pozornosti, souhlasili s medikamentózní intervencí. Věděla jsem z vlastní zkušenosti, jak náročné je pracovat s dětmi, které skáčou po nábytku (doslova) a neumějí udržet pozornost ani minutu (v důsledku postižení nebo nezralosti nervového systému). A i v situacích, kdy každý pedagog je přesvědčen, že dítěti by nejspíš lék pomohl, když rodič farmaceutickou pomoc odmítá, učitel se prostě musí stát kouzelníkem. Pamatuji si na slova ředitelky jedné školy, ve které jsem pracovala, ředitelky, která učitelům říkala, že pokud žák umí udržet pozornost u činnosti, která ho baví, ale neumí vydržet hodinu výuky, problém nemá žák, ale učitel, jenž neumí poutavě učit a motivovat. Krásná myšlenka, která je ale těžce aplikovatelná v reálné situaci, třeba když má učitel na starost plnou třídu dětí, jež musí vzdělávat, a ať chceme nebo ne chceme, výuka ve škole může být občas relativně nezajímavá nebo pro někoho nezajímavá či nudná. Zvlášť když třída sestává z třiceti dětí a každé je jiné, každé má jiné zájmy, každé má jiné slabosti a jiné talenty. Co jednoho upoutá, druhého může nudit, třebaže se učitel sebevíc snaží.

Před pracovním pohovorem jsem si v hlavě pečlivě rovnala myšlenky, abych uměla prezentovat a obhájit své názory a zkušenosti, ale zároveň jsem věděla, že nejspíš se ode mě neočekává žádná odbornost, protože asistent nemusí mít speciálně pedagogické vzdělání, dokonce nemusí mít ani obecné pedagogické vzdělání a často o speciálně pedagogických tématech moc neví.

PRACOVNÍ POHOVOR

Na interview na pozici asistentky jsem přišla připravená. Chtěla jsem vědět co nejvíc o dítěti, kterému mám pomáhat. Nezajímala mě diagnóza, ale spíš jakými metodami s dítětem učitelé v minulosti pracovali, co fungovalo a co ne. Ptala jsem se, zda předchozí pedagogové nabízelí dítěti optimální polohu pro učení, jestli mu dávali možnost třeba ležet na zemi, když poslouchal výklad učitele. Zda někdo aplikoval senzoricou terapii a jak učitelé zvládali jeho hyperaktivitu. Protože žák nikdy nebyl ve speciálně pedagogické péči (a to mě velmi šokovalo) a učili ho vždy jen běžní kantoři, kteří zároveň učili celou třídu dětí (v tomto případě v malotřídní vesnické škole i několik ročníků v jedné třídě), zdálo se mi, že mu možná nebyly nabízeny různé alternativní metody vzdělávání a odborná pomoc, ale byl pouze pasivně integrován, tedy jen začleněn do výuky mezi vrstevníky. Byl vzděláván stejně jako ostatní žáci ve třídě a vedle sebe měl asistenta. Asistent sloužil k tomu, aby mu pomáhal s pracovními listy a aby se žákovi věnoval a utíkal za ním kolem školy, když žák odmítal spolupracovat. Asistent prostě seděl v lavici vedle žáka, pomáhal mu, zabezpečoval klid ve třídě a zajišťoval, aby integrováný žák pokud možno nenarušoval hladký a naplánovaný chod vyučovací hodiny. (S podobným obecným popisem práce asistenta se setkávám často, takže jsem to tak trochu očekávala.)

Když jsem se ptala ředitelky školy, zda budu mít možnost také příležitostně pomáhat ostatním žákům či je učit, řekla mi, že budu mít plné ruce práce s jedním žákem a že evidentně netuším, co mě čeká. Ředitelka školy, myslím si, měla obavy, že jsem přílišná optimistka a nadšenec a že budu v šoku, až uvidím realitu. A já s obavami nastupovala do práce, připravená na nejhorší. Představovala jsem si některé z velmi náročných dětí, které jsem učila v minulosti. Bude žák neverbální? Bude spolupracovat? Bude se mnou hrát hru na schovávanou? Bude skákat po nábytku? Bude se vyhýbat všem aktivitám ve třídě? Stanu se neschopnou asistentkou a selžu ve své roli? Budu ztracena, protože nebudu mít k dispozici odborníky na všechny vzniklé situace, odborníky, se kterými bych konzultovala problémy dítěte?

KDO MÁ PRÁVO STANOVIT PROGNÓZU POTENCIÁLU DÍTĚTE

Seznámila jsem se s Adamem, milým žákem 3. ročníku. A stala jsem se jeho speciálním pedagogem. Vlastně stala jsem se jeho úplně prvním speciálním pedagogem, v jehož systematické péči byl. Znala jsem jeho diagnózu, které jsem však nechtěla věnovat přílišný význam. Vyhovuje mi lépe neznat diagnózu či prognózu dítěte, ale vnímat dítě jako komplexní osobnost s potenciálem, který nikdo nezná. Chci si vytvořit svůj vlastní názor nezávislý na názorech jiných a chci vnímat silné stránky i slabosti dítěte na základě svého vyozorování. S touto filozofií jsem se seznámila v jedné škole, ve které jsem v minulosti pracovala. Pedagogové a asistenti nemuseli znát oficiální diagnózy dětí, protože bylo empiricky zjištěno, že když my, pedagogové, známe diagnózu či prognózu potenciálu dítěte, vědomě či podvědomě jí věříme, jsme jí ovlivněni a můžeme dítěti uškodit a nenabídnout mu rozvoj jeho skutečného potenciálu. Jedna moje kolegyně, se kterou jsem v minulosti pracovala ve speciální škole, mě dávno poučila, ať nikdy nevěnuji přílišnou pozornost prognózám a diagnózám odborníků, že ona svoji první lekci získala, když učila v předškolní třídě holčičku, které lékaři stanovili velmi nepříznivou prognózu a domnívali se, že má před sebou maximálně rok života, a v důsledku těžkého postižení nemá potenciál akademicky se rozvíjet. O šest let později uměla holčička číst i psát (díky speciálně pedagogické intervenci a díky tomu, že někdo věřil, že každé dítě má potenciál učit se, a ignoroval prognózy odborníků).

Rozhodla jsem se, že nebudu chtít znát žádné podrobnosti z odborných vyšetření chlapce, jemuž budu pomáhat, protože jsem nechtěla být zatížena názorem odborníka, který dítěti mohl stanovit nevalnou prognózu a možná změřil IQ a zařadil dítě do nějaké kategorie, která dítěti předem nastavila limitovaný potenciál a předurčila ho k pravděpodobnému neúspěchu v běžné škole.

Já sama jsem ve své speciálně pedagogické praxi zažila pár pedagogických „zázraků“, které nikdo nečekal. Například když pětiletá dívka s velmi komplexním postižením, neverbální, nechodící, zdánlivě nereagující na podněty vnějšího světa, zareagovala na bublífuk s obrovským nadšením a pokusila se vyslovit slovo „bubbles“ (bubliny) a snažila se znakovou řečí vyjádřit slovo „more“ (další, víc, ještě). Opakovaně se pokoušela jakýmkoliv způsobem vyjádřit touhu vidět další bubliny. Protože byla uvězněna ve svém světě a v těle, které jí neumožňovalo svobodně se pohybovat nebo vyjádřit se řečí, komunikovala, jak uměla (zkoušela verbalizovat i přibližně napodobovat slova ve znakové řeči) a speciální pedagogové její pokusy o komunikaci interpretovali správně. Přestože běžnému pozorovateli se dívka mohla jevit jako někdo, kdo nevnímá svět okolo, a mohla by být třeba umístěna v nějakém ústavním zařízení a nerozvíjená jako ostatní děti, ona dostala příležitost. Nikdo z nás nevěděl, kde je její potenciál, co vnímá a co ne. Nikdo z nás, odborníků, neumíme proniknout do hlavy dítěte, které žije ve svém unikátním světě. Když hledáme cesty, jak pomoci dětem, které jsou uvězněny v málo funkčním těle, nebo dětem, jež mají jinak „naprogramovaný“ mozek, a když jim dáme šanci, ty děti nás často překvapí.

Před časem jsem v médiích zaregistrovala příběh chlapce, který se narodil s chybějící částí mozku. Na obrázcích dítě vypadá jako někdo, komu byl omylen na fotce ustrížen kus hlavy. Krásný obličej, velké hezké oči, výrazně malá lebka. Dítě postrádá velkou část mozku, a jeho hlava je tedy velmi malá a deformovaná. Chlapec se v poslední době stal mediální hvězdou, protože popírá všechna medicínská fakta. Jeho matce bylo v době těhotenství doporučeno, aby zvážila ukončení těhotenství, protože ultrazvuk ukázal, že mozek plodu není vyvinutý. Rodiče se rozhodli dát dítěti šanci, přestože odborníci jim vysvětlili, že dítě „bez mozku“ nemá šanci přežít. Dítě se narodilo a lékaři mu dávali pár dní života. Po týdnu přehodnotili prognózu na měsíc. Nedávno dítě oslavilo první narozeniny a začalo druhý rok života. Diagnóza anencefalie, tedy významná část mozku chybí. Dítě by nemělo mít schopnost přežít, nemělo by slyšet, vidět, vnímat svět, protože v jeho malé lebce je jen malý kousek mozku. A dítě navzdory všem prognózám a navzdory vědeckým teo-

riím žije, je rozvíjeno odborníky a dostává se mu speciálně pedagogické péče jako každému dítěti, které se narodí s postižením. Lékaři v rozhovorech pro média najednou říkají, že tomu dost dobře nerozumějí, že vůbec netuší, čeho je nebo není dítě schopno, a netroufají si vyjádřit názor na to, jaký má takové dítě potenciál. Na otázku, jakou dávají dítěti prognózu, odpovídají opatrně, že vůbec nevědí. Rodiče chlapce tuší, že jejich syn nejspíš nebude žít dlouho, ale nabízejí mu lásku a maximální rozvoj. Dítě fascinuje odborníky, protože žije a rozvíjí se, přestože má jen malý kousek mozku, když to řeknu laicky. Myslím si, že žádný odborník není schopen s přesností stanovit potenciál schopností jakéhokoliv dítěte a že každé dítě si zaslouží dostat příležitost být odborně vzděláváno a rozvíjeno.

V minulosti jsem pracovala s dětmi, které by určitě zůstaly slepé, kdyby se jim nedostávalo odborné vizuální terapie od narození. Viděla jsem děti, které se ve škole učily vidět (používat zrak), protože potenciál naučit se vidět měly, ale někdo je musel naučit vidět. Děti s diagnózou kortikální slepota, děti, které jsou slepé, ač nemají postižení zrakového ústrojí, ale problém je v mozku, který neumí dešifrovat vizuální podněty, se mohou naučit vidět. Intenzivní odborná terapie od narození s cílem naučit mozek postiženého dítěte analyzovat zrakové vjemy může zajistit dětem s diagnózou kortikální slepota optimální rozvoj zraku. Ale bez odborné péče by mohlo dítě s postižením zůstat nevidomé, pokud by potenciál dítěte byl ignorován a nebyl respektován a když by pomoc odborníka na vizuální poruchy nebyla nabídnuta.

Ve své pedagogické praxi jsem se naučila věřit v nekonečný potenciál každého dítěte bez ohledu na druh či stupeň jeho postižení. Ale zároveň si uvědomuji, že povinné vzdělávání všech dětí, včetně těch s limitovanými kognitivními funkcemi, na úrovni ročníku je trochu extrémní filozofie. V USA se tato filozofie ve speciálním školství v posledních letech uzakonila, možná právě proto, aby se zabránilo potenciální diskriminaci dětí, kterým by někdo upřel právo na vzdělání na základě jejich diagnózy.

Všimla jsem si, že speciální pedagogové v USA se dělí na dvě kategorie. Na ty, kteří věří, že úplně všechny děti mají schopnost naučit se vzdělávací látce

na úrovni věkového ročníku, a věří, že se musí najít způsob, jak každému dítěti prezentovanou látku předložit tak, aby ji dítě s těžkým kognitivním postižením uchopilo. A pak jsou pedagogové, jenž jsou skeptičtější, citlivě vnímají limitace dětí a chápou, že žák osmého ročníku s pravděpodobnou kognitivní úrovní batolete algebru prostě nepochopí, i kdyby ji vyučoval veselý a geniálně tvořivý klaun.

Já osobně dávám všem dětem příležitost vzdělání na úrovni ročníku a nabízím alternativní způsoby k pochopení učiva, ale zároveň vnímám, že když je kognitivní úroveň dítěte limitovaná, musím to akceptovat. Nebaví mě učit algebru děti, které nerozeznají číslíce. Nikdy se ale nepřestávám snažit a hledám cesty, jak každému dítěti pomoci pochopit to, co je mu prezentováno. Dítě, které má diagnózu ADHD, má jen omezenou kapacitu pozornosti, ale neznamená to, že není schopné se učit nebo že není schopné vůbec se soustředit. Takové dítě jen potřebuje specifický přístup a citlivého pedagoga, který chápe jeho těžkosti. Dítě, které je mentálně opožděné, se může naučit akademickou látku, ale potřebuje alternativní metody výuky.

Pamatuji si na přednášky z dob mých vysokoškolských studií, ve kterých nám bylo sdělováno, že děti, které se vyvíjejí netypicky, se pošlou do poradny, kde se změří jejich IQ, stanoví se hloubka deficitu, druh a stupeň postižení a dítě je zařazeno na základě výsledků testů do nějaké kategorie a má nárok na limitované vzdělání ve speciální škole. V minulosti se dokonce děti rozdělávaly na vzdělavatelné a nevzdělavatelné a ve starší terminologii dokonce existovaly i velmi nelichotivé termíny jako debilita, imbecilita, idiotie. Diagnóza, změření IQ a prognóza. Zařazení do škol či ústavů na základě výsledku nějakého testu. Pamatuji si, že diagnóza mikrocefalus byla v kategorii mentální retardace a prognóza nebyla příznivá v oblasti akademických schopností dítěte.

A o pár let později v USA jsem byla na speciálně pedagogické přednášce, kde odborníci zmínili, že děti s nedostatečným vývinem mozku (mikrocefalus) mohou mít normální inteligenci, přestože jejich hlava zůstane vždy malá vzhledem k tělu. Lze očekávat, že tyto děti budou ve vývoji opožděné, mo-

hou mít problémy s koordinací a rovnováhou, že budou možná hyperaktivní a mohou, ale nemusí být mentálně postižené. Raná intervence a komplexní terapie (ergoterapie, fyzioterapie, rozvoj řeči) jsou nutností, aby se dítě s nedostatečným vývinem mozku optimálně rozvíjelo.

Před několika lety jsem učila chlapce, který měl ve své diagnóze mikrocefalus. Ve čtyřech letech byl stále neverbální a byl velmi hyperaktivní. Měl však silný kognitivní potenciál a v pěti letech už poznával všechna písmena abecedy. Nikdo nepochyboval o tom, že se chlapec výhledově naučí číst. Kdyby se mu ale nedostávalo intenzivní odborné péče od narození, kdyby mu někdo stanovil jasnou prognózu limitované vzdělavatelnosti a kdyby chlapec nebyl umístěn a odborně vzděláván ve škole disponující speciálními pedagogy a kdyby mu nebyla poskytnuta intenzivní raná intervence, je jen málo pravděpodobné, že jeho schopnosti a akademické dovednosti by se rozvíjely samy od sebe. On potřeboval odbornou speciálně pedagogickou péči a tu dostával. Proto se úspěšně rozvíjel a proto ve svých pěti letech uměl používat znakovou řeč ke komunikaci a znal číslíce i písmena.

ADAM – PRVNÍ POSTŘEHY

Poučena z vlastní speciálně pedagogické praxe a také z teorie, jsem věděla, že nehodlám Adama zařadit do žádné kategorie a nebudu vnímat to, co o něm řekli nebo napsali jiní. Rozhodla jsem se, že Adamovy schopnosti, slabosti i těžkosti posoudím sama. Čím méně o něm budu vědět, tím nastane menší pravděpodobnost, že budu mít zkreslenou představu o jeho schopnostech a limitacích.

Když jsem se seznámila s Adamem, překvapilo mě, jak je způsobilý a poslušný. Seděl na místě, ač se trochu vrtěl, a bylo evidentní, že potřebuje pohyb. Jevil se snad jen trochu neposedný. Možná opravdu nedokáže celý den sedět v lavici a učit se v jedné poloze, říkala jsem si. Byl verbální. Uměl psát

(byť s přesmyčkami a gramaticky nesprávně, protože psal foneticky, tedy jak slovo slyšel, tak ho psal) a uměl obstojně číst (přestože četl překotně a občas možná bez hlubšího pochopení textu). Co mě však zaujalo nejvíc, byla jeho obsesivní touha číst z encyklopedií. A také jeho znalosti z oborů, které ho bavily. Přiznám se, že nemám ani zlomek Adamových hlubokých znalostí o zvířatech, a v zeměpisných faktech mu také nemohu konkurovat. Neznám všechna hlavní města na světě a už vůbec ne vlajky jednotlivých zemí všech kontinentů. Adam měl zmemorována hlavní města snad všech států na světě a znal země, o kterých jsem netušila, že existují. Byla jsem překvapená a nechápala jsem. Řekli mi, že budu pomáhat mentálně retardovanému dítěti, a to mentálně retardované dítě je posedlé zoologií a geografii, mluje slovníky a encyklopedie a já mu vědomostně nestačím.

Všimla jsem si, že Adam pokulhává v sociálních dovednostech. Oční kontakt mu neimponoval, a když se mnou mluvil, nepodíval se na mě. Neuměl vyjádřit své pocity a bál se mluvit před lidmi (před třídou). Byl plachý a nesvůj a chyběla mu sebedůvěra. Po prvním dni mě napadlo, že určitě bude potřebovat speciální přístup, a protože jeho diskrépance v kognitivních schopnostech a jeho sociální hendikep mi naznačovaly, že možná trpí nějakou poruchou autistického spektra, řekla jsem si, že zkusím aplikovat přístup, který pomáhá autistickým dětem, ač v oficiální diagnóze poruchy autistického spektra neměl a byl považován za mentálně retardované dítě s poruchami pozornosti a s hyperaktivitou. Nejsem příznivcem označení každého trochu jiného dítěte nálepkou porucha autistického spektra, ale zároveň vím, že přístup, který pomáhá autistickým dětem, je často dobře aplikovatelný i u dětí s jinými zvláštnostmi, u dětí, které jsou trochu jinak „naprogramované“. A tak jsem to chtěla zkusit. Začala jsem se těšit na poznávání Adama a na spolupráci, která nás čekala. Věděla jsem, že mu musím pomoci. Instinktivně jsem vnímala, že kluk má obrovský potenciál, ale potřebuje odborné vedení, odbornou pomoc a pochopení. Případal mi nepochopen a ztracen v systému, který mu nikdy nenabídl to, co on skutečně potřeboval.

Typicky vyvíjející se dítě speciální pomoc nepotřebuje. Naučí se samo mluvit i chodit. Dítě s těžkostmi může mít úplně stejný potenciál, ale potřebuje odbornou pomoc, případně adaptivní pomůcky. Naučit se chodit může i ten, kdo má tělesné postižení, pokud mu fyzioterapeut nabídne ortézy a chodítko a rozvíjí jeho motorické dovednosti v rámci možností. Dítě s poruchou řeči se dokáže naučit mluvit nebo alternativně komunikovat, pokud mu logoped od raného dětství pomáhá a systematicky rozvíjí jeho expresivní a receptivní složku řeči a případně mu nabídne alternativní formy komunikace (třeba znakovou řeč nebo pomůcku s hlasovým výstupem).

Adam uměl mluvit, ale neuměl efektivně komunikovat. Potřeboval návod, instrukci, nácvik. Nikdy nebyl v péči logopeda, který by jeho komunikační dovednosti efektivně rozvíjel. Nepřestalo mě překvapovat, že Adama nikdy nerozvíjel speciální pedagog. Proklouzl Adam systémem nedotčen odbornou pomocí jen omylem? Jeho specifické potřeby práce nemůže pokrýt běžný učitel. Byla jsem prvním speciálním pedagogem, který s Adamem systematicky pracoval. Na základě svých speciálně pedagogických zkušeností se domnívám, že kdyby se Adamovi dostalo odborné péče v dřívějších letech, byl by ve svém rozvoji mnohem dál. Adam byl sice integrován v běžné škole, ale tam se mu nedostávalo toho, co ke svému optimálnímu rozvoji potřeboval. Adam sice nebyl segregován v nějaké speciální škole, ale nebyl ani úspěšně začleněn a efektivně vzděláván ve škole běžné. Adam byl pasivně integrován. Byl umístěn do školy mezi vrstevníky. Byl umístěn ve škole, která neměla odborný personál a neměla možnosti ani schopnosti vzdělávat děti se specifickými potřebami. Tomu se neříká integrace, ale desegregace. Desegregace je málo funkční a nikomu moc prospěšná není. Rodiče postižených dětí v USA si v minulosti vybojovali funkční integraci a proti nefunkční desegregaci, tedy proti prostému začlenění dítěte s postižením do běžné školy, ve které by nepracovali odborníci, aktivně bojovali.

Desegregaci a nefunkční pokusy o integraci jsem znala jen z teorie, z přednášek na americké univerzitě v rámci předmětu historie speciálního školství. Najednou jsem viděla, jak desegregace vypadá v praxi, jak je nepřínosná a jak

může být kontraproduktivní a může všem velmi uškodit. Najednou jsem na vlastní oči viděla dítě, které bylo mnoho let pouze desegregováno a nebylo odborně rozvíjeno. Ocitla jsem se v systému, který je málo funkční a neumožní dítěti, jež potřebuje zvláštní péči, aby se mu jí dostalo. Práci, kterou v USA dělá tým vystudovaných odborníků, v ČR musí zvládnout jeden člověk, třídní učitel, který není ani speciálním pedagogem, a učitelé pomáhá jen asistent bez adekvátního vzdělání, asistent, který je do třídy přidělen jako laický pomocník učitel. Z takové rádooby integrace nemá prospěch nikdo a trpí nejen dítě s těžkostmi, ale také děti ve třídě a trpí i přetížený učitel.

Každý den s Adamem mi přinášel tolik podnětů k zamyšlení a tolik otázek. Pronikala jsem hlouběji do systému školství a speciálního školství v ČR a od Adama jsem se učila. On byl produktem neodborné integrace, tedy vlastně produktem pouhé desegregace, a já mu chtěla nabídnout vyšší úroveň, odborný a citlivý rozvoj jeho potenciálu, který nepochybně měl. Chtěla jsem ho odborně rozvíjet a pomáhat mu s jeho těžkostmi. Chtěla jsem ho skutečně začlenit mezi vrstevníky, chtěla jsem jemu i ostatním ukázat, že integrace, pokud je činěna správně a odborně, může být ku prospěchu všem.

MATEMATIKA – ADAMŮV ZDÁNLIVÝ NEPŘÍTEL

Bylo evidentní, že v předchozích školních letech se Adam ve škole úspěšně naučil číst a psát, ale v matematice zůstal na úrovni první třídy a neorientoval se ani na číselné ose 1–10. Na hodiny matematiky chodil do vedlejší třídy, k mladším žákům (1. a 2. ročník), protože jejich učivo mu bylo bližší než učivo vrstevníků v jeho třídě. Matematiku neměl rád. Citlivě vnímal, že v porovnání s ostatními je slabý a nedostačivý. Navíc mu neimponovalo to, že se musí matematiku učit ve třídě s mladšími dětmi.

Protože jsem byla v roli asistentky, musela jsem s Adamem dělat to, co mi jeho učitelé nařídili. To je logický a běžný postup v současných podmín-

kách. Učitel třídy chystá práci i pro integrované dítě a asistent dítěti s úkoly pomáhá.

V matematice jsem měla Adamovi pomáhat s pracovními listy, které mu nachystala jeho učitelka matematiky. Adam z pracovních listů nebyl nadšený a nechtěl pracovat, protože jednoduše neuměl vypracovat to, co mu bylo zadáno. To, co měl dělat, bylo nad rámec jeho aktuálních možností a schopností. Od své učitelky dostával standardní pracovní listy z různých matematických pracovních sešitů a učivo matematiky mu bylo prezentováno stejně jako všem ostatním dětem (které žádné těžkosti neměly). Učitelka matematiky mu několik let po sobě nabízela stále stejné pracovní sešity a pracovní listy, přestože Adam se nikam neposouval a stagnoval. Matematická látka mu byla podávána pořád dokola stejnou formou a stejnými metodami a on ji stále nechápal. Někdy se nenaučil rozkládat čísla (učivo první třídy) a číselná osa pro něj byla jakási abstraktní čára s náhodnými znaky pro čísla. Matematika pro něj byla nutným zlem ve škole.

Jeho učitelka matematiky navíc trvala na úhledné formě vypracovaných úkolů, což mohl být pro dítě s poruchami jemné motoriky další stresující faktor. Když měl Adam porovnávat čísla podle velikosti a jeho nakreslené zobáčky (znak pro větší, menší) nebyly úhledné, byl poučen, aby pracovní list přepracoval a v rámečku, do kterého má dosadit znak, si udělal na pravé či levé straně pomocnou tečku uprostřed levé či pravé strany okraje rámečku a od tečky vytvořil pečlivě vykonstruované znaménko (chyběla jen rada, aby byly zobáčky narysované podle pravítka). Bylo mu doporučeno, aby odevzdal vzorný a esteticky přívětivý produkt, pokud chce dostat dobrou známku. Jeho neúhledné znaky, přestože všechny příklady vyřešil bez chyby, nebyly akceptovány a výsledná práce byla ohodnocena jako nečitelná a odbytá. Přílišný důraz na formu (snaha vykonstruovat perfektní znak) pak způsobil četné chyby. To, že Adam chápal koncept porovnávání čísel, ale ne bavilo ho to, nebo neuměl vytvořit geometricky dokonalé zobáčky, nebylo pro jeho učitelku matematiky podstatné. Ceníla se dokonalá forma. Když byl Adam přinucen, aby pracovní list vypracoval úhledně, věnoval všechnu

pozornost dokonalé formě, která se očekávala, a zapomněl, co vlastně dělá a jaké znaménko do rámečku patří. Forma byla perfektní, ale obsah utrpěl.

Učitelka matematiky byla zvyklá učit všechny děti stejně mnoho let a neměla čas zaobírat se zvláštnostmi jednoho žáka, který má navíc asistentku, která je ve třídě od toho, aby mu s úkolem pomohla a aby zajistila, že stejně jako ostatní děti (bez asistenta) také on odevzdá práci perfektně provedenou a esteticky uhlazenou. Učitelka matematiky nebyla speciální pedagožkou, takže možná nevěděla, že existuje mnoho (alternativních) způsobů, jak matematiku přiblížit dětem, které mají nějaké poruchy učení. A i kdyby věděla, že matematika se může učit i jinak, stejně by neměla časové možnosti věnovat se jednomu dítěti s těžkostmi, protože musela zabezpečit vzdělání všech žáků ve třídě. Učitelka dělala svoji práci dobře a uměla vzdělávat běžné děti efektivně. Adam byl přítomen ve třídě, kde se vzdělávaly ostatní děti, dalo by se říci, že byl integrován. Ale on byl ztracen a tápal. Matematice nerozuměl. Potřeboval odborný přístup. Běžné vyučovací metody mu nevyhovovaly.

Po pár hodinách matematiky jsem věděla, že něco se bude muset změnit. Představila jsem si, že budu jako asistentka Adama každý den trávit hodinu matematiky v lavici s Adamem a budu mu pomáhat rýsovat zobáčky do rámečků a budu za něj dělat úkoly v pracovních listech, protože on prezentované příklady vyřešit neuměl. Představovala jsem si, že se budu bezradně dívat na to, jak je Adam vzděláván naprosto nefunkčními metodami, a věděla jsem, že je otázkou času, kdy z hodin matematiky začne Adam utíkat. A já začnu utíkat taky. Věděla jsem, že to není dlouhodobě udržitelná situace ani pro mě (pro speciální pedagožku, která pasivně sleduje vše, co nefunguje a co se dá dělat jinak a lépe), ani pro něj, a věděla jsem, že budu muset najít způsob, jak mu zajistit efektivnější výuku matematiky. Bylo mi jasné, že zatímco v oblasti vlajek a hlavních měst je Adam geniální, v oblasti rozkladu čísel, číselné osy a sčítání v oboru desítky je zcela ztracen. Na nerovnoměrné rozložení schopností jsem jako speciální pedagožka zvyklá.

Zajímalo mě, co Adam dělal v matematice v předchozích letech, a prohlédla jsem si jeho vypracované pracovní listy z minulosti. Pracovní listy byly do-

cela nevstřícné a nezajímavé a všechny stejné. Adam učivo nikdy nechápal a intenzivní dril neprodukoval výsledky. Nebyla viditelná žádná snaha pedagoga změnit metodu výuky, ani nabídnout alternativní způsob k pochopení matematického učiva, kterému žák dlouhodobě nerozuměl. Pracovní listy byly často oznámkovány standardním postupem, známky reflektovaly počet chyb. V pracovních listech bylo často červené pole opravených chyb a známka. Důraz na opravení chyb červenou barvou a tradiční klasifikace známkami mi přišly poněkud demotivující. V lepším případě Adam klasifikován nebyl a dostal jakési abstraktní, nic neříkající červené „V“. (Učitelský znak, kterým se indikuje, že učitel práci viděl, jak jsem byla poučena, protože znak jsem neznala.) Nebo byla jeho práce ohodnocena slovně („Adam nespolutpracoval“).

Prohlížela jsem si Adamovy pracovní listy z minulosti, viděla jsem jeho občas nevstřícné známky a představovala jsem si, jak se asi Adam cítil v minulých letech v hodinách matematiky. Představila jsem si, že nerozumím tomu, co mám dělat, tápu a moc se snažím a na závěr jsem potrestána špatnou známkou, v lepším případě červeným „V“. V atmosféře strachu se nikomu nepracuje dobře, a pokud dítě neumí slovy vyjádřit své těžkosti, prostě uteče. Schová se pod stolem. Zakrývá si uši. Nechce slyšet, chce být jinde. To je zcela pochopitelné chování. V případě Adama se jeho chování vyhodnotilo tak, že Adam má poruchy chování, má ADHD, neumí udržet pozornost a pomohly by mu léky.

Po pár hodinách matematiky, kterou Adam neměl rád a z níž měl úzkost celý den (každý den se od rána ptal, jestli dnes bude matematika), jsem nabídl ředitelce školy, že mám pár nápadů, jak mu pomoci a jak ho naučit láse k matematice. Musím však dostat volnou ruku. Musím dostat příležitost v matematice Adama vzdělávat podle svých představ. Učit ho jinými metodami, o kterých jsem byla přesvědčená, že budou funkční. Překročila jsem pravomoci své role asistenta. Jako asistent bych neměla vzít vzdělání dítěte, kterému pomáhám, do svých rukou. Protože jsem ale zároveň speciální pedagožka a ředitelka to věděla, dala mi plnou důvěru a matematiku jsem Adama začala učit já.

Aplikovala jsem úplně jiný přístup. V první řadě jsem musela Adama odnaučit averzi k matematice, averzi, kterou si v předchozích letech, kdy v hodinách matematiky trpěl, vybudoval. Chtěla jsem mu ukázat, že matematika je zábavná, že čísla dávají smysl a že počítání nemusí být nudné nebo nepochopitelné a že pracovní listy mohou být přívětivé a jiné než ty, na které byl zvyklý.

Hodiny matematiky jsme netrávili v lavici ve třídě, ale v počítačové místnosti. Protože v matematice byl Adam výrazně pozadu ve srovnání s vrstevníky, bylo by málo produktivní, kdyby byl začleněn ve své třídě s dětmi 3. ročníku. V hodinách matematiky jsem ho vyjmula ze třídy a dostával individuální lekce v počítačové místnosti. Matematické koncepty jsme odkrývali postupně. Učila jsem ho prostřednictvím interaktivních počítačových programů, se kterými jsem měla dobré zkušenosti z předchozí pedagogické praxe. Během pár týdnů se Adam naučil mít rád matematiku a zlepšoval se milovými kroky. Já sledovala s nadšením jeho pokrok a elán. Adam se na hodiny matematiky těšil.

Pracovní listy, které jsem mu dávala, nebyly nudné archy papírů s příklady, ale různé matematické omalovánky, doplňovačky a zábavné úkoly. Začali jsme s jednoduchými matematickými omalovánkami (10–20 příkladů na stránce) a postupně jsme pokročili až k složitým omalovánkám (400 příkladů na stránce). Během jedné hodiny matematiky Adam zvládl vypočítat 100 nebo více příkladů, když výsledky vybarvoval podle barevného návodu a vyšel mu obrázek. Pracovní listy ho bavily a sotva dokončil jeden, už chtěl další a občas chtěl pracovat i o přestávkě.

Přestože na abstraktní číselné ose nedokázal dosazovat chybějící čísla, když měl spojit čísla od 1 do 10 a výsledkem byl obrázek, zvládl to a bavilo ho to. Během pár měsíců bez problémů spojoval čísla od 1 do 100. Výhledově pochopil i abstraktní číselnou osu na papíře a naučil se doplňovat chybějící čísla v sítí 1–100. Většinu matematických konceptů se naučil na počítači. Porovnávání čísel do stovky zvládal perfektně i v pracovních listech, zvláště když jsem mu nabídl sadu malých obrázků krokodýlů s otevřenou tlamou

napravo nebo nalevo, a on obrázky vystříhl a nalepil správného krokodýla do prostoru mezi dvěma čísly. Tím se vyřešila jeho neuvle nebo neschopnost narysovat geometricky správně vykonstruovaná znaménka (perfektně narysované zobáčky, na kterých v minulosti trvala jeho učitelka matematiky), a jako bonus si procvičil jemnou motoriku při střihání a lepení.

Postupně byl v hodinách matematiky začleněn také ve výuce s vrstevníky. Účastnil se společných hravých matematických aktivit (třeba matematické rozcvičky) a pak pracoval individuálně.

Matematické pracovní listy často vypracovával na zemi, seděl nebo ležel na koberci a asistenci nechtěl. Rád pracoval sám a hrdě ukázal konečný výsledek. Naučil se pracovat systematicky a pečlivě. Vydržel celou hodinu počítat a byl motivován vlastním úspěchem. Během prvního pololetí udělal v matematice pokrok, který byl větší, než měl stanoven v individuálním vzdělávacím plánu na celý školní rok, a matematika se stala jeho nejoblíbenějším předmětem.

Ne každý pedagog má pochopení pro výuku na počítači, pro výuku prostřednictvím interaktivních vzdělávacích programů. Počítače mohou učitelům konotovat volnočasovou zábavu, a nikoliv učení se. Protože jsem měla předcházející zkušenosti z USA, kde se dětem s těžkostmi nabízí převážně výuka prostřednictvím technologií (počítače, tablety, interaktivní tabule), věděla jsem, že technologie může být cenným pomocníkem (zvláště ve speciálním školství).

Když jsem začala rozvíjet Adamovy matematické dovednosti, Adam neměl provádět aritmetické operace v oboru do desítky. Sčítat uměl s počítadlem, jehož používání jsem se snažila eliminovat, protože na počítadlo příliš spoléhal, a to bylo kontraproduktivní. Adam měl paměťové i kognitivní schopnosti, které ho předurčovaly ke zvládnutí sčítání i odčítání v oboru do 10 a nebyl důvod, aby jednoduchý příklad (např. $2 + 3$) zvládl jen s názorem (počítadlo). Jako pomůcku ke sčítání a odčítání jsem mu dovolovala používat jen vlastní prsty. Počítadlo s sebou v praktickém životě nosit nebude, ale

prsty má vždy k dispozici. Na počítací Adam trénoval aritmetické operace formou her a častým procvičováním si zapamatoval výsledky sčítání v oboru do 10 úplně nenásilně.

Na hodiny matematiky se těšil a často dostal jako odměnu za dobrou práci v jiných předmětech pár minut matematiky na počítací. Měl své oblíbené i méně oblíbené programy. Vyhovovaly mu příklady, které nabízely volbu odpovědí. Častým opakováním si správné odpovědi k jednoduchým příkladům na sčítání a odčítání zapamatoval. Postupně jsme zvyšovali náročnost příkladů. Přestože rozklady čísel nikdy nezvládl, prostřednictvím tréninku na počítací začal chápat i sčítání čísel s přechodem přes desítku. Naučil se spoléhat na mentální proces eliminace evidentně nesprávných výsledků a odhadnout správný výsledek. Pochopil, že $7 + 8$ nemůže být 3 ani 5, tak zvolil z nabízených voleb 15. Alternativní cestou jsme se dostali k počítání s většími čísly. Byl motivován vlastním pokrokem, který vnímal, a chtěl se učít dál. Naučil se chápat desítky a jednotky (důležitý předpoklad pro práci s mincemi). Práce na počítací ho zároveň naučila mnoha důležitým, nejen matematickým dovednostem:

- Soustředění se
- Schopnost dělat několik věcí najednou (dívat se na obrazovku a ovládat myš)
- Abstraktní myšlení
- Řešení problémů
- Kritické myšlení (eliminace nesprávných výsledků)
- Výtrvalost
- Paměť
- Rychlost a postřeh
- Počítačové dovednosti (psaní na klávesnici)
- Jemná motorika

Krásně se orientoval na vzdělávacích matematických stránkách na počítací, které byly v angličtině, takže vstřebával i cizí jazyk. Volil si, který pro-

gram právě chce dělat. Začal dokonce chápat princip procentuální úspěšnosti a toužil po stoprocentní úspěšnosti. Když v nějaké úrovni udělal pár chyb a musel úroveň opakovat, aby se posunul dál, občas se rozhodl, že začne znovu od začátku a pokusí se celý program absolvovat pečlivěji, bez chyby a bez opakování nějaké úrovně, protože chtěl stoprocentní úspěšnost. Byl motivován vlastním úspěchem, snažil se, byl pečlivý a přemýšlel. Nejednal zbrkle, udržel pozornost a snažil se zlepšovat se. Jeho motivace byla vnitřní. On sám se chtěl zlepšovat a zdokonalovat. Nebyl motivován strachem ze špatné známky. Nebyl motivován nějakým vnějším faktorem (radostí či potrestáním jiné osoby).

PRVNÍ TŘÍDNÍ SCHŮZKA

Na první třídní schůzce, na začátku školního roku, jsem se setkala s Adamovou maminkou. Té jsem na úvod popsal všechny silné stránky jejího syna a vysvětlila jsem jí, jak hodlám rozvíjet jeho potenciál, jak hodlám pracovat na jeho slabostech a jak mu budu pomáhat překonávat těžkosti. Maminka byla velmi příjemně překvapena mým pozitivním referátem a řekla, že očekávala výčet neschopností syna, případně stížnosti na jeho chování. Evidentně nebyla moc zvyklá na nějaké výrazně pozitivní hodnocení schopností svého syna. Naše individuální schůzka se protáhla na více než hodinu a maminka se rozpovídala a vyprávěla mi svůj příběh, který mě docela nepřijemně překvapil a byl ukázkou mnohonásobného pochybení nejrůznějších odborníků a možná také ukázkou nedostatečné empatie či neschopnosti diplomatického a citlivého přístupu odborníků k rodičům dítěte s těžkostmi. Povyprávěla mi svůj příběh stručně, protože jsme neměly mnoho času. Velmi emocionálně se rozpovídala a se slzami v očích, neboť prostřednictvím sdílení svého příběhu znovu prožívala svá traumata, mi svěřovala, jaké to bylo, když jako rodič dostávala první nepříznivé zprávy o svém dítěti, zprávy, na které nebyla připravena.

Její příběh byl pro mě natolik šokující, že jsem si s ní sjednala osobní schůzku a požádala jsem ji, aby mi pečlivě a podrobně řekla vše, co uzná za vhodné. Chtěla jsem znát podrobnou anamnézu Adamova vývoje i vše, co rodiče zažívali a jak marně hledali odpovědi na otázky, jež měli a které nikdo nezodpověděl, a jak potřebovali pomoc a radu a nikde se nenašel nikdo, kdo by je nasměroval nebo jim poradil. Adamova anamnéza a výsledky vyšetření mne nezajímaly proto, abych si vytvořila obraz o jeho mentálním stavu nebo se seznámila s jeho IQ, mě spíš zajímalo, kdo a na základě čeho stanovil diagnózu, jaké speciálně pedagogické služby byly rodině nabídnuty, zda měl Adam nárok na ranou intervenci a speciálně pedagogické služby ve školce a kdo rozhodl integrovat Adama v běžné škole.

S maminkou Adama jsem strávila tři hodiny. Ukázala mi všechny výsledky z četných vyšetření a vyprávěla mi svůj boj s často nepřijemnými a nekomunikativními odborníky. Já, protože jsem navyklá na úplně jiný systém speciálně pedagogické péče, na systém, který nabízí efektivní ranou intervenci i citlivé a empatické odborníky, vnímala jsem všechny drobné i závažné chyby, které se z mého úhlu pohledu staly.

První těžkosti Adama vyzorovala dětská lékařka, když Adam na preventivní prohlídce v šesti měsících věku lehce zaostával v motorickém vývoji. Maminka mi zmínila, že Adam byl dlouho kojený a byl vždy tak trochu „cvalík“. Nebyl obezní, ale snad jen trochu líný hýbat se. Dětská lékařka doporučila rehabilitační cvičení Vojtovou metodou. V 16 měsících začal Adam chodit a v 18 měsících byl dětskou lékařkou vyhodnocen jako naprosto zdravý a vyvíjející se po všech stránkách v rámci normy.

Maminka si všimla, že Adamova řeč se rozvíjela pomalu. Ve třech letech používal jen izolovaná slova, nesestavoval věty, a když své obavy zmínila dětské lékařce, ta konstatovala, že Adam má retardaci řeči. Doporučila konzultaci za půl roku. (Překvapilo mě, že lékařka nedoporučila ranou intervenci a logopedickou péči, která by byla určitě namístě, protože dítě podle jejího úsudku mělo retardaci řeči.)

Když Adama rodiče přihlásili do školky, tam jim řekli, že jejich syn je sice sociálně nezralý, ale že ho přesto vezmou. Tento výrok mě obzvlášť zarazil, protože jsem navyklá na systém s úplně opačným přístupem, tedy na systém, který dětem s opožděným vývojem nebo s nějakými těžkostmi nabízí umístění ve školce zdarma od tří let, protože tam se jim dostane všech terapií, které děti s nějakými těžkostmi nutně potřebují, a odborníci ze speciálně pedagogických odvětví ve školkách intenzivně pracují na rozvoji toho, v čem dítě zaostává. Předškolní speciálně pedagogická péče je pro dítě s opožděným vývojem v jakékoli oblasti nebo pro dítě s nějakým postižením naprosto nezbytná, je to nutnost a dítě by na ni mělo mít nárok. Ze slov maminky bylo zřejmé, že umístění syna do školky jí bylo poskytnuto jen jako laskavost, nikoliv jako něco, na co má Adam nárok a co je naprosto nezbytně nutné pro jeho optimální rozvoj. Adam potřeboval odbornou pomoc, ale tu mu nikdo nenabídl. Rodičům školka velkoryse nabídla umístění Adama v místním zařízení, ale speciálně pedagogickou péči nenabízela. Maminka Adama citlivě vnímala, že Adam potřebuje nějakou logopedickou pomoc, protože Adamova řeč se nerozvíjela, ale byla opakovaně poučena, že dítě mladší čtyř let logopedii nepotřebuje. Zdá se, že logopedii všichni vnímali jako vědu, která se zabývá převážně nápravou výslovnosti, nikoliv obor, který se zabývá rozvojem řeči a pomáhá dětem s těžkostmi v oblasti komunikace. Jinými slovy, logoped napravuje drobné vady řeči, třeba výslovnost sykavek, ale nepracuje s malými dětmi, které mají komunikační těžkosti. V takovém pojetí opravdu logopedická péče není nutná u malých dětí a Adam ji nepotřeboval. Jenže logopedie (jak jsem ji poznala v zahraničí) je věda, která se zabývá problémy s mluvením a komunikací. Logoped (patolog řeči, odborník na orální a řečové těžkosti) nabízí dětem intervenci a pomoc v rozvoji řeči (a řeší i problémy s krmením). Logopedové (odborníci na komunikaci) často pracují s dětmi, které mají nějaké řečové nebo orální problémy, už od nejtútlejšího věku dětí. Věnují se receptivní i expresivní složce řeči, jež rozvíjejí. Když má dítě výrazný řečový hendikep, hledají pro něj náhradní alternativní způsob komunikace a ten jej učí používat.

Rodičům Adama nikdo nedoporučil žádného odborníka, který by rozvíjel komunikační dovednosti Adama, přestože Adamova řeč se rozvíjela pomalu a s problémy a také jeho dětská lékařka, která konstatovala, že Adam má retardaci vývoje řeči, nenabídla více než kontrolu za půl roku. A když rodiče odbornou pomoc hledali, jen se opakovaně dozvěděli, že Adam je příliš malý na to, aby byl v péči logopeda.

O půl roku později, na kontrole, dětská lékařka opět konstatovala opožděný vývoj řeči. (Žádný odborník nerozvíjel řeč dítěte a řeč logicky zůstávala opožděná, není se čemu divit.) Dětská lékařka doporučila vyšetření dítěte v pedagogicko-psychologické poradně.

Místní pedagogicko-psychologická poradna Adama vyšetřila na základě doporučení dětské lékařky. Po stránce řečového vývoje nebyla shledána žádná výrazná nedostačivost. Poradna doporučila, aby dítěti byl poskytován kvalitní řečový vzor a aby byli rodiče trpěliví. Také ve zprávě z vyšetření bylo uvedeno, že logopedická intervence přichází v úvahu až od čtyř let věku dítěte, takže Adamovi by neprosněla. (Evidentně i odborníci z pedagogicko-psychologické poradny vnímali logopedii jako vědu zabývající se jen nápravou výslovnosti hlásek.) Intervence a pomoc nabídnuty nebyly a kontrolní vyšetření bylo doporučeno za dalšího půl roku.

Adam chodil každý den do školky s nevolí. Do školky se vůbec netěšil. Obzvlášť se bál jedné paní učitelky (té „přísnější“, jak mi řekla jeho maminka). Učitelka si uměla sjednat disciplínu a chovala se ke všem dětem stejně. Nerespektovala zvláštnosti nebo hendikep dětí. Všem měřila stejným mětrem. Adam měl problémy s jemnou motorikou a neuměl hezky kreslit. Na výstavce výtvarných produktů nikdy nebyl žádný výkres Adama, protože neuměl kreslit stejně jako ostatní děti. Adam nejspíš citlivě vnímal vlastní nedostačivost i to, že se lišil od vrstevníků. Byl vždy z kolektivu vyčleňován a nebyl aktivně začleňován. Neuměl si hrát s dětmi a nikdo mu nepomohl s jeho sociálními těžkostmi. Jednodušší bylo vyčlenit ho a nechat ho stranou. Jeho přítomnost ve školce byla tolerována, ale nikdo mu intenzivně a odborně nepomáhal překonávat jeho těžkosti.

Jiná paní učitelka ve školce naopak citlivě vnímala Adamovy slabosti a byla velmi protektivní. Chránila Adama před kolektivem dětí. Chovala ho na klíně a izolovala ho od spolužáků. Adam si ji velmi oblíbil. Paní učitelka nejspíš empaticky vnímala Adamovy těžkosti, ale ani ona ho neuměla citlivě začlenit mezi ostatní děti, a tak mu vlastně prokazovala neproduktivní službu, když ho ochraňovala a v dobré víře ho izolovala a vyčleňovala z kolektivu. Integrace a inkluze znamená začlenění, nikoliv vyčlenění.

Protože tato citlivá paní učitelka v té době zároveň dalkově studovala speciální pedagogiku a měla nějaké teoretické znalosti ze studia, napadlo ji, že Adam je možná mentálně retardovaný a se svým názorem se podělila s jeho maminkou. Před dětmi i rodiči ostatních dětí mamince Adama jednou veřejně řekla, že si myslí, že Adam je mentálně retardovaný. (Škoda že jako budoucí speciální pedagog nevěděla, že informace o dítěti by neměla být podávána veřejně, obzvlášť taková citlivá informace.) Maminka Adama zůstala v šoku a pomalu vstřebávala to, co jí učitelka veřejně řekla. Rozhovor s učitelkou zvládla, ale doma se rozplakala a bála se, že má možná mentálně retardovaného syna. Poprvé se setkala s diagnózou, na niž vůbec nebyla připravena a která jí nikdy nenapadla.

Adam měl od časného dětství zdravotní problémy související s jeho alergiemi, měl astma a trpěl na opakované záněty průdušek. Byl často nemocný a každý jeho návrat do kolektivu po nemoci pro něj byl velmi těžký a do školky se po absenci vracel s obtížemi. Jeho alergoložka se domnívala, že Adamovy časté nemoci mohou být psychosomatického rázu (vyhýbání se školce), a doporučila vyšetření u psychologa. Maminka objednala syna k psychologovi a doufala, že ten jí dá odpověď na otázku, zda Adamova nechť chodit do školky může být příčinou jeho častých nemocí.

Podle slov maminky byla návštěva psychologa jednou z nejhroších zkušeností s odborníkem, kterou kdy zažila. Psycholog byl nevrlý, arogantní a necitlivý. Na prvním sezení prohlásil, že měl dlouhý den a už je vyčerpán a že vyšetřovat takové dítě odpoledne nechce a ať se objedná na jindy, nejlépe na ráno. Adam s psychologem nechtěl spolupracovat a psycholog neměl

energii, trpělivost ani chuť vyšetřovat dítě, které pro něj bylo možná těžkým oříškem.

Na druhém sezení si psycholog vzal Adama do své ordinace. Zatímco maminka seděla v čekárně, psycholog chvíli testoval Adamovo IQ. Na závěr mamince stroze řekl, že Adam spolupracoval o něco lépe než minule. Nic víc neřekl, nebyl vstřícný ani komunikativní.

Na třetím sezení Adam opět spolupracovat nechtěl a po pěti minutách psycholog rozezleně otevřel dveře z ordinace, ve které byl Adam, do čekárny a obořil se na maminku, že její syn s ním odmítá spolupracovat. V přítomnosti Adama mamince oznámil, že vyšetřil chlapcovo IQ a že Adam je ve středním pásmu mentální retardace. Zatímco mamince sděloval fakta a ne příznivou prognózu (v přítomnosti dítěte), neustále napomínal Adama, který byl v ordinaci nespjív a neposedný. Psycholog mamince řekl, že Adam bude muset chodit do zvláštní školy a že nebude nikdy samostatný, např. nikdy nebude schopen jezdit autobusem bez doprovodu rodičů. Na otázku maminky, jestli se to může nějak zlepšit, jí psycholog řekl, že zlepšit se to nemůže, ale že se to nejspíš prohloubí. Tohle vše vyslechl i Adam. (A já si vzpomněla, jak nám v USA bylo opakovaně připomínáno, že nesmíme nikdy mluvit o dítěti před dítětem a nesmíme ani s kolegy odborníky diskutovat těžkosti dítěte, pokud je dítě přítomno, protože musíme respektovat osobnost dítěte, jeho důstojnost, právo na soukromí, a navíc nikdy nevíme, co vše dítě vnímá a čím ho zraníme.)

Žádný rodič není nikdy připraven na špatné zprávy týkající se vlastního dítěte. Když jsou špatné zprávy podány necitlivě, jsou o to horší. Psycholog mamince oznámil, že má prostě doma doživotního retarda, respektive to bylo jediné, co maminka slyšela. Doslova mi řekla: „Šla jsem k psychologovi kvůli Adamovým průduškám a odešla jsem s diagnózou mentální retardace.“

Psycholog doporučil kontrolu za půl roku. Návod neposkytl žádný, nabídku pomoci také ne. Neodpověděl na otázku, se kterou se na něj maminka

obrátila. Nabídl nevstřícnou diagnózu a kontrolu za šest měsíců. Na kontrolu už maminka nikdy nešla a já se jí nedivím.

Zprávu psychologa jsem viděla, byla napsána nevstřícně. Žádná pozitiva, pouze drsná fakta („chlapec krouží po ordinaci, otevírá šuplíky, je obtížně usměrnitelný, dekoncentrovaný, pozornost udrží pár minut, nechápe, co se po něm chce, nezvládá to, co jeho vrstevníci zvládají bez problémů, je na úrovni tříletého dítěte, intelektové schopnosti v pásmu lehké mentální retardace“).

Rodiče se rozhodli požádat o odklad školní docházky. Navštívili další pedagogicko-psychologickou poradnu, Adam byl vyšetřen jinými odborníky. Odklad školní docházky byl doporučen. Zprávu z poradny jsem četla, byla docela obecná a vágní, vypadala jako kompilace standardních frází. Moc jsem z ní nepochopila a některé fráze mi vůbec nedávaly smysl. Na základě takové zprávy bych si nedokázala udělat představu o dítěti.

Co znamená, že dítě není připraveno na roli žáka? Co znamená zvýšená a méně bržděná emocionální oblast? Co znamená úroveň myšlení – snížené informace, kvalita myšlení? Co znamená zrakové vnímání nevyzrálé? Zpráva plná abstraktních a nejasných frází. Chyběla lidskost v popisu dítěte.

Všimla jsem si, že v žádné ze zpráv, které mi maminka předkládala k nahlednutí, nebyla pozitivita. Jako by na Adamovi nikdo nenašel nic, co mu jde nebo v čem exceluje. Nikdo nehledal jeho silné stránky nebo něco, čím by se trochu vyvázily seznamy jeho slabostí, které měl.

O půl roku později byl Adam vyšetřen v SPC. Důvodem vyšetření bylo zhodnocení aktuálního stavu a doporučení vhodných vzdělávacích postupů. Maminka se bála dalšího vyšetření a na internetu tentokrát hledala nějaké SPC s dobrou reputací a se spokojenými klienty. Odborníků už se bála, měla strach z dalších negativních zpráv. Potřebovala pomoc, pochopení a hlavně odborný a konkrétní návod, co dál.

V SPC bylo opět vyšetřeno Adamovo IQ. Evidentně je vyšetřování IQ v módě. Výsledek, IQ těsně nad hranici širší normy a lehké mentální retardace. Vývojově opoždění oproti vrstevníkům 1 a ¾ roku. Maminka pocítila obrovskou úlevu. Adam je NORMÁLNÍ, jen trochu opožděný a možná má jen poruchu pozornosti. Radost z relativně pozitivního výsledku z vyšetření Adamovy inteligence netrvala dlouho.

O pět měsíců později byl Adam kontrolně vyšetřen ve stejném SPC a tentokrát už v testu IQ skóroval v pásmu lehkého mentálního postižení. Další formální test IQ. Co vyšetření, to jiné IQ. Směrodatné číslo. Kvůli podezření na ADHD byla také doporučena návštěva neurologa nebo psychiatra a rodičům bylo nabídnuto, aby zvážili medikaci Adama. Medikaci rodiče odmítli.

Na základě výsledků vyšetření bylo doporučeno integrovat Adama v ZŠ s podporou asistence pedagoga. Rodiče Adama byli rádi, že Adam bude integrován ve škole v místě bydliště.

Po vyslechnutí maminky a po přečtení zpráv z různých vyšetření jsem si uvědomila, jak je důležité, když odborník nabídne své názory a výsledky vyšetření pozitivně. Jak zraňující může být necitlivý přístup a jak špatně se čtou zprávy, které sestávají z výčtu neschopností dítěte. Pamatuji si, jak jsme se v USA učili psát a říkat vše tak, aby to bylo motivující a pozitivní. Každá zpráva musela začít pozitivy a silnými stránkami dítěte, a slabosti dítěte nesměly být formulovány negativně („dítě neumí“, „dítě nezvládá“), ale jinou formou, třeba „dítě má těžkosti“, „dítě zvládá aktivitu s maximální asistencí“, „doporučuje se pracovat na rozvoji dovednosti“. Každá zpráva musela reflektovat fakt, že vnímáme, že jde o dítě, a ne o diagnózu. Místo neutrálního slova dítě nebo žák se upřednostňovalo jméno dítěte a přidavná jména popisující dítě musela být vstřícná (např. Adam je milý chlapec, který je v současné době vzděláván ve škole... Eliška je veselá děvče, jež má unikátní smysl pro humor...) a v případě vztahu dítěte k pedagogům a odborníkům se doporučoval i nějaký výrok o vztahu učitele nebo odborníka k žákovi (např. je radost s ním pracovat, těším se na jeho další pokrok, obohacuje mě i spolužáky...)

Maminka Adama byla zvyklá na nedobré zprávy, na nevstřícná hodnocení a na výčet Adamových slabostí. Silným stránkám Adama málokdo věnoval pozornost. Věděla jsem, že musím naučit Adama sebedůvěře a musím rodičům Adama vrátit víru v potenciál syna, víru, kterou jim nikdo nikdy nedal. Když mi byl Adam svěřen na začátku školního roku, dostala jsem informaci, že má ADHD a mentální retardaci. Nikdo mi však nezmínil, že Adam zná všechny vlny světa a že má neuvěřitelnou paměť na geografická a biologická fakta. Všichni byli vždy zvyklí jen vidět a hledat jeho slabé stránky. Každému uniklo to, co Adam uměl, i to, v čem předčil ostatní. Adam byl prostě pro okolí retardovaný, protože tak zněla jeho oficiální diagnóza. Jeho silné stránky byly ignorovány.

Na první třídní schůzce jsem mamince Adama slíbila, že budu zdokonalovat Adamovy sociální dovednosti a budu se věnovat emocionální výuce, přestože ta není v jeho individuálním vzdělávacím plánu, protože emocionální dovednosti nejsou součástí akademické výuky, a školní vzdělávací plán tedy emocionální výchovu ve své náplni nemá.

Zároveň jsem maminku instruovala, aby spolupracovala v oblasti domácích úkolů, a to tak, že nebude domácí úkoly vypracovávat za syna, jak to dělala v minulých letech, kdy Adam do školy nosil perfektně vypracované domácí úkoly z matematiky bez chyby a vznikala iluze o tom, že Adam učivo zvládá, že mu rozumí a že se ve svém matematickém chápání dobře rozvíjí. Maminka zmínila, že v minulých letech Adam dostával domácí úkoly, jejichž vypracování zabralo mnoho hodin, někdy úplně celé odpoledne. Vzhledem k množství domácích úkolů, které Adam v minulých letech denně dostával, a vzhledem k tomu, že když jsem Adama poznala, jeho znalosti z matematiky byly téměř nulové, je evidentní, že intenzivní drill a matematická výuka nevhodnými metodami i mnoho hodin domácích úkolů v minulých letech moc funkční nebyly. Adam si vytvořil averzi k matematice, maminka byla přetížena a zvyklá každý den několik hodin s Adamem počítat příklady, kterým on nerozuměl. Domácí úkoly za něj dělala jeho maminka.

Vysvětlila jsem mamince Adama, že já domácí úkoly moc dávat nebudu, ale pokud nějaký úkol Adamovi dám, bude mě zajímat zpětná vazba. Budu chtít vědět, zda Adama domácí úkol zaujal a jestli jej uměl vypracovat sám. Po mamince jsem chtěla, aby mi k úkolům napsala pár poznámek, třeba jak Adam domácí úkol vnímal, zda jej odmítal vypracovat či se bál, že udělá chybu, nebo ho úkol jednoduše nebavil, případně mu nerozuměl. Doporučila jsem mamince, aby Adama každý den přiměla, aby jí povyprávěl o svých zážitcích ve škole a o tom, co se ve škole dělo a co ho zaujalo, prostě aby doma s rodiči sdílel prožitý den ve škole. Adam potřeboval hlavně rozvíjet komunikační dovednosti, naučit se vyjadřovat a udržet smysluplný dialog. V ideálním případě by tohle měl obstarávat školní logoped. Ten by několikrát týdně rozvíjel Adamovy komunikační dovednosti, protože Adam v oblasti komunikace potřeboval odbornou pomoc, ale tu ve škole neměl, protože ve škole nepracoval školní logoped, odborník na rozvoj komunikace.

Maminka byla mým přístupem nadšená, ale protože byla navyklá na tradiční školský přístup, na testy a známkování, měla tendence můj jinak myšlený návod aplikovat po svém a synovi doma vyhrožovala, když nechtěl dělat domácí úkol, že napíše poznámku paní učitelce a ta mu dá pětku (to je ta negativní konotace slova „poznámka“, tedy poznámka jako trest a stížnost, nikoliv jako prostý popis situace). S úsměvem jsem jí řekla, že mým cílem není zastrážit dítě, ale pochopit, proč domácí úkol nechce dělat, a najít způsob, jak ho motivovat, a že Adam stejně ví, že pětky ani poznámky nedávám.

EMOCIONÁLNÍ VÝCHOVA

Všechna má vyzozorování, mé nápady a doporučení jsem sdílela s třídní učitelkou Adama a společně jsme šly stejnou cestou a stejným směrem. Měly jsme tutéž vizi a doplňovaly jsme se perfektně. Nebazírovaly jsme jen na akademickém rozvoji Adama (koneckonců, v matematice udělal Adam

za pár měsíců obrovský pokrok a docela bezbolestně, a bylo jasné, že bude ve svém pokroku pokračovat), ale snažily jsme se pomoci mu s komunikací, s emocemi a s chováním. Rozvíjely jsme jeho sociální dovednosti, protože ty jsou možná pro život důležitější než znalost násobilky.

Pracovaly jsme společně a cíleně na zvýšení sebedůvěry dítěte, které si nevěřilo, bylo nejisté. Naučily jsme Adama nebát se mluvit a vytvářely jsme příležitosti, jež by ho v očích spolužáků povýšily. Protože měl rád zvířata a disponoval přírodovědnými znalostmi, které běžný spolužák nemá, třídní učitelka ho nechala na počítači vyhledávat zajímavosti z oborů, které Adama bavily, a pak prezentovat vyhledaná a zajímavá fakta spolužákům.

V individuálních hodinách jsem Adama učila vyjadřovat jeho emoce. Snažila jsem se naučit ho používat slova místo neproduktivního chování. Chtěla jsem, aby se naučil neutíkat ze situací, které mu jsou nepřijemné nebo je nechápe, ale aby vyjádřil slovy, co se mu děje. Začal komunikovat víc a lépe. Jeho slova byla vždy respektována, aby se posílila důvěra mezi žákem a pedagogy. Trvala jsem na tom, že když Adam řekne, že něco nechce dělat, musíme to všichni respektovat, abychom mu ukázali, že jeho slova mají váhu. Když řekl, že něco nechce dělat, nenutili jsme ho, ale snažili jsme se citlivě ho přimět, aby vyjádřil, proč něco odmítá dělat. Je možné, že jiný pedagog by jeho slova nerespektoval a nutil ho udělat to, co po něm žádá. Já byla přesvědčena, že pokud ho učíme komunikovat a vyjadřovat své těžkosti, musíme mu ukázat, že jeho slovům rozumíme a že jeho slova respektujeme. Když se vytvoří důvěra žáka v učitele, žák výhledově začne efektivně komunikovat své těžkosti, říkat, co se mu líbí a nelíbí, co nechce dělat a proč. Přestane utíkat k neproduktivnímu chování a problémy s kázní se zmírní.

Kdysi jsem pracovala s pětiletým chlapcem, který měl velmi těžké a komplexní postižení a komunikoval převážně chováním a nevhodným jednáním (když po něm někdo něco chtěl, žák ho začal fyzicky napadat a škrtat svými ostrými nehty). Jeho komunikační dovednosti byly slabé (opakoval stále stejné fráze, trpěl echolálií), měl autistické prvky, byl na vozíku a byl slepý. Když se k němu někdo přiblížil, chlapec zareagoval obranně. Napadl „útočníka“.

Dává to smysl. Neviděl, nemohl se pohybovat a vyjádřit se řečí také neuměl. Abychom jeho nepřipustné chování zmírnili, museli jsme ho naučit komunikovat efektivně. Když se k němu někdo přiblížil, naučili jsme ho, aby řekl „DĚKUJI, NECHCI“ a nepoužíval ke komunikaci ruce a nehty. K tomu, aby si zvnítrnil, že fráze „děkuji, nechci“ je produktivnější než fyzická komunikace, museli jsme všichni vždy a bez výjimky respektovat to, co řekl. Chlapec se v té době začal učit jíst a pít (do té doby byl krmen jen z láhve) a měl strach z neznámého. Každého, kdo k němu přistoupil s jídlem nebo s pitím, odmítal naučenou frází „děkuji, nechci“ a muselo to být respektováno. Výuka krmení musela počkat. Teprve až se vytvořila důvěra mezi dítětem a dospělými a až když chlapec zjistil, že ho nikdo k ničemu násilím nenutí a že jeho slova jsou respektována, mohlo se pomalu, citlivě a opatrně pokročit dál k vysvětlování, co je to voda nebo jak chutná jídlo, a pomalu ho seznámit s chutí a s vůní jídla a nápojů, k pomalému experimentování s pokrmy a k postupnému přesvědčování, aby ochutnal něco nového, něco, co odmítal, protože to neznal a bál se. Byla to zdlouhavá a citlivá práce, ale během pár měsíců se chlapec naučil jíst i pít a frází „děkuji, nechci“ si nechával jen na konec krmení, když už neměl hlad. Přestože občas ve vypjatých situacích i nadále ke komunikaci používal nehty a ruce, většinou užíval slova a naučenou frázi „děkuji, nechci“.

V případě Adama jsem také doufala, že když se naučí komunikovat řečí místo neproduktivním chováním (útek od pracovní činnosti), podaří se nám eliminovat jeho nevhodné chování. Ale na začátku musíme respektovat všechno, co nám svěří.

Vytvořila jsem Adamovi sadu emotikonů a spolu jsme dávali názvy nej-různějším obrázkům zobrazujícím emoce. Černou pastelkou vybarvoval emotikony, které se mu nelíbily (zlý, rozlobený), pozastavil se nad smutným nebo uplakaným emotikonem a naučila jsem ho pochopit a popsat pocit vyjadřující, že je zmatený, rozpačitý, že tápe. To bylo obzvlášť důležité, protože Adam neuměl identifikovat své vlastní pocity zmatení, třeba když se změnil režim dne a jeho ta změna rozhodila.

Také ostatní žáci třídy rádi pracovali s emotikony, kterým přiřazovali slova nebo k nim psali příběhy. Všichni ve třídě se učili emocionální výchovu a přidala se i ředitelka školy, kterou práce s emotikony také zaujala.

Připravovala jsem práci pro dítě, kterému jsem pomáhala, a často ta práce zaujala všechny. Ostatní žáci třídy občas chtěli dělat totéž, co dělal Adam. A tak jsme často s Adamem velkoryse a rádi začlenili zbytek třídy do našich „soukromých“ aktivit. Adam byl napřed, a tak spolužákům vysvětloval, co mají dělat. Oni k němu vzhlíželi. Taková integrace, integrace trochu naopak, dobře fungovala. Adam začleňoval ostatní spolužáky. Ve třídě jsme všichni pracovali v příjemné atmosféře, děti i učitelé. Učili jsme se všichni od všech. Společně. Všichni byli začleněni. Učebnicový příklad fungující inkluze.

Uvědomuji si, že jsem měla obrovské štěstí na učitelku, již jsem asistovala a která měla pochopení pro vše, co jsem dělala. Občas mě nechala učit celou třídu a ona pomáhala Adamovi v případech, že potřeboval asistenci. I to fungovalo perfektně. Děti ve třídě vnímaly, že mají dvě paní učitelky, které se střídají a navzájem se doplňují. Nevnímal, že mají jednu paní učitelku a jednu asistentku, která je ve třídě jen jako pomocnice slabšímu žákovi.

S obrovským obdivem jsem vzhlížela k empatické kantorce, která umí učit třídu sestávající ze tří ročníků. Já bych to neuměla tak dobře jako ona. Ona zase oceňovala moji speciálně pedagogickou odbornost. Jako speciální pedagožka jsem věděla, jak Adama vzdělávat, jak rozvíjet jeho potenciál a jak ho začlenit mezi vrstevníky, tak aby z toho měli prospěch všichni.

ČTENÍ

Pomáhala jsem Adamovi zdokonalovat čtenářské dovednosti. Četl rychle, překotně a v dlouhých textech v čítankách se mnohdy neorientoval. Kontext a obsah čteného mu unikaly. Vytvářela jsem pro něj krátké texty s tématy

jemu blízkými, které jsme spolu rozebírali. Hledali jsme základní myšlenku textu, učili jsme se číst mezi řádky i hledat v textu odpovědi na otázky nebo vymýšlet pokračování příběhu. Učila jsem ho číst nahlas a dělat pauzy mezi větami. Měl tendence číst text bez respektování interpunkce. Na konci každé věty jsem mu řekla „stop“ a ukázala ve znakové řeči stop. Později stačilo jen ukázat stop znakovou řeči nebo jen naznačit. Nakonec se Adam naučil sám dělat mezery mezi větami a po každé větě si sám pro sebe znakovou řeči ukázal stop. Výhledově začal mezi větami dělat pauzu automaticky, bez jakékoliv pomoci či připomenutí.

Učila jsem ho číst s porozuměním. Připravovala jsem mu texty s chybějícími slovy, které je nutné doplnit tak, aby kontext dával smysl. Ve výuce čtení s porozuměním jsem aplikovala své znalosti a zkušenosti z USA, protože mnoho materiálů, které jsem potřebovala, jsem v ČR nenašla. Marně jsem hledala čítanky a učebnice, které nabízejí krátké texty s následnými otázkami analyzujícími daný krátký text. V USA jsem několik let učila malé skupinky dětí čtení s porozuměním podle přesně stanoveného algoritmu, takže jsem měla dost zkušeností a věděla jsem přesně, jaký vzdělávací materiál pro Adama potřebuji. Občas jsem si texty k výuce čtení s porozuměním našla na internetu a z angličtiny přeložila, občas jsem vymýšlela své vlastní texty i otázky k nim. Také ostatní učitelé ve škole měli zájem o můj návod, jak učit čtení s porozuměním, a měli zájem o pracovní listy, které jsem vytvářela pro Adama. Vnímala jsem, že to, co jsem se naučila jinde, dobře funguje, a měla jsem radost, že své zkušenosti můžu předávat dál.

TROCHU JINÝ, JINAK NAPROGRAMOVANÝ

Pedagogům ve škole jsem doporučila, aby s Adamem pracovali tak, jako by měl poruchy autistického spektra, protože na takový přístup Adam velmi dobře reagoval. Odmítala jsem o něm mluvit jako o chlapci s mentální retardací.

Říkala jsem, že je jen trochu jiný a jinak naprogramovaný, a proto potřebuje být rozvíjen jinými metodami než dítě, které se vyvíjí typicky. Když se mě jednou Adamova maminka zeptala, jak má vysvětlit jeho sourozencům, že brácha je retardovaný či opožděný, řekla jsem jí, ať si všichni společně doma zahrají hru, která testuje znalost vlajek nebo hlavních měst, a ukáže se, kdo je opožděný a kdo exceluje. Každý je v něčem lepší a v něčem horší. Já nemám kapacitu naučit se zpaměti půl encyklopedie a nebaví mě vlajky. Adam zase nechápe sčítání s přechodem přes desítku v matematice. Každý jsme jiný, každý máme jiné schopnosti. V něčem vynikáme, v něčem jsme průměrní nebo podprůměrní. Adam je naprogramovaný jinak než běžné dítě.

Kdysi se mi do ruky dostal nějaký elaborát psaný z úhlu pohledu autistického dítěte. Elaborát, který v několika bodech vysvětluje, v čem se jako autista liším, jak vnímám svět, elaborát, který nabízí návod, jak pochopit unikátní odlišnosti člověka, jenž se chová nestandardně a vnímá svět jinými očima. Rozhodla jsem se, že ten text z angličtiny volně přeložím a poskytnu ho pedagogům ve škole i rodičům Adama, protože jim může pomoci v pochopení odlišností Adama nebo jiných dětí. Upravila jsem text tak, aby byl relevantní pro jedinečnost Adama, a napsala jsem jej z úhlu pohledu Adama.

Co by Adam chtěl, abyste věděli, ale co vám neumí říct

JSEM DÍTĚ

To, že můj mozek je trochu jinak naprogramovaný, je pouze jedna součást mé osobnosti. Nikdo nejsme jen jedna věc, všichni jsme komplexní bytosti se svými myšlenkami, pocity, talenty, sny. Jsem dítě a rozvíjím se. Nikdo nevíme, jaké mám schopnosti, jaký mám potenciál a čeho jsem schopen. Pokud mě vidíte jen jako člověka s omezenými schopnostmi, vaše očekávání budou

MOJE PROFESNÍ ZAČÁTKY V USA

V USA jsem začala pracovat ve speciálním školství v 90. letech minulého století. Byla jsem čerstvou absolventkou české univerzity a měla jsem slušné povědomí o speciální pedagogice. Byla jsem promováným logopedem i speciální pedagožkou. Specializovala jsem se na poruchy chování (etopédie). Měla jsem v kapse červený diplom a spoustu teoretických vědomostí. Ale v USA jsem byla navzdory mým obtojným vědomostem docela ztracená. Dostala jsem se do systému školství, kterému jsem moc nerozuměla, a zjišťovala jsem, že pro práci speciálního pedagoga nemám potřebné vědomosti ani dovednosti. Přestože jsem měla za sebou několikaleté studium logopedie, uměla jsem jen napravovat lehké poruchy výslovnosti. Neuměla jsem pracovat s dětmi s těžkými poruchami komunikace, protože to jsme se vůbec ve škole neučili.

Hledala jsem práci v oblasti speciální pedagogiky a našla jsem inzerát místní speciální školy. Byla to škola pro autistické děti. Škola hledala speciální pedagogy i asistenty. O autismu jsem toho moc nevěděla. Na vysoké škole jsme se jen zběžně seznámili s termínem autismus a s diagnózami Kannerův časný autismus a Hellerova demence. Obě diagnózy jsme se museli naučit z paměti a zařadit je do kategorie autistických poruch. Termíny jsem znala jen proto, že se vyskytovaly v testech nebo u zkoušek, ale jak vypadá autistické dítě, jsem netušila. Nikdy jsem žádné autistické dítě neviděla a domnívala jsem se, že autismus je nějaká vzácná porucha. Náhle jsem našla školu, která vzdělává jen děti s autismem. Byla jsem překvapená, že existuje škola, která se specializuje na autistické děti. Kde se ty děti berou? Jak je možné, že existuje škola, která se specializuje na autismus, nějakou vzácnou poruchu? Je možné, že v USA je více autistických dětí než v ČR? Nebo je v USA lepší diagnostika? V té době jsem se seznámila s jednou Američankou, která v minulosti pracovala jako asistentka ve škole pro autistické děti, a ona věděla o autismu více než já, ač přemýšlela, proč jsme se na VŠ nikdy o autismu podrobně neučili a proč nám nikdy nebyla nabídnuta žádná odborná literatura o autismu ke stu-

diu. Je možné, že v 90. letech minulého století v ČR moc odborné literatury o autismu nebylo? Snažila jsem se nastudovat co nejvíce z knih, abych byla připravena k pracovnímu pohovoru ve škole pro děti s autistickými poruchami.

U pohovoru jsem moc neuspěla. Přestože jsem zmínila své odborné evropské vzdělání i teoretické vědomosti z narychlo nastudované literatury, když se mě zeptali, zda umím aplikovat ABA přístup, nevěděla jsem, o čem je řeč. ABA (Applied Behavior Analysis) jsem neznala. Pochopila jsem, že nejsem vzdělaná ani kvalifikovaná pro profesi speciálního pedagoga nebo asistenta ve škole pro autistické děti, přestože mám červený diplom a státnice ze speciálně pedagogických oborů. Věděla jsem, že bych té škole asi moc platná nebyla, když nevím, co je to ABA, a nevím vlastně, ani jak vypadá dítě s autismem.

Pak jsem našla inzerát nedaleké školy pro děti s kombinovaným postižením. Hledali také speciální pedagogy a asistenty. Škola měla hezký název „Dětské centrum poskytující terapie a vzdělání“. Přemýšlela jsem, jaké terapie škola asi nabízí. Psychoterapie? Jiné terapie jsem neznala. Netušila jsem, že terapie mohou být i jiné, třeba ergoterapie, fyzioterapie, komunikační terapie, senzorické terapie, a netušila jsem, že tyto terapie poskytují školy všem postiženým dětem. Proto měla škola ve svém názvu centrum poskytující terapie. Speciální školy děti nejen vzdělávají, ale také nabízejí odborné terapie.

Chystala jsem se na pohovor ve škole a ten proběhl hladce. Ředitelka školy mě provedla školou a ukázala mi, jak škola funguje. Ukázala mi komunikační pomůcky (používala termín „talkers“, pozn. „talk“ znamená v angličtině mluvit a pomůckám s hlasovým výstupem se říká „talkers“), které děti ve škole používají, a předpokládala, že jako speciální pedagožka a logopedka ty pomůcky samozřejmě znám. A já se tvářila fundovaně, ač jsem poprvé v životě viděla nejrůznější komunikační pomůcky a spínače. Myslím si, že ředitelka vycítila moji nejistotu, protože mi řekla, že vše, co neznám, se lehce naučím, že programovat komunikační pomůcky není tak těžké a že ve škole pracuje spousta logopedů (odborníků na komunikaci), kteří vzdělavatelům nabízejí odborné konzultace a rady, jak rozvíjet komunikaci dítěte ve vzdělávacím procesu.

Dostala jsem práci ve speciální škole pro děti s velmi těžkým a kombinovaným postižením.

Ve škole bylo více odborníků než žáků, škola měla šest tříd a v každé bylo šest až osm dětí.

V každé třídě pracoval jeden speciální pedagog a dva nebo tři asistenti pedagoga, dále pak osobní asistenti nebo osobní zdravotní sestry dětí, které potřebují konstantní zdravotní péči. Ve škole byl zaměstnán tým odborníků sestávající z fyzioterapeutů, ergoterapeutů a odborníků na komunikační těžkosti a problémy s krmením a samozřejmě také zdravotní sestry a sociální pracovníci. Do školy pravidelně docházeli také jiní odborníci, třeba odborník na evaluaci dětí, kterým se škola chystala pořídit AAK (augmentativní alternativní komunikační přístroj), nebo ortotista, jenž se staral o ortézy dětí ve škole (každé dítě ve škole mělo na nohou ortézy). Ve škole byly ve dvou předškolních třídách vzdělávány a rozvíjeny také děti od tří let, těm škola nabízela terapie a akademický rozvoj každý den. Tříleté a čtyřleté děti do školy docházely na dopolední výuku (9:00–11:30) nebo na odpolední výuku (13:00–15:30) podle toho, co rodičům vyhovovalo lépe. Fascinovala mě komplexní péče odborníků o děti, které mají mnoho postižení. Každému dítěti ve škole byli přiděleni logoped, fyzioterapeut i ergoterapeut. Co je to ergoterapeut? Takovou profesi jsem v té době vůbec neznala. Když jsem zjistila, co je náplní logopedů, v USA se jim říká odborníci na patologie řeči nebo odborníci na orální a řečové problémy nebo komunikační terapeuti, raději jsem zamlčela, že i já jsem logoped. Já jsem se na VŠ v rámci logopedie naučila pouze napravovat patlavost (tedy naučit dítě správně vyslovovat sykavky nebo „ř“). Američtí logopedi zpravidla neřeší lehké problémy s výslovností (ať si každý vyslovuje sykavky, jak chce, a stejně, každý má nějaký akcent a nějaký lehký výslovnostní hendikep, protože země sestává z imigrantů, jejichž primární řeči často angličtina není). Logopedi se zabývají jinými problémy, a to závažnějšími než lehká porucha výslovnosti. Učí děti komunikovat. Nabízejí dětem, které jsou neverbální, alternativní a augmentativní formy komunikace. Rozvíjejí expresivní a receptivní řeč. Orientují se v technologických,

kteří neverbální populaci umožní komunikovat. Umějí programovat složitě technologické pomůcky s hlasovým výstupem. Umějí najít vhodný komunikační přístroj pro člověka, který je postižen nejen v oblasti řeči, ale i tělesně. Komunikační přístroje se dají naprogramovat a zapojit k aktivacím spináčům, prostřednictvím kterých postižené dítě přístroj ovládá.

Spináč lze aktivovat třeba pohnutím hlavy, pokud je dítě těžce tělesně postižené a nedisponuje jennou motorikou a volnými pohyby. Nikdy jsem nevětušila, že těžce postižené děti, které jsou upoutány na vozíku, které nemluví a nemají schopnosti jemné motoriky, můžou komunikovat. Seznamovala jsem se s technologiemi, které jsem neznala, a učila jsem se programovat drahé komunikační pomůcky, jež neverbálním dětem umožňovaly efektivně komunikovat. Vzhlížela jsem k logopedům, kteří, protože jsou to odborníci na orální a řečové těžkosti, uměli nejen učit děti mluvit a komunikovat, ale uměli také dávat instrukce pedagogům, jak krmit děti s postižením nebo jak zvolit vhodnou konzistenci nápoje (netušila jsem, že nápoje mohou mít různou konzistenci a že některé děti nesmějí pít nápoje řídké, ale musejí pít nápoje husté, třeba nápoje nektarové konzistence, tedy smíchané s hustou hmotou, třeba s jablečným pyré).

Logoped, neboli odborník na orální a řečové těžkosti, uměl instruovat speciální pedagogy, jak mají reagovat na chuťové a senzorické těžkosti dětí, učil pedagogy, jak efektivně krmit děti, které mají spastickou obrnu, nebo děti, jež když jsou krmeny, třeba nevnímají a necítí, že mají v puse jídlo, to akumulují v ústní dutině a mohou se udusit v případě, že asistující člověk neví, jak dítě instruovat, jak ho správně krmit a jak kontrolovat, zda se dítě nestává křečkem a neuchovává potravu v puse. Byla jsem v práci, ale měla jsem pocit, že jsem ve škole. Učila jsem se něco nového každý den.

A co je to ergoterapeut? S takovou profesí jsem se v ČR nikdy nesetkala. Odborník, který je znalý anatomie i patologie lidského těla. Učí lidi sebeobsluže a rozvíjí jejich motorické dovednosti. Vyhodnotí těžkosti, které člověk má, a nabízí odborný návod, jak maximalizovat jeho nezávislost. Učí děti oblékat se, svlékat se, nazouvat si boty nebo sundávat ortézy. Naučí dítě umýt

uce, pustit vodu, používat toaletu, naučit dítě obléknout si kabát nebo nout knoflíky (případně doporučí alternativu, místo knoflíků suchý zip, dítě mohlo být samostatně vzhledem k tělesným limitacím). Zhodnotí opnosti jemné motoriky a navrhone optimální komunikační pomůcku jí ovládání. Učí děti orientovat se v prostoru a efektivně se pohybovat. ů pracovat s dítětem nevidomým, s dítětem s motorickým postižením dítětem autistickým. Každé dítě má jiné specifické problémy a jiné těžkos- ergoterapeut učí dítě samostatnosti v rámci možností, navrhuje optimální můcky, které dítě potřebuje k psaní nebo k sebeobsluze (speciální nádoby speciálně upravené příbory, třeba ohnutá vidlička, speciální miska s vyso- ni okrají a s přísavkou ke stolu nebo upravený kelímek s držadlem, který é umí uchopit). Ergoterapeut má nejen odborné vědomosti, ale má také ispozici širokou škálu pomůcek, které dítěti usnadní život. V ergoterape- cké tělocvičně je mnoho pomůcek a nářadí, jež slouží k senzoričné výcho- Ergoterapeut asistuje u krmení dětí, ve výuce psaní a v individuálních ěnách rozvíjí jemnou motoriku dítěte a sebeobsluhu. Je zároveň odbor- em na senzoričné těžkosti. Nabízí dětem senzoričný plán a senzoričnou apií. Učí je tolerovat smyslové podněty. Učí je vnímat vlastní tělo, nebát houpačky nebo klouzačky, nebát se vyzkoušet nová jídla nebo dotýkat se ných předmětů. Ergoterapeut je profese, po které je obrovská poptávka. oosledních letech dokonce vznikla nová profese, tzv. odborný asistent er- erapeuta. Odborný asistent ergoterapeuta je vysokoškolsky vzdělaný od- ník, který samostatně vykonává ergoterapeutickou terapii podle návodu oterapeuta. Ergoterapeut vyhodnotí těžkosti každého dítěte a nabídne mu ividualní plán rozvoje a buď s dítětem pracuje přímo ergoterapeut, nebo borný asistent ergoterapeuta.

Překvapilo mě, kolik bylo ve škole fyzioterapeutů a odborných pomůcek. kdy jsem neviděla tolik přístrojů, tolik stojanů a chodítek a neuměla jsem ti polohovat, ani krmit. Nevěděla jsem, jak dětem nasazovat ortézy, a ne- ala jsem druhy ortéz. Nevěděla jsem, že existuje profese ortotista (tedy borník na ortézy). Netušila jsem, že jeden žák může mít několik druhů éz. Jiné ortézy potřebuje, když je v chodítku a učí se chodit, a jiné ortézy

potřebuje, když sedí na židli nebo je na vozíku. Byla jsem překvapena, když jsem viděla vysokou úroveň odborné péče o všechny děti. Každé dítě ve ško- le mělo speciálně upravenou židli nebo křeslo. Dítě, které potřebuje nějakou senzoričnou stimulaci, sedělo na speciálních senzoričských podložkách nebo v houpačce židli. Dítě, jež má tendence se kývat a mohlo by se převrátit, po- kud sedí na nestabilní židli, potřebuje židli speciálně upravenou, se širokou platformou (k nohám židle jsou připravena široká prkna, takže vypadá, jako by měla lyže).

Protože jsem v té době neměla americkou licenci k učení, ale v práci jsem se osvědčila, neboť jsem se učila rychle, dostala jsem nabídku, abych se stala suplujícím odborným asistentem, který nahrazuje chybějícího učitele nebo asistenta ve škole. Takže jsem se v průběhu roku seznámila se všemi žáky školy. Děti byly různě postižené. Pracovala jsem s dětmi se vzácnými me- tabolickými či chromozomálními poruchami, s dětmi s dětskou mozkovou obrnou, s dětmi s poruchami chování i s dětmi s autistickými rysy. Pracovala jsem se tříletými dětmi i s dětmi desetiletými.

Pochopila jsem, jak funguje vzdělávání dětí s těžkostmi ve speciální škole. Každé dítě mělo individuální vzdělávací plán ve čtyřech oblastech, v oblasti vzdělávací (speciální pedagog), komunikační (logoped), fyzického rozvoje (fyzioterapeut) a ergoterapie (ergoterapeut). Děti byly vzdělávány ve třídě a během dne si je brali na individuální lekce odborníci, kteří rozvíjeli neakade- mické dovednosti (motorika, komunikace, sebeobsluha senzoričká výchova). Viděla jsem neuvěřitelný pokrok dětí. Jako zážrak jsem vnímala, když dítě s dětskou mozkovou obrnou (spastická kvadruparéza) chodilo v chodítku nebo komunikovalo prostřednictvím komunikačních pomůcek s hlasovým výstupem. Pochopila jsem, že každé dítě je schopné rozvoje za předpokladu, že se mu dostává odborné komplexní péče. Na každý problém existuje od- borník, který hledá řešení. To, že dítě je neverbální, neznamená, že se nemůže naučit komunikovat. To, že dítě v důsledku tělesného postižení nemůže sa- mostatně chodit, neznamená, že se nemůže naučit pohybovat se v chodítku, které respektuje všechny jeho svalové těžkosti.

POSTIŽENÍ VS. HENDIKEP

V praxi jsem pochopila základní rozdíl mezi postižením, tedy omezenou schopností, a mezi hendikepem. Člověk s nějakým postižením nemusí být nutně hendikepován, pokud mu jeho omezení nepůsobí problém v konkrétní oblasti a jestliže je jeho omezená schopnost nějak kompenzována, třeba prostřednictvím alternativních a kompenzačních pomůcek. Cílem komplexní péče odborníků, kteří pracují s dítětem s postižením, je pomoci dítěti, tak aby bylo co nejméně hendikepováno v běžném životě. Dítě, které kvůli postižení neumí mluvit, ale naučí se efektivně komunikovat prostřednictvím komunikačního přístroje, není nutně komunikačně hendikepované. Prostě jen komunikuje jiným způsobem. Člověk, který přijde o nohu, nemusí být v běžném životě výrazně hendikepován, když se naučí chodit s protézou, jež nahradí chybějící končetinu. Speciální pedagogové a ostatní odborníci hledají cesty a způsoby, jak usnadnit postiženým lidem život a jak zmírnit jejich hendikep.

V této souvislosti mě opět napadá, že dítě, které je nějak postižené a je vzdělávané v běžné škole, jež nemá odborníky, nemá valnou šanci překonat své postižení a může zůstat doživotně hendikepované a znevýhodněné, protože mu není nabídnuta odborná péče nebo alternativní pomůcka, která by mu pomohla překonat jeho postižení, jeho znevýhodnění.

TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE ODBORNÍKŮ JE ZÁKLADEM ÚSPĚCHU

Týmová spolupráce v americké škole pro děti s postižením fungovala bezvadně. Líbilo se mi, že každý týden se ve všech třídách konala porada, jež se věnovala jednomu žákovi. Na poradě byli přítomni všichni, kteří s dítětem pracovali (jeho ergoterapeut, logoped, fyzioterapeut, speciální pedagog, všichni asistenti, školní zdravotní sestra a často také ředitelka školy). Na ta-

buli se napsala tři slova. STRENGTHS, NEEDS, VISION (silné stránky dítěte, jeho potřeby či slabosti a vize) a diskutoval se pokrok dítěte. Všichni přítomní odborníci začali vyjmenováváním silných stránek dítěte (třeba smysl pro humor, pokrok v jemné motorice, schopnost žáka začlenit se do vzdělávacích aktivit, jeho komunikační dovednosti), pak se přešlo na slabosti dítěte a diskutovalo se, jak optimálně a efektivně dítěti pomoci, a každý odborník nabízel nápady a návrhy. Důležitá byla i vize. Tedy diskuze o tom, jaké má dítě limity, co je důležité a co ne a jak zabezpečit maximální rozvoj samostatnosti v rámci jeho schopností a možností. Diskutované silné stránky i slabosti dítěte se v bodech zapisovaly na tabuli, aby byly pro všechny přehledné.

Protože jsem byla doplňující pedagožka, byla jsem přítomna na všech poradách ve všech třídách a seznámila jsem se podrobně s těžkostmi všech dětí ve škole. Viděla jsem pokrok všech dětí, viděla jsem, jak s dětmi pracují učitelé i terapeuté.

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Každé dítě, které má nějaké postižení, má individuální vzdělávací plán v každé oblasti, v níž je rozvíjeno. Individuální vzdělávací plán sestává z obecných cílů i z konkrétních podcílů. Pokrok musí být měřitelný a cíle jsou stanoveny tak, aby bylo jasné, co se od dítěte přesně očekává. Očekávaný pokrok dítěte se formuluje konkrétně a je vyjádřen procentuálně nebo poměrově (např. dítě zvládne aktivovat komunikační přístroj třikrát z pěti pokusů.) Cíle stanovuje odborník, který s dítětem pracuje (speciální pedagog vypracovává každému žákovi individuální vzdělávací plán v oblasti akademické, ostatní odborníci pak vypracovávají dítěti individuální vzdělávací plán v oblasti ergoterapeutické, komunikační a fyzického rozvoje).

Jako názorný příklad uvedu třeba ukázkou z individuálního vzdělávacího plánu dítěte v oblasti ergoterapie.

Ergoterapeut stanoví dítěti mnoho cílů, třeba zlepšit vnímání vlastního těla a zlepšit senzorio-motorické vnímání. Tento obecný cíl je pak podrobně rozepsán na jednotlivé dílčí cíle včetně metod, jak cíle dosáhnout. Dílčí cíl pak třeba stanoví, že žák se naučí tolerovat taktilní aktivity a naučí se dotýkat se různých textur (písek, rýže, voda, lepidlo, holicí pěna) a naučí se malovat prstem namočeným v barvě. Další dílčí cíl pak stanoví, že žák se naučí senzioricky tolerovat různé pohyby, třeba zrychlení, houpání, točení se. Nácvik dovedností probíhá v senziorické tělocvičně.

Pokrok v každém bodu individuálního plánu musí být měřitelný procentuálně i zaznamenán prostřednictvím písmenkové klasifikace několikastupňové škály:

- I (introduced), žák se s dovedností seznamuje,
- N (not introduced) zatím se žák s dovedností neseznámil,
- R (re-introduced) žák se s dovedností znovu seznámil (třeba po nějaké pauze),
- LP (limited progress) limitovaný pokrok,
- P (progressing) dovednost se rozvíjí,
- M (mastered) dovednost zvládnuta.

Plnění individuálního vzdělávacího plánu je sledováno. Čtyřikrát ročně je pokrok každého žáka ohodnocen, zapsán a konzultován také s rodiči dítěte. Individuální vzdělávací plán se vytváří jednou ročně a souhlasit s ním musejí i rodiče dítěte.

Na rozvoji dovedností dětí pracují odborníci. Školní fyzioterapeuti zmírňují tělesný hendikep a nabízejí dětem rozvoj hrubé motoriky, polohují dítě, nabízejí rehabilitační cvičení i kompenzační pomůcky, chodítka, vozíky, křesla, stojany, vhodné ortézy a dlahy i speciálně upravené toalety. Ve speciální škole jsou prostory i speciální tělocvičny, ve kterých pracují fyzioterapeuti. Ergoterapeuti pracují v ergoterapeutických místnostech nebo v senziorických tělocvičnách a logopedové mají své učebny, ve kterých dětem dávají individuální hodiny. Zároveň všichni odborníci spolupracují s třídním učitelem

(speciálním pedagogem) a často asistují ve výuce. Obrovskou výhodou vzdělávání dětí s postižením v segregovaném prostředí, tedy ve speciální škole, je dostupnost všech potřebných odborníků na půdě školy. Běžná škola musí všechny odborné služby integrovat do svého programu, což je často velmi obtížné. Běžná škola logicky nemůže disponovat odbornými učebnami, pomůckami, speciálně upravenými tělocvičnami a spoustou odborníků. Běžná škola sice zaměstnává odborníky, které dítě potřebuje, ale ti často pracují v provizorních podmínkách školy.

ZAJÍMAVÝ ERGOTERAPEUTICKO-LOGOPEDICKÝ HUDEBNÍ PROJEKT

Ve speciální škole jsem se zapojila do zajímavého ergoterapeuticko-logopedického projektu. Jak jsem zmínila dříve, děti, které jsou neverbální a zároveň na vozíku (nejčastěji děti s dětskou mozkovou obrnou), se učí komunikovat prostřednictvím aktivování komunikační pomůcky adaptivním spínačem. Ergoterapeuti hledají nejefektivnější umístění spínače, tak aby jej dítě bylo schopné aktivovat (třeba pohybem hlavy, pohybem čelisti nebo hrubou motorikou). Skupina nadšených odborníků ve škole, kde jsem pracovala, vymyslela hudební projekt, který by děti motivoval pracovat se spínači. Děti se učily aktivovat zvuky hudebních nástrojů. Spínač každého dítěte byl zapojen k hudební pomůcce. Hudba motivuje a děti bavilo „hrát“ na hudební nástroje a aktivovat spínače v naučené sekvenci, tak aby vznikla melodie. Protože umím hrát na hudební nástroje, dostala jsem nabídku stát se součástí týmu odborníků, kteří projekt vedli. Viděla jsem významný pokrok dětí a zároveň jsem byla obklopena odborníky, ergoterapeuty a logopedy, kteří pomáhali dětem najít optimální polohu spínače. Viděla jsem na vlastní oči nadšení a radost odborníků, když konečně našli vhodný spínač pro postižené dítě, kterým dítě dokázalo aktivovat hudební zvuk, a vnímala jsem i nadšení dětí, které překonaly své postižení a radovaly se z vlastního úspěchu. Děti dostaly

příležitost předvádět své dovednosti na školních i mimoškolních koncertech. O našem projektu jsme s kolegyněmi napsaly článek do odborného časopisu pro ergoterapeuty a sdílely jsme zkušenosti z naší speciální školy s jinými americkými ergoterapeuty. Primárním účelem projektu bylo najít optimální polohu spínače, kterým dítě bude aktivovat komunikační pomůcky. Děti s tělesným postižením se musejí naučit nějakým pohybem těla aktivovat spínač, protože bez této dovednosti nebudou schopny komunikovat prostřednictvím AAK. Aktivování zvuků hudebních nástrojů je velmi motivující, a když se dítě naučí aktivovat hudební nástroj, stejný druh aktivace se pak používá u augmentativní komunikace. Každé neverbální dítě se ve škole učí komunikovat prostřednictvím technologií, ale když dítě nemá schopnosti jemné motoriky, která je potřebná ke komunikaci prostřednictvím dotekových displejů na komunikačních pomůckách, spoléhá na aktivaci komunikačních přístrojů prostřednictvím vhodného spínače zapojeného ke komunikační pomůcce.

Zaujala mě práce ergoterapeutů i logopedů. Kolegové ergoterapeuti mě nabádali, abych se přihlásila ke studiu na americké univerzitě a studovala ergoterapii, protože si mysleli, že zkušenosti mám a do týmu odborníků se hodím. Logopedové mě pobízeli, abych šla studovat logopedii. Vnímali, že nějaké vědomosti mám, ale potřebuji teorii o orálních patologických, kterou jsem se v ČR nenaučila, a potřebovala bych nutně doplňující vzdělání o augmentativní alternativní komunikaci a o technologických pomůckách. Lákaly mě oba obory. Zvolila jsem si však pro mě nejjednodušší cestu. Rozhodla jsem se dostudovat si v USA speciální pedagogiku, tedy obor učitelství hendikepovaných (nikoliv ergoterapii nebo logopedii).

Protože mé české vzdělání bylo americkými úřady ohodnoceno jako téměř dostačující k získání učitelské licence a potřebovala jsem jen jeden rok doplňujícího studia, připadalo mi to finančně nejefektivnější, přestože mě mnohem více lákal obor ergoterapie nebo řečová patologie.

STUDIUM SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY NA AMERICKÉ UNIVERZITĚ

Začala jsem studovat na americké univerzitě. Navštěvovala jsem přednášky a semináře týkající se legislativy amerického školství a seznámila jsem se s problematikou integrace a inkluze a s historickými legálními precedenty, které pomáhaly měnit školské zákony směrem k integraci dětí s postižením. V rámci studia jsme každý týden navštěvovali speciální školy v okolí a psali jsme referáty o našich postřezích. Naše referáty musely obsahovat i kritické postřehy, měli jsme najít něco, co se nám na exkurzi v nějaké škole nelíbilo a co bychom zlepšili. Na seminářích, které následovaly po návštěvě každého speciálně pedagogického zařízení, jsme museli prokázat schopnost diskutovat o tom, co jsme viděli, co nás zaujalo, a odborný učitel nám odpovídal na naše případné dotazy.

Byla jsem překvapena, kolik speciálních škol v našem okolí je. Ač integrace dětí s postižením fungovala, stále existovalo mnoho škol, které vzdělávají děti se specifickými těžkostmi. Navštívila jsem školu pro děti s poruchami sluchu, navštívila jsem školu pro autistické děti, mateřskou školu pro děti s poruchami komunikace, chráněnou dílnu a školu (i nemocnici) pro velmi těžce postižené děti. Viděla jsem velké školy plné odborníků i malé speciální školky, kde bylo jen několik místností a pár odborníků. Seděla jsem na interaktivních přednáškách v různých školách, některé přednášky byly velmi zajímavé, jiné byly jen málo poučné. Ve škole pro sluchově postižené děti jsme měli příležitost pobývat v místnostech, které byly akusticky upravené. Na interaktivní přednášce nám učitel školy dal sluchátka, do kterých nám pouštěl nejrůznější nahrávky mluvené řeči. Ukázky imitovaly různá postižení sluchu, abychom se vctíli do role dítěte, které má nějaké sluchové postižení a není třeba schopné dešifrovat nějaké zvukové frekvence. Ve škole pro autistické děti jsem konečně viděla, jak v praxi vypadá ABA přístup (tedy vzdělávání pomocí metody aplikované behaviorální analýzy). Viděla jsem, jak probíhá raná intervence i jak žijí dospělí lidé s postižením v chráněných domech. Jeden rok interaktivního studia se spoustou exkurzí ve speciálně

pedagogických zařízení a se spoustou velmi zajímavých přednášek od odborníků z praxe mě obohatil více než čtyřleté teoretické studium speciální pedagogiky v ČR.

INTEGRACE VS. DESEGREGACE

Postupně jsem se seznamovala se systémem amerického speciálně pedagogického školství v praxi i v teorii a vnímala jsem také výzvy, se kterými se systém potýká. Zaujal mě zákon umožňující vzdělávání všech dětí v nejméně omezuícím prostředí, zákon formulovaný tak vágně, a přesto tak jasně, protože interpretace zákona umožňovala vzdělání dítěte v pro něj nejlepšími prostředí, tedy vlastně kdekoliv.

Díky odborným přednáškám o historii speciálního školství v USA jsem pochopila, že systém speciálního školství měnili rodiče, kteří po školách vyžadovali služby, které děti s postižením potřebovaly, a tyto služby často školy samy od sebe nenabízely, dokud nebyly donuceny soudy. Rodiče postižených dětí chtěli pro své děti integraci, ale funkční a odbornou a jako návod k desegregaci a integraci postižených dětí často sloužily historické zkušenosti s integrací rasových menšin do běžných škol.

Jak jsem již zmínila v předchozích kapitolách, je rozdíl mezi integrací a desegregací. Desegregace znamená prosté začlenění všech dětí do běžných škol bez toho, aby dětem bylo poskytnuto to, co v rámci vlastních nesnáží potřebují. Integrace a inkluze znamená, že děti s postižením jsou začleněny a vzdělávány v běžné škole, ale tam je jim poskytnuta veškerá odborná péče, kterou potřebují. Děti s postižením potřebují odbornou péči, jež zajistí zmírnění jejich hendikepů souvisejících s postižením. Dítě, které nemůže chodit, potřebuje pomoc fyzioterapeuta, dítě, jež neumí mluvit, potřebuje logopeda, který ho naučí komunikovat jinak, a dítě, jež není schopné naučit se číst běžnými metodami, potřebuje speciálního pedagoga. Začlenění dítěte s postiže-

ním do běžné školy, která dítěti nenabídne odborníky, mu nijak nepomůže. Dítě zůstane hendikepované, nerozvíjené. Dítě sice nebude segregováno ve speciální škole, ale zůstane pozadu. Desegregace není integrace. Děti s postižením se začlení do běžných škol (takže děti nejsou segregovány, a jen o to jde) a tam ať se o ně postará nějaký asistent coby pomocník učitele, asistent, který není ani speciálním pedagogem, ani logopedem, ani ergoterapeutem, ani fyzioterapeutem a není ani pedagogem.

JAK BY MOHLO BÝT PROVÁDĚNO VZDĚLÁVÁNÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA, ABY BYLO EFEKTIVNĚJŠÍ

Jeden semestr studia na VŠ v USA mě velmi obohatil a napadlo mě, že kdyby zájemci o práci asistenta pedagoga v ČR měli možnost absolvovat nějaké podobné interaktivní studium v českých podmínkách, mohlo by to být pro ně přínosem. Kombinace praktického setkávání se se speciálním školstvím a odborných a poutavých přednášek od lidí z praxe, nikoliv od odborníků na teorii, by byla optimální. Adepti pro práci asistenta pedagoga by se měli seznámit nejen s teorií, ale měli by hlavně v praxi vidět, jak probíhá vzdělávání dětí s nejrůznějšími těžkostmi, jak děti s postižením vypadají, jaké mají potřeby a jakými metodami jsou vzdělávány. Budoucí asistenti by měli prokázat schopnost diskutovat o tom, co viděli na exkurzi, a měli by prokázat schopnost psát referáty o každé exkurzi. Přípravenost a způsobilost k vykonávání profese asistenta by měly být pečlivě posouzeny odborníkem z praxe. V ideálním případě by asistent měl asistovat nikoliv třídnímu učiteli, ale školnímu speciálnímu pedagogovi. Zkušený asistent pedagoga, který několik let pracoval pod supervizí speciálního pedagoga, by možná zvládl pomáhat i třídnímu učiteli a pracovat relativně samostatně, ale od nezkušeného a odborně nevzdělaného asistenta nelze očekávat, že bude vědět, co má dělat.

Pokud asistentké kurzy fungují jen jako nezbytná formalita, která za nějaký poplatek zajistí nekvalifikovaným zájemcům o práci asistenta certifikát o absolvování kurzu, budou do škol proudit lidé, kteří jsou naprosto nekvalifikovaní a nekompetentní a nebudou schopni nabídnout pomoc učitelé ani žákovi. Vzhledem k tomu, že profese asistenta pedagoga není finančně atraktivně ohodnocená, je málo pravděpodobné, že by tuto profesi chtěl vykonávat vysokoškolsky vzdělaný a zkušený speciální pedagog.

PROČ PŘECEŇUJEME FORMU NAD OBSAHEM A PROČ SE NECHCEME POUČIT Z JINÉHO SYSTÉMU (POSTŘEH Z REAKCE NA MOJI ODBORNOU PŘEDNÁŠKU)

Dostudovala jsem, získala jsem americkou státní licenci učitel hendikepovaných, ale ze speciálně pedagogického školství jsem dočasně odešla a pracovala jsem v jiných vzdělávacích institucích, třeba v soukromém centru testové přípravy a doučování. Seznamovala jsem se se systémem amerického školství, se systémem odborného doučování a s přípravou žáků ke standardizovaným testům. O mých zkušenostech a postřezích jsem se podílela i s českou odbornou veřejností prostřednictvím publikování článků na vzdělávací témata v tištěných i internetových médiích.

Zároveň jsem zůstala v kontaktu se speciální školou, kde jsem v minulosti působila, a jako dobrovolník jsem pracovala s dětmi, které jsou neverbální a učí se používat alternativní augmentativní komunikační pomůcky. Práce s augmentativní technologií mě bavila, učila jsem se každý den a své nabyté zkušenosti jsem chtěla sdílet s odborníky v ČR, protože jsem si myslela, že by je mohly zajímat a obohatit. Když jsem před lety přiletěla do ČR přednášet o pomůckách s hlasovým výstupem (zaplatila jsem si letenku, ubytování i účast na přednášce), pochopila jsem, že v ČR odborníci a logopedové měli

jen malé povědomí o alternativní augmentativní komunikaci (AAK) a o mé postřehy moc zájem neměli. Vnímali mě a priori skepticky, protože jsem přiletěla z USA, a nejspíš se domnívali, že jsem je přijela poučovat. Moje přednášky byly, myslím si, zajímavé a poučné, ale málo relevantní pro praxi odborníků, protože v ČR se v té době o augmentativní komunikaci moc nevědělo. Na své první přednášce o AAK v ČR jsem se setkala s podivným ohlasem. Moje přednáška byla názorná a podložena praktickými zkušenostmi. S nadšením jsem prezentovala publiku obrázky dětí, které používají alternativní komunikační pomůcky a spínače, a vysvětlovala jsem, jak AAK funguje. Jediný dotaz, který jsem na přednášce dostala, byl od české odbornice na logopedii, která se mě zeptala, jak staré byly děti, s nimiž jsem pracovala a které jsem ukazovala na obrázcích. Když jsem odpověděla, že děti byly školního věku, ona vznesla dotaz, proč je nazývám studenty, a ne žáky. Já jsem odpověděla pokorně, že možná jsem pochybila ve své terminologii, protože jsem z USA navyklá mluvit o všech dětech jako o studentech. Veřejně jsem byla pokárána za svůj prohrěšek vůči tradiční české terminologii a byla jsem poučena, abych se naučila rozlišovat výrazy žák a student, a bylo mi doporučeno, abych se, pokud chci přednášet odborníkům, seznámila s českou terminologií, kterou jsem evidentně v USA zapoměla. Bylo mi jasné, že česká odborná veřejnost nemá zájem o poznatky z jiné země a že forma je upřednostňována před obsahem (stejně jako Adam byl potrestán za nedokonale vytvořené znaky porovnávací čísla, ač konceptu rozuměl, já byla napomenuta za nedokonalou terminologii, ač obsah mé přednášky byl jasný). Čeští pedagogové mají tendence hledat chyby a nevnímat pozitivita. Když jsem začala pracovat s Adamem, všichni mě seznámili s jeho těžkostmi, ale nikdo nezmínil to, v čem Adam exceluje. Možná to nikdo nevnímal. Různí psychologové a speciální pedagogové psali zprávy z vyšetření Adama a široce rozepisovali Adamovy problémy. Všichni jsme, zdá se, zvyklí hledat chyby a problémy a zapomínáme vnímat to, co je pozitivní, a to, co funguje. Dítě ve škole napíše slohovou práci a obsahově může být zajímavá, ale když obsahuje gramatické chyby, ty se opraví a potrestají. Dítě je demotivováno tvořit psát. Pamatují si na své spisovatelské aktivity na střední škole. Psala jsem ráda a psala jsem slohové práce s humorným nádechem. Většinou jsem dostala ohodnocenou