

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Katedra sociální práce

# **Bakalářská práce**

Dominika Knoblochová

**Vliv Ligy komunitních škol na inkluzi sociálně  
znevýhodněných žáků**

The influence of the League of Community Schools for  
inclusion of socially disadvantaged students

Praha 2014

Vedoucí práce: PhDr. Jaroslava Šťastná, Ph.D.

**Poděkování:**

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Jaroslavě Šťastné Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce. Dále děkuji Mgr. Anetě Horké za uvedení do dané problematiky a za pomoc při oslovování respondentů. Poděkování patří vedení vybraných škol i všem dalším respondentům za ochotu zodpovědět mé otázky.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s jejím zapůjčováním a zveřejňováním.

V Praze, dne 4. 1. 2015

.....

Dominika Knoblochová

**Abstrakt:**

Tato bakalářská práce se zabývá vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků, konkrétně pak žáků studujících na třech vybraných školách, jež jsou členy spolku Liga komunitních škol, který se zaměřuje na komunitní a inkluzivní vzdělávání. Teoretická část se věnuje charakteristice sociálního znevýhodnění a jeho vlivu na vzdělávání žáků, již pochází z rodin s nízkým socioekonomickým statusem. Dále se zabývá nerovnostmi ve vzdělávání a inkluzivní edukací. Cílem praktické části je kritické posouzení, zda se žákům studujícím na třech vybraných školách dostává kvalitního inkluzivního vzdělání, jež by jim mělo pomáhat v překonávání handicapů s cílem plnohodnotného začlenění se do společnosti.

**Klíčová slova:**

Sociálně znevýhodněný žák, sociální exkluze, nerovnost ve vzdělávání, inkluzivní vzdělávání, komunitní škola, Liga komunitních škol, segregované školy.

**Abstract:**

The thesis deals with the education of socially disadvantaged pupils, specifically pupils studying at three selected schools that are members of the „Liga komunitných škôl“ (The League of Community Schools), which focuses on community-based and inclusive education. The theoretical part analyzes the social deprivation and its impact on the education of pupils who come from families with low socioeconomic status. It also discusses disparities in education and inclusive education. The practical part is critical to assessing whether pupils studying at three selected schools receives a quality inclusive education, which they should help to overcome their handicaps to full-fledged integration into society.

**Key words:**

Socially disadvantaged pupils, social exclusion, inequality in education, inclusive education, community school, „Liga komunitných škôl“ (The League of Community Schools), segregated schools.

# OBSAH

Úvod .....	7
<b>Teoretická část .....</b>	<b>8</b>
<b>1. Stručný historický vývoj a současný stav speciální edukace v České republice .....</b>	<b>8</b>
<b>2. Sociální znevýhodnění .....</b>	<b>11</b>
2.1. Příčiny sociálního znevýhodnění u dětí .....	11
2.2. Obtíže sociálně znevýhodněných dětí ve vzdělávání .....	12
2.3. Sociální exkluze .....	16
2.4. Vliv selektivního systému na sociálně znevýhodněné žáky .....	18
2.4.1. Segregované „běžné“ školy .....	19
2.5. Shrnutí .....	20
<b>3. Inkluze .....</b>	<b>22</b>
3.1. Sociální inkluze .....	22
3.2. Inkluzivní vzdělávání .....	23
3.2.1. Základní inkluzivní principy .....	25
<b>4. Komunitní škola .....</b>	<b>27</b>
4.1. Liga komunitních škol .....	28
<b>Praktická část .....</b>	<b>31</b>
<b>1. Úvod do praktické části .....</b>	<b>31</b>
1.1. Cíl práce .....	31
1.2. Metody sběru dat .....	31
1.3. Popis vzorku .....	32
<b>2. Výstup .....</b>	<b>34</b>
<b>3. Kritické posouzení .....</b>	<b>44</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>50</b>
<b>Literatura .....</b>	<b>52</b>
<b>Seznam zkratk .....</b>	<b>58</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>59</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>60</b>

## ÚVOD

Tato bakalářská práce se věnuje vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, konkrétně pak edukaci těchto žáků na školách patřících do spolku Liga komunitních škol, který se zaměřuje na inkluzivní a komunitní vzdělávání. Cílem práce je zjistit, zdali školy tohoto spolku inkluzivně vzdělávají své žáky, a mají tak vliv na jejich plnohodnotné začlenění se do společnosti.

V prvních kapitolách teoretické části popisují vývoj speciální edukace a proměnu přístupu společnosti k žákům vyžadujícím speciální péči.<sup>1</sup> Zaměřuji se na specifika českého vzdělávacího systému a na potíže, jež přináší nerovný přístup ve vzdělávání. Dále se věnuji problematice sociálního znevýhodnění, konkrétně se orientuji na sociální znevýhodnění žáků pocházejících z rodin s nízkým socioekonomickým statusem nebo ohrožených sociálně patologickými jevy. Popisují obtíže, s nimiž se tito žáci dennodenně setkávají, přičemž se zaměřuji na rizika, jež pro tyto žáky představuje selektivní systém.

V druhé polovině teoretické části popisují specifika inkluzivního vzdělávání a jeho výhody, jež přináší pro celou společnost. Dále zde vymezují základní inkluzivní principy. Na konci teoretické části se dostávám k tématu komunitních škol, kde se zaměřuji na spolek Liga komunitních škol.

Cílem praktické části je kriticky posoudit, zda na školách patřících do zmíněného spolku probíhá inkluzivní vzdělávání, jemuž se tento spolek oficiálně věnuje. Stanovila jsem si sedm základních inkluzivních principů, skrze něž posuzuji, zda tři školy patřící do Ligy komunitních škol splňují podstatné znaky inkluzivní edukace. Data v praktické části byla získána z rozhovorů s vedením vybraných škol a s jejich absolventy. Pro získání co největšího množství relevantních dat jsem prostudovala i oficiální školní dokumenty a vyjádření několika odborníků.

---

<sup>1</sup>

Sousloví *speciální edukace* (popřípadě *speciální vzdělávání*) a *speciální péče* objevující se v této práci je myšleno ve významu vzdělávání, které se zabývá edukací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1. STRUČNÝ HISTORICKÝ VÝVOJ A SOUČASNÝ STAV SPECIÁLNÍ EDUKACE V ČESKÉ REPUBLICE

Historický vývoj edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami úzce souvisí se všeobecným evropským myšlením a chápáním člověka. Od represivních a odmítavých postojů se převážně díky křesťanským hodnotám stanovisko společnosti postupně proměňovalo. S příchodem novověku, a tedy i se změnou uvažování, jež zdůrazňuje myšlenku obecné lidské důstojnosti, vznikají první teorie a odborné publikace zaměřující se na speciální péči. Ta se koncem 19. století institucionalizuje, zakládá se mnoho specializovaných škol a zařízení. Pro toto období je rovněž typický růst počtu charitativních organizací a spolků. Rozmach speciální péče i pedagogiky mnohdy mohl zajistit kvalitnější život osobám vyžadujícím speciální péči, ovšem následkem institucionalizace došlo ke značné separaci těchto osob, s jejímiž důsledky se potýkáme dodnes (Lechta, 2010).

V polovině 20. století se ve vyspělých státech (např. v některých zemích Skandinávie) objevuje integrační trend, jenž se časem rozšiřuje i do dalších evropských států a Severní Ameriky. V roce 1954 začal v USA soudní proces proti školským úřadům, díky němuž se ustanovilo, že všechny děti mají nárok na školní vzdělání. Nejen, že tento proces je považován za spouštěč aktuální diskuse o integraci, ale rovněž byl impulzem pro zavedení dalších změn v americkém školství (Lechta, 2010).

Postmoderní společnost akcentovala důležitost lidské svobody i normality různorodosti, čímž otevřela prostor postupnému spojování běžné a speciální edukace a umožnila rozvoj a šíření inkluzivních tendencí (Lechta, 2010).

Vzdělávací systém na území České republiky prošel za posledních pár desítek let mnohými změnami. Během komunistického režimu byl systém řízení a správy školství vysoce centralizovaný (MŠMT, 2009). Fungoval zde tzv. jednotný systém vzdělávání, v rámci něhož se učilo podle shodných osnov, stejným způsobem a většinou i podle stejných učebnic. Vzdělávací cíle byly totožné a značně neflexibilní. Žáci, kteří zaostávali, byli potrestáni horší známkou a setkávali se s častým neúspěchem (Feřtek, 2013). Edukace velké části dětí s různými speciálními potřebami se realizovala hlavně formou segregované výuky (Lechta, 2010). Bylo vybudováno diferencované školství a „základní školy neměly zpravidla výraznější motivaci k začlenění žáků, jejichž vzdělávání vyžadovalo využití nestandardních postupů“ (MŠMT, 2009,

s. 30). Totalitní režim odmítal žáky z různých důvodů: snížené kognitivní schopnosti, vady řeči, výchovné problémy a další handicapy. „Jednou z hlavních charakteristik tohoto systému bylo přesvědčení aktérů o neprostupnosti zvláštního a normálního školství“ (Habart, 2010, s. 40).

S politickými změnami v roce 1989 se měnila i podoba českého vzdělávacího systému. „Do postkomunistického období vstupovala tedy česká společnost na jedné straně se silným odporem k jednotné škole, která byla spojena s rétorikou komunistických ideologů a představovala ohrožení elit, na druhé straně se značně diferencovaným vzdělávacím systémem, zakořeněnou představou o biologické podmíněnosti nadání a určující úlohou rodiny při volbě vzdělávací dráhy“ (Matějů, 2010, s. 95). Došlo tedy k dalšímu nekontrolovatelnému rozrůžňování základních škol (Matějů, 2010).

Postupem času se však přístup k žákům, již mají speciální vzdělávací potřeby, začal proměňovat. V České republice se začalo nově hovořit o integračním trendu, tudíž v devadesátých letech 20. století došlo k nárůstu počtu integrovaných žáků (MŠMT, 2009).

S počátkem nového tisíciletí se začalo hovořit o důležitosti inkluzivního vzdělávání. „Naplno se důraz na spravedlivost a rovnost příležitostí rozvinul v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha)“ (Matějů, 2010, s. 22). Na některých školách se trend edukace všech dětí společně začíná úspěšně praktikovat, ovšem značný počet žáků je stále vyučován mimo hlavní vzdělávací proud.

Vzdělávání v České republice se vyznačuje velmi časnou vnější diferenciací žáků a vzděláváním v homogenních skupinách. V mnohých případech dochází k rozdělení dokonce i před vstupem na základní školu nebo v jejích prvních ročnících. Výrazný vliv při zařazování do škol má socioekonomický status rodičů žáka, jejich vzdělání, případně etnický původ. Takovéto rozlišování dětí je nespravedlivé a není v souladu s demokratickými hodnotami, protože žákům se dostává nestejných vzdělávacích podmínek i úrovní kvality výuky, která nemusí odpovídat jejich potřebám, což determinuje jejich vzdělávací a následně profesní dráhu (Matějů, 2010).

Americký sociolog Alan C. Kerckhoff rozlišuje dva základní modely v teorii reprodukce vzdělanostních nerovností (Matějů, 2010). Jedním z nich je alokační model, jenž předpokládá, že jedinec je relativně omezený sociální strukturou. Dosažení určitého postavení či vzdělání je tedy determinováno vnějšími podmínkami – strukturálními restrikcemi (Kerckhoff, 1976, s. 369). Alokační model popisuje selektivnost vzdělávacího systému na základě kritérií, která člověk nemůže ovlivnit (Matějů, 2010). Druhý model se nazývá socializační. Kerckhoff

popisuje jedince jako poměrně svobodného v sociálním systému, jenž je v průběhu socializace formovaný svým okolím. Má možnost rozhodnout se, jakou cestou se vydá, pouze v závislosti na svých ambicích a motivaci (Kerckhoff, 1976, s. 369). „Zdroje dosaženého vzdělání a statusu spočívají v člověku samotném“ (Matějů, 2010, s. 41). Oba modely se vzájemně doplňují a jsou považovány za stejně legitimní (Matějů, 2010).

V České republice je přibližně 3,7 % žáků vzděláváno mimo hlavní vzdělávací proud. Česká republika se tím v průzkumech selektivnosti vzdělávacích systémů řadí na 3. místo z 28 zkoumaných evropských států (Riddell, 2012).

Kromě toho, že je český vzdělávací systém stále značně selektivní, je pro laickou veřejnost mnohdy neprůhledný. V současné době se v České republice základní školy dělí dle rámcových vzdělávacích programů na školy „běžné“ (RVP ZV), „praktické“ (RVP ZV – LMP) a „speciální“ (RVP ZŠS). Často se však stává, že na běžných základních školách existují třídy, kde se žáci vzdělávají podle RVP ZV – LMP nebo na základních školách praktických podle RVP ZŠS. Pro některé rodiče to může být matoucí, neboť i na běžné základní škole může dítě studovat dle pozměněného rámcového vzdělávacího programu.<sup>2</sup>

Vzdělávání v České republice je nechvalně známé tím, že mnoho žáků docházejících do speciálních tříd je romského etnika. Podle výzkumů European Roma Rights Centre z roku 2007 minimálně 50 % Romů navštěvuje speciální školy, neromských žáků je „pouze“ 1,8 % (European Roma Rights Centre, 2007).

---

2

Pokud v textu uvádím *speciální třída/y* či *speciální škola/y* (bez uvozovek), mám tím na mysli třídu/y nebo školu/y, kde jsou žáci vzděláváni buď podle RVP ZV – LMP nebo podle pozměněného ŠVP v rámci RVP ZV, například třída/y pro dyslektiky. V případě, že uvádím „*speciální*“ škola (s uvozovkami), mám na mysli školu, kde se žáci vzdělávají podle RVP ZŠS.

## 2. SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

Sociální znevýhodnění vzniká dlouhodobým působením negativních procesů, kvůli nimž se člověk ocitne v sociálně nevýhodné situaci, jež mu ztěžuje realizaci autonomního života. Projeví se handicap, jež mu brání dosáhnout určité kvality bytí a spokojenosti a který mu brání plnohodnotnému začlenění se do společnosti. Jelikož znevýhodnění vzniká v interpersonálních vztazích a je závislé na postojích jedinců i celé společnosti, podléhá permanentním změnám (Lechta, 2010).

Sociální znevýhodnění je velmi široký pojem, jež je často dezinterpretován nebo dáván do nesprávných kontextů, například je chybně směřován s určitou etnickou příslušností, v České republice převážně s romskou. Některé „romské děti mohou být, stejně jako každé jiné dítě, znevýhodněné“ (Člověk v tísni, 2013, s. 8), mnohé ale „sociálně znevýhodněné nejsou a naopak mnohé sociálně znevýhodněné děti pocházejí z majoritní české společnosti“ (Člověk v tísni, 2013, s. 8). Nutno podotknout, že označení osoby jako „sociálně znevýhodněné“ může být velmi stigmatizující, a pro část společnosti tedy i zdrojem předsudků, což může zapříčinit další prohloubení nepříznivé situace tohoto jedince.<sup>3</sup>

Podle školského zákona se sociální znevýhodnění řadí mezi speciální vzdělávací potřeby a je vymezeno následujícími faktory: rodinné prostředí s nízkým sociálně ekonomickým postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova, uložená ochranná výchova, postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu (§ 16, č. 561/2004 Sb.). Jelikož je i toto vymezení příliš rozsáhlé, pro účely mé práce se zaměřím na sociální znevýhodnění u žáků, kteří nemají podmínky potřebné pro úspěšné vzdělávání z důvodu nízkého socioekonomického postavení rodiny, z níž pocházejí, nebo jsou ohroženi sociálně patologickými jevy (Člověk v tísni, 2013).

### 2.1. Příčiny sociálního znevýhodnění u dětí

Psychoterapeutická metoda Pesso Boyden System Psycho-motor rozeznává 5 základních lidských potřeb: potřebu místa (týká se jak dostatečného prostoru doma, tak přijetí ostatními či

---

<sup>3</sup>

V této souvislosti se objevují tendence nahrazovat pojem „sociální znevýhodnění“ za jiný. Jelikož je však tento pojem oficiálně užívaný, budu výraz „sociální znevýhodnění“ v této práci používat.

přesvědčení, že „jsem tu správně“), ochrany (necítit se ohrožený, mít pocit bezpečí a s tím související schopnost aktivního žití), péče a výživy (myšleno od jídla až po dostatek podnětů a vztahů s ostatními – jednoduše řečeno mít pocit naplnění), podpory (ať už máme na mysli konkrétní či symbolický rozměr) a limitů (vědět, kdo jsem, mít své hranice a „neutopit se v bezbřehosti“) (Siřínek, 2014).

První, kdo tyto potřeby může (a měl by) pomoci naplňovat, je rodina a naše nejbližší okolí. Ten, kterému se potřebné podpory (ve větší či menší míře) nedostává, je oproti ostatním znevýhodněný. Některé rodiny i při sebevětší snaze některé potřeby dítěte naplnit nemohou. Například nejsou schopny poskytnout dítěti takové zázemí, jaké je od nich očekáváno, nebo dostatek péče, kterou dítě vyžaduje. Častými důvody jsou zacyklené problémy rodin v oblasti bydlení, zaměstnání, zadluženosti, nedostatečného vzdělání, dále se mohou objevovat patologické rodinné vztahy nebo zásadní osobní potíže a překážky (Habart, 2010). „V raném stadiu života se vytvářejí a upevňují modely chování dítěte. Pokud chybí kontinuita zkušeností (například je zanedbávané), dítě má problém předvídat a objevovat významy“ (Lechta, 2010, s. 114). Děti žijící v málo podnětném prostředí, bez pozitivních vzorů a pravidelných návyků, jimž není poskytována dostatečná pozornost a motivace pro vzdělání i seberozvoj, se tak potýkají s handicapem, které většinou nelze bez pomoci překonat (Janská, Habart, 2011).

## **2.2. Obtíže sociálně znevýhodněných dětí ve vzdělávání**

„K dosažení vzdělání potřebujeme podporu druhých a odpovídající zázemí. Tam, kde je podpora a zázemí ke vzdělávání relativně menší, než je běžné, je těžší vzdělání dosáhnout“ (Člověk v tísni, 2013, s. 4). Pokud je prostředí kolem dětí nepodnětné (např. nemají dostatek hraček, nemají základní návyky, znalost pravidel či dostatečnou slovní zásobu, s níž se při vstupu do první třídy u žáků počítá) nebo pocházejí z prostředí s nechvalnou pověstí, je vstup těchto dětí na základní školu značně ztížen a takoví žáci mohou být a priori stigmatizováni (Janská, Habart, 2011). Děti vyrůstající v sociálně znevýhodněném prostředí většinou „nejsou vybaveny základními kompetencemi pro zahájení školní docházky. Ve většině případů jsou nezralé po sociální stránce, vykazují poruchy pozornosti, soustředění a chování. Některé z nich nemají ani základní hygienické a sebeobslužné návyky, nemají žádné školní pomůcky“ (Janská, Habart, 2011, s. 23). Tyto děti obvykle nemají znalost obecných pojmů, „které jsou předpokladem k dalšímu vývoji rozumových schopností a osvojování si znalostí potřebných ke čtení, vytváření matematických představ, počítání a utváření kategorií“ (Člověk v tísni, 2013, s. 47). Z pohledu nároků běžné základní školy jsou stimulovány buď málo, nebo jinak, než je

vyžadováno. Mnozí žáci tak selhávají již na prvním stupni základní školy (Janská, Habart, 2011).

Nutno upozornit, že sociálně znevýhodněné dítě se nemusí potýkat se všemi výše zmíněnými potížemi. Avšak přítomnost i jen jedné z nich znamená pro dítě určitou zátěž. Také když například uvedeme, že dítě je nedostatečně podporováno ve vzdělávání, neznamena to, „že se dítěti nedostává vynikající podpory v jiných oblastech“ (Člověk v tísní, 2013, s. 8).

Český vzdělávací systém vyžaduje značné zapojení rodičů a klade velký důraz na kvalitní domácí přípravu (Člověk v tísní, 2013). Mnoho rodičů sociálně znevýhodněných žáků věří, že dobré vzdělání je pro jejich děti důležité, ale mnohdy nemohou dát svým dětem takovou podporu, jakou by chtěli (např. nemají takové znalosti, aby jim pomohli s vypracováním domácích úkolů, nemohou jim poskytnout dostatek klidu na učení). Pro žáky, jejichž rodiče nejsou zdaleka tak přesvědčeni o důležitosti vzdělání, je vše komplikovanější. Nemají potřebnou podporu, zkušenost s úspěchem, pozitivní vzory ve svém okolí a nejsou ke studiu motivováni, s čímž souvisí následné „problémy ve škole, jako jsou neudělané domácí úkoly, nepřípravenost na hodiny nebo častější absence“ (Janská, Habart, 2011, s. 26). Právě absence ve škole je u sociálně znevýhodněných dětí značně rizikový faktor. Problémem je, že v „běžné“ rodině se rodiče postarají o doplnění chybějící látky, což se v sociálně znevýhodněných rodinách bohužel mnohdy neděje. Může to být z důvodu, že rodiče sociálně znevýhodněných dětí na vzdělání nekladou takový důraz a absenci nepovažují za problém. Může to být ale i tak, že v rodině, kde je snaha o doplnění látky, není bohužel nikdo, kdo by byl schopen dítěti látku vysvětlit. Tyto děti se pak dostávají do skluzu, jenž se velmi složitě dohání (Habart, 2010).

„Nedostatečná příprava dětí do školy může být způsobena i nevhodnými podmínkami bydlení“ (Janská, Habart, 2011, s. 26). Byty mohou být malé a přelidněné, dítě nemusí mít svůj stůl nebo je doma po celý den rušno (puštěná televize, návštěvy atp.). Některé sociálně znevýhodněné děti mají povinnosti, kterými se jejich vrstevníci nemusí zabývat. Jedná se hlavně o participaci na dění v rodině (např. hlídání mladších sourozenců, úklid a vaření), (Janská, Habart, 2011).

Jedním z faktorů, které mohou mít vliv na znevýhodnění dítěte nejen při vyučování, ale i v rámci života ve společnosti, je jazyková bariéra. Jazyk dítěte je značně determinován prostředím, z něhož pochází, tudíž vyjadřování a znalost pojmů nemusí vždy odpovídat očekávání, které má škola u svých žáků. Kromě dětí potýkajících se s tímto problémem a cizinců se problematika jazykové bariéry týká i žáků hovořících romským etnolektem češtiny (Člověk v tísní, 2013). Tyto děti „jsou znevýhodněny tím, že při nástupu do mateřské či

základní školy v podstatě ‚česky‘ již hovoří. Člověk, který hovoří etnolektem, hovoří sice česky, ale do svého projevu přenáší hloubkové struktury původního jazyka“ (Člověk v tísní, 2013, s. 53). Dochází například k přenášení gramatických jevů nebo k doslovným překladům.

Dalším ovlivňujícím faktorem může být „rizikové chování objevující se v blízkosti dítěte, ať už jde o různé druhy závislosti, násilí nebo zneužívání“ (Člověk v tísní, 2013).

Mnoho sociálně znevýhodněných žáků se také neúčastní předškolního vzdělávání, které by je mohlo dostatečně připravit na vstup do první třídy. Může to být z finančních důvodů, kvůli naplněnosti kapacity školek, jež preferují zaměstnané rodiče, nebo neuvědomění si důležitosti předškolní přípravy (Člověk v tísní, 2013).

Jelikož je velmi obtížné, zvláště pro malé děti, výše zmíněné handicapy překonat, je nanejvýš důležité, aby již od začátku dostaly plnou podporu od školy (Člověk v tísní, 2013). „Je žádoucí, aby pedagogové uměli identifikovat překážky, které dětem hned od počátku znemožňují plnohodnotné zapojení do výuky, a dokázali je motivovat k účasti na ní a pomohli jim v překonání jejich handicapů“ (Habart, 2010, s. 6). Pokud se dítěti takovéto pomoci a podpory nedostane, už od počátku svého vzdělávání je konfrontováno s neúspěchem a časem může být považováno za podprůměrného žáka. Ve chvíli, kdy si tento postoj začne uvědomovat, může se stát, že se s ním ztotožní. Hrozí pak nebezpečí sebepodceňování, ztráty motivace, pasivity nebo dokonce vyčlenění z třídního kolektivu. Snížení podnětů a zátěže má za následek ztrátu cílů. Dítě pak vyhledává jiné uspokojení, například je zlobivé, strhává na sebe pozornost nebo se naopak stahuje do „svého světa“ (Lechta, 2010). Může se však stát, že na žáka jsou kladeny větší požadavky, než je schopen zvládnout. Tlak pak vyvolává u žáka stres. „Stresové hormony blokují paměť, dítě se obtížněji soustředí a možnost dosáhnout úspěchu se vzdaluje“ (Lechta, 2010, s. 114).

Velmi důležité pro děti je vhodné trávení volného času. Kromě odpočinku a zábavy je zde místo pro osobnostní rozvoj v mnoha rovinách. Pokud dítě nedosahuje očekávaných výsledků ve škole, vhodnou příležitostí pro vyrovnání rozdílů mezi dětmi jsou právě volnočasové aktivity (Lechta, 2010). Problémem sociálně znevýhodněných dětí z chudších rodin je to, že do družin nemohou z finančních důvodů chodit. „Samotná družina není drahou záležitostí, ale v kombinaci s placením obědů, školních pomůcek a dalších výdajů, spojených např. s výlety, je pro rodiny (zejména ty s větším počtem dětí školního věku) placení družiny neúnosné“ (Janská, Habart, 2011, s. 31).

Pro získání podpory ve formě individuálního vzdělávacího plánu musí žák projít vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně, případně ve školském poradenském zařízení. Sociální znevýhodnění je však velmi složité v rámci diagnostiky reflektovat (Člověk v tísní, 2013). Handicap způsobený sociálním znevýhodněním je často zaměňován za snížené kognitivní schopnosti a žákům je nesprávně diagnostikováno lehké mentální postižení (Habart, 2010). Tito žáci pak zpravidla končí ve speciálních třídách nebo školách, jež jim prakticky uzavírají možnost dalšího vzdělávání. Na žáky jsou zde totiž kladeny mnohem nižší nároky, kvůli čemuž pak nezvládají studovat v rámci sekundárního vzdělávání. To zapříčiňuje minimální šance se uplatnit na trhu práce (Člověk v tísní, 2013).

Diagnostika žáků by měla být „dynamickým impulsem k nastartování vhodné skladby podpůrných opatření pro každé dítě se specifickými potřebami, která ho pomohou udržet v běžné základní škole a nasměrovat ho do středního školství“ (Habart, 2010, s. 91). Místo toho může diagnostika žákovi uškodit, protože u mnoha vyšetření není reflektován vliv prostředí, z něhož dítě pochází, přičemž u sociálně znevýhodněných dětí je zdroj potíží většinou právě zde. V diagnostických testech jsou ověřovány všeobecné vědomosti, schopnosti, sociální kompetence a podobné věci, které se lze naučit. Děti, které se s tím od mala nesetkávají, u těchto testů selhávají (Habart, 2010). „ČŠI při inspekční činnosti nehodnotila kvalitu výstupů poraden, při srovnání jejich většího množství však bylo na první pohled patrné, že velká část posudků, zejména těch týkajících se romských dětí, má stejný nebo velmi podobný obsah. Často působily, jako by byla vyměněna pouze jména a zbytek byl okopírován“ (Habart, 2010, s. 30).

U malých dětí je výsledek testů nestabilní, vzdělanější rodiče mohou své děti na rozřazovací testy připravit lépe a v případě neúspěchu zařídit, aby jejich dítě bylo přesto umístěno do výběrového studia (Matějů, 2010).

Z výše napsaného vyplývá, že děti pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí by měly dostat ve škole maximální podporu. Měly by se zapojit ideálně všechny subjekty, aby péče o tyto děti byla komplexní. Ve vzdělávání se osvědčilo postupovat po malých krocích, stanovovat jasně vymezené cíle, názorně pracovat s použitím různých didaktických a alternativních pomůcek. Podstatná je trpělivost, pravidelnost a důslednost. Je velmi důležité, aby žák zažíval pocit úspěšnosti, který ho může motivovat, aby se vzdělával dál a nerezignoval kvůli nedůvěře v sebe i v celý systém (Janská, Habart, 2011).

### 2.3. Sociální exkluze

Sociální exkluze (extrémní podoba sociálního znevýhodnění) je charakterizována ztíženým přístupem občanů k institucím, službám a zdrojům, které jsou pro společnost, v níž žijí, běžně dostupné. Tito jedinci nebo sociální skupiny jsou „vyloučeni ze společenských sítí a nemají dostatek vertikálních kontaktů mimo sociálně vyloučenou lokalitu“ (Švec, 2010, s. 5). Sociální exkluze je multifaktorovým jevem, jenž má různé příčiny, projevy i důsledky (Sirovátka, 2004). „Sociálně vyloučení lidé obvykle nestojí před jedním problémem, ale před jejich komplexem, přičemž mnohý z nich by i jednotlivě ohrožoval normální fungování člověka ve společnosti“ (Švec, 2010, s. 5). Může to být například dlouhodobá nezaměstnanost, potíže s bydlením, nízká úroveň vzdělání, zadlužení atd.

Následkem sociálního vyloučení je oddělení nejchudší vrstvy (prostorově, sociálně...) od společnosti, která pak nahlíží na vyloučené obyvatele s despektem, neboť v mnohých případech považuje exkluzi spíše za osobní nedostatečnost a nebere v potaz, že nepříznivá situace nastala důsledkem působení strukturálních faktorů (Sirovátka, 2004).

Příčiny exkluze však nemají sociálně vyloučení lidé pod kontrolou. Faktory ovlivňující situaci, v níž se nacházejí, jsou způsobené např. chudobou, etnickou, kulturní nebo genderovou nerovností, vyznáváním odlišných hodnot či odlišným náboženstvím (Mareš, Horáková, Rákoczyová, 2008). Sociální exkluze narušuje integritu společnosti a sociální kohezi (Mareš, Sirovátka, 2008). Dochází k deprivaci vyloučených osob jak na úrovni materiální, tak i zdravotní a sociální (Sirovátka, Mareš, 2006).

Percy-Smith rozlišuje několik dimenzí sociální exkluze: ekonomickou (např. dlouhodobá nezaměstnanost nebo nízký příjem), sociální (např. rozvod či bezdomovectví), politickou (např. diskriminace nebo neschopnost participace), komunitní (např. nedostupnost služeb), individuální (např. nedostatečné vzdělání či nějaký handicap), prostorovou (např. bydlení v oblastech s vyšší kumulací rizikových vlivů) a skupinovou, kdy se výše uvedené faktory koncentrují v určité sociální skupině (Sirovátka, 2004). „Některé skupiny mohou být vyloučeny na základě svého vzhledu nebo etnického původu“ (Matoušek, 2008, s. 232). Existuje také pojem „symbolická exkluze“, který označuje osoby, jež jsou vyloučené na základě přiřknutí kolektivní identity, kde se zdůrazňují projevy negativního chování. Ve výjimečných případech dochází k tzv. dobrovolnému sociálnímu vyloučení, kdy jedinec nemá zájem o začlenění do společnosti (Matoušek, 2008).

Pokud je prostor charakterizován nízkou kvalitou a nedostatečnými zdroji, které ho významně odlišují od jeho okolí, dochází v něm ke koncentraci nezaměstnanosti, a tedy i chudoby, ubývá služeb, institucí atp. (Matoušek, 2008). Extrémní podobou takové prostorové diferenciaci jsou sociálně vyloučené lokality, v nichž se „přirozený sociální proces diferenciaci lidí ve společnosti mění v patologický proces separace“ (Matoušek, 2008, s. 405).

Sociální exkluze je spojena se značnou stigmatizací, negativním postojem a diskriminací ze strany většinové společnosti. Sociální exkluze ruší rovné příležitosti, a zpochybňuje tak základní koncepty moderní evropské společnosti (Sirovátka, 2004). Majoritní společnost často zaujímá velmi negativní a odsuzující postoj k osobám, jež se dostaly působením různých faktorů na okraj společnosti, a jednání sociálně vyloučených osob ve většině případů považuje za nepochopitelné. „Podstatná část obyvatel Česka se nesprávně domnívá, že v případě sociálního vyloučení se jedná primárně o problém etnický, nikoliv sociální“ (Švec, 2010, s. 6). Sice se „Romové se stávají sociálně vyloučenými mnohem častěji než Neromové, ale to proto, že jsou diskriminováni“ (Jakoubek, Hirt, 2004, s. 5).

Steiner ve své studii *Ekonomie sociálního vyloučení* popsal, v jak silně uzavřeném kruhu se sociálně vyloučení lidé pohybují a jak je složité se z něho vymanit. Diskriminace značně ztěžuje vstup na trh práce. Dlouhodobá nezaměstnanost pak vede k závislosti na sociálních dávkách a k chudobě. Lidé, kterých se toto týká, vzhledem ke svým dosavadním zkušenostem většinou neočekávají přívětivou budoucnost, proto žijí hlavně přítomností. Stávají se závislí na svém okolí, které je tvořeno vcelku širokou sociální sítí, a solidárním chování svých příbuzných. Sdílení a společné vlastnictví majetku však způsobuje mnohé problémy. V případě úspěchu jedince (vystudování vysoké školy, sehnání zaměstnání atd.) se „výtěžek“ dělí mezi všechny členy sítě, přestože úsilí vynaložil třeba jen jeden člověk. Může pak docházet ke ztrátě motivace, protože i přes vynaloženou snahu má jedinec nakonec stejně jako ostatní, kteří třeba nic nemuseli (nemohli) dělat. Pokud se v takovéto komunitě ocitne jedinec, který poškodí zájem zbytku rodiny, protože nebral v úvahu důsledky svého konání, má to samozřejmě dopad na celou komunitu ve formě špatné pověsti a diskriminace jejích členů. Vzniká tak bludný kruh, z něhož je jen velmi těžké se vymanit (Jakoubek, Hirt, 2004). „Existence sociálně vyloučených komunit je nevýhodná pro všechny, avšak pro každého individuálně je výhodné zůstat v popsaném kauzálním kruhu. Jedná se o typický případ selhání laissez-faire“ (Jakoubek, Hirt, 2004, s. 10).

## 2.4. Vliv selektivního systému na sociálně znevýhodněné žáky

Jak již bylo zmíněno, sociálně znevýhodnění žáci často selhávají v běžných základních školách z důvodu ztížených životních podmínek. Jejich neúspěch je mnohdy mylně přisuzován lehkému mentálnímu postižení. Žáci s touto nálepkou tak končí ve speciálních třídách nebo školách, které jim uzavírají cestu dalšího vzdělávání. Díky vysvědčení ze základní školy sice mohou se přihlásit na střední školu, ale jelikož nemají dostatečné znalosti pro její absolvování, obvykle školu nedokončí. Například Stainback, Bunch a další naznačují, že systém speciálního školství není schopen dostatečně připravit studenty na „skutečný svět“, protože tento svět není rozdělen na „normální“ a „zvláštní“ (Thompkins, Deloney, 1995).

Kromě jiného jsou absolventi speciálních škol handicapováni „nálepkováním“ jak na úrovni interpersonální (vnější stigmatizace žáků), tak i na intrapersonální (žáci mají tendenci se podceňovat, mají snížené očekávání i sebeúctu, prohlašují se za hloupé, pomalé atd.) (Thompkins, Deloney, 1995).

O selektivnosti vzdělávacího systému, který je v České republice hluboce zakořeněn a stále mnoho lidí je přesvědčeno o jeho správnosti, jsou vedeny rozsáhlé diskuse. Sympatizanti se speciálním školstvím argumentují tím, že „skupina podobně nadaných studentů se lépe a efektivněji vzdělává než skupina heterogenní“ (Matějů, 2010, s. 59), jelikož každá skupina má jiné vzdělávací potřeby, které mohou být naplňovány odlišnými výukovými metodami. Proto je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami specializované školství nejlepší možnou variantou, protože ve speciálních školách (třídách) je menší počet žáků, učivo je přizpůsobeno jejich potřebám, jsou k dispozici speciální pedagogové atp. Zastánci segregovaného školství zároveň tvrdí, že pokud budou tyto žáci přesunuti do běžných škol, poklesne kvalita vzdělání obecně. Někteří pedagogové dokonce považují tyto děti za „nenapravitelně poškozené“ (někdy se hovoří i o „získané mentální retardaci“) a doporučují jejich přeřazení do speciálního vzdělávacího proudu (Janská, Habart, 2011).

Odpůrci diferencovaného systému namítají, že většina těchto dětí by „nesplnila podmínku pro diagnózu lehké mentální retardace, protože jsou ve svém přirozeném prostředí plně funkční“ (Habart, 2010, s. 63). Podle zastánců inkluzivního vzdělávání není možno „rozdělení žáků podle předpokladů ke studiu zejména v raném věku provést řádně“ (Matějů, 2010, s. 93). Tím poukazují na nedemokratičnost a nespravedlnost selektivního systému, který poskytuje vzdělávání odlišné kvality. Místo toho, aby byla dětem poskytnuta kompletní pomoc i podpora mezi jejich vrstevníky na školách běžného typu a aby byly služby poskytovány dětem v jejich

spádových školách, děje se pravý opak – žáci jsou přesunováni ke službám a vyčleňováni jen proto, že vyžadují „něco víc“ (Lechta, 2010). Žáci jsou pak odlišně vzděláváni i odlišně socializováni (Matějů, 2010). „Diferenciace má pak vliv na politické postoje a angažovanost, posiluje oddělování různých společenských skupin“ (Matějů, 2010, s. 63).

„Nepřítomnost dětí, které dnes navštěvují praktické a speciální školy, na běžných základních školách narušuje společenskou kohezi. Všichni žáci jsou v důsledku kurikula přesvědčováni o důležitosti soužití s handicapovanými. Praxe je ovšem učí, že je vlastně méně problémů, když jsou kdekoliv jinde, jen ne s námi“ (Habart, 2010, s. 41). S diferenciací dochází k velkým rozdílům výsledků mezi žáky, kteří se vzdělávají odděleně (Matějů, 2010). Pokud jsou žáci s horšími vzdělávacími výsledky vyčleněni v oddělených třídách, dosahují horších výsledků, než kdyby byli vzděláváni v heterogenních třídách. Důvodem je snížení nároků na žáky, zpomalení výuky a s tím související následná ztráta motivace. Když si je žák vědom, že je považován za slabšího, začne na sebe nahlížet úplně stejně.

Zařazení žáků do speciálních tříd nebo škol je značně determinováno prostředím, z něhož žáci pocházejí. Sociálně znevýhodnění žáci tedy na selektivnost systému doplácí. Jsou jim doporučovány speciální třídy pro hraniční děti, pro děti s lehkým mentálním postižením atd. Mnoho rodičů těchto dětí se neorientuje v českém školství, takže netuší, že přeřazení má pro dítě negativní dopad. Pokud slyší argument, že jejich dítěti tam bude „lépe“, s přeřazením souhlasí. Někdy nemají ani pořádně na výběr, neboť v regionu nejsou jiné školy, které by chtěly děti s takovými speciálními potřebami vzdělávat (Habart, 2010).

#### **2.4.1. Segregované „běžné“ školy**

Dalším případem vzdělávacích institucí, kde probíhá segregovaná výuka, jsou běžné školy, „které své vzdělávací programy upravily tak, aby byly co nejvíce atraktivní pro děti se sociokulturním znevýhodněním“ (Janská, Habart, 2011, s. 34). V takových školách tvoří podíl žáků se sociálním znevýhodněním i 80 % a schází zde žáci, kteří by „táhli“ a motivovali své spolužáky. Specifickým případem takové segregované školy je tzv. romská škola. Pokud ve škole přesáhne počet romských žáků přibližně třetinu, rodiče z majoritní společnosti začnou své děti ze školy odhlašovat. Ve škole je pak velmi vysoké procento žáků, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, což škola při současném nastavení systému nemá šanci zvládnout. „Místo aby způsob výuky byl uspořádán tak, aby narovnával znevýhodnění, které si děti z domova ‚přinesou‘, je výuka přizpůsobena omezením těchto dětí“ (Matějů, 2010, s. 64).

Dochází tak k poklesu kvality výuky, pedagogický sbor je přetížený a škola získává špatnou pověst, čímž se dostává do začarovaného kruhu (Habart, 2010). Úroveň dosažených znalostí je zde zřetelně nižší, mnohdy na úrovni praktických škol. Žáci ukončují základní vzdělání s tím, že mají pramalou znalost gramatiky, chybí jim všeobecný přehled, neznají základ cizího jazyka (Janská, Habart, 2011). Šance na další vzdělání i následné uplatnění jsou velmi malé, tudíž se absolventi těchto škol velmi často stávají závislými na pobírání sociálních dávek. Uzavírá se tak bludný kruh, jelikož tím mnohdy opakují vzorce chování svých rodičů (Člověk v tísni, 2013).

„Při těchto základních školách jsou někdy zřizována i střední odborná učiliště, případně střední odborné školy, jejichž cílem je zachytit co největší počet žáků opouštějících devátý ročník a motivovat je k sekundárnímu vzdělávání“ (Janská, Habart, 2011, s. 35). Bohužel úroveň vzdělání na těchto školách bývá opět nízká (mnohdy nedostatečná pro současný trh práce) a pro žáky z majoritní společnosti nejsou (stejně jako zmíněné základní školy) atraktivní, tudíž i tyto střední školy jsou segregované (Janská, Habart, 2011).

## 2.5. Shrnutí

Jak dokazují výzkumy (například PISA<sup>4</sup>), většina žáků docházejících do speciálních tříd a škol by mohla v případě efektivní podpory studovat v rámci hlavního vzdělávacího proudu, a dosahovat tak lepších vzdělávacích výsledků (Lechta, 2010). Škola by měla být místem, jež by mělo pozitivně ovlivňovat vztahy, vzdělávat a rozvíjet společnost. „Právě na půdě školy lze podněcovat setkávání dětí i rodičů žijících v různém sociálním a kulturním prostředí a přispívat tak přirozeným způsobem k vytvoření tolerantní atmosféry a pokojného soužití“ (Habart, 2010, s. 4). Současný vzdělávací systém je bohužel neflexibilní, neprůchodný (šance pro přechod ze speciální třídy do běžné je pro žáka minimální), homogenní a tím pádem pro mnoho dětí nespravedlivý. Jeho selektivnost a nepřipravenost na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami má pro mnohé děti fatální důsledky (Lechta, 2010).

Zodpovědnost za špatné výsledky je primárně přičítána rodinám znevýhodněných dětí. Hlavní problém ale spočívá ve špatně nastaveném systému, jenž není schopen kompenzovat handicap, které si žáci do školy přinášejí (Matějů, 2010). Ze strany systému je podstatné změnit

---

4

Mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání (Programme for International Student Assessment).

financování, ze strany škol změnit uvažování. Pak bude teprve možné poskytovat všem žákům plnohodnotné vzdělání.

### **3. INKLUZE**

#### **3.1. Sociální inkluze**

Stejně jako sociální exkluze je i sociální inkluze velmi složitý proces interakcí ve společnosti (ať už na úrovni individuální, skupinové nebo systémové) (Sirovátka, 2004). „Sociální inkluze je v individuální rovině chápána jako sociální participace, jako přístup k životním šancím a k důležitým kvalitám života. V sociální rovině je spojována se sociální integrací, s kolektivitou, solidaritou, právy, legitimitou“ (Sirovátka, 2003). Sociální inkluze (neboli začleňování) je reakcí na procesy sociální diferenciacce (např. životních šancí, životních stylů i procesů „multikulturalizace“) (Sirovátka, 2003).

Myšlenka inkluze vychází ze základních práv a svobod. „Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení“ (čl. 3, č. 2/1993 Sb.). Sociální začleňování je tedy založeno na rovnosti práv, šancí a účasti všech lidí ve společnosti (Sirovátka, 2004).

Inkluzivní principy se opírají o hodnoty vyspělé postmoderní společnosti. Jednou ze základních hodnot je přístup ke všem jako ke zcela rovnoprávným osobám (Janská, Habart, 2011). Koncept inkluze je založen na respektu k různorodosti, která je „vnímána jako bohatý zdroj pro život a učení“ (Janská, Habart, 2011, s. 54), a na uznání individuálních potřeb všech lidí. Silný důraz je kladen na komunikaci, dialog, naslouchání druhým, porozumění, spolurozhodování a aktivní účast všech osob podle jejich schopností a možností. Díky procesu inkluze jsou odstraňovány překážky, se kterými se setkáváme téměř všude (například exkluze ze vzdělávání, z politiky nebo trhu práce) (Anderlik, 2014).

Základním předpokladem pro úspěšnost sociální inkluze a posilnění sociální koheze je přijetí odlišností, jež se vyskytují v naší značně diverzifikované společnosti (Sirovátka, 2004). Rada Evropy v roce 2000 deklarovala, že „boj proti sociální exkluzi by měl být založen na vytváření podmínek ekonomického růstu a zaměstnanosti, na růstu lidského kapitálu (růst vzdělanosti a kvalifikace), na zlepšování zdraví a podmínek bydlení celé populace a na otevírání nových způsobů participace ve společnosti“ (Sirovátka, 2004, s. 24). Cílem aktivit inkluzivní politiky je tedy rovnost životních situací, rozšíření možností a potenciálu osob (Sirovátka, 2004).

### 3.2. Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je založeno na principu vzdělávání všech dětí společně formou otevřené, individualizované výuky, jež zohledňuje vzdělávací potřeby žáků (Hájková, Strnadová, 2010) a umožňuje jim dosáhnout jejich vzdělávacího maxima (ČOSIV, 2014). „V inkluzivní škole se všichni žáci bez ohledu na zdravotní, sociální, kulturní či jiné znevýhodnění vzdělávají společně a učitelé tato jejich znevýhodnění a speciální vzdělávací potřeby vyrovnávají a odpovídají na ně různými opatřeními“ (META, 2014).

Principy inkluzivního vzdělávání jsou zakotveny ve školském zákoníku. „Vzdělávání je založeno na zásadách a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana, b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce“ (§2, č. 561/2004 Sb.).

„Cílem inkluzivního vzdělávání je vytvoření takového výchovně-vzdělávacího systému, který by co nejlépe vyhověl edukačním potřebám všech žáků“ (Lechta, 2010, s. 51), a poskytoval tak odpovídající vzdělání a podnětnou výuku, jež je upravována dle požadavků.

Škola je institucí, jež nás v průběhu našeho života značně formuje, má velký vliv na utváření našich vztahů, názorů, hodnot, ambicí i chování. Lidé, s nimiž se setkáváme, na nás působí a někteří nás v životě mohou zásadně ovlivnit. Je pro nás tedy velmi podstatné, jak vypadá prostředí a jaké je klima, v němž se vzděláváme.

V inkluzivní škole se klade důraz na sociální kohezi a vzájemný respekt, čímž se předchází diskriminaci osob, jež jsou nějakým způsobem odlišné. „Děti, které jsou od předškolního věku zvyklé na každodenní kontakt s dětmi s různým druhem handicapu, berou společné soužití jako samozřejmou věc“ (ČOSIV, 2014). Pokud se už od mala učíme, že heterogenní společnost plná odlišných lidí je něco přirozeného, začneme užívat jejich výhod a naučíme se překonávat těžkosti, které různorodé skupiny přináší (ČOSIV 2014). Handicapované děti, které mají „možnost setkávat se s nehandicapovanými vrstevníky od počátku společného vzdělávání, naučí se prosazovat svoje názory, dovednosti a schopnosti ve „většinové společnosti““ (ČOSIV, 2014). Pokud se děti již od mala setkávají s jinakostí, v dospělosti jim odlišnost nepřipadá nenormální, naopak je pro ně naprosto přirozená. Takové děti mají mnohem vyšší práh tolerance než děti vyrůstající v homogenizovaných skupinách.

Aby mohla škola dětem poskytovat náležité vzdělání, musí dbát na jejich potřeby i v případě, že jsou speciální. Ladislav Požár vznáší zajímavou tezi, že z psychologického hlediska žádné speciální potřeby neexistují, neboť „speciální jsou pouze podmínky zabezpečující uspokojování běžných všelidských potřeb a přiměřený psychický i sociální vývoj“ (Lechta, 2010, s. 76).

Je podstatné, aby u žáka byla správně identifikována jeho potřeba, abychom mu byli schopni poskytnout odpovídající podporu (například skrz vhodnou odbornou intervenci či individuální vzdělávací program) (Janská, Habart, 2011). Nesmíme ovšem diagnostikou dítě „zaškatulkovat“ a tím stigmatizovat. Mnohdy se stává, že je žák nesprávně zaměřován za svou diagnózu (Hájková, Strnadová, 2010).

Aby bylo inkluzivní vzdělávání úspěšné, je důležité splnění řady organizačních, ekonomických, pedagogických i sociálně psychologických podmínek. Inkluze nemůže být úspěšná, pokud škola nedisponuje dostatečnými finančními prostředky, materiálním vybavením a kvalitními odborníky (Lechta, 2010). Důležitými osobami v procesu inkluze jsou bezesporu ředitelé škol, kteří by měli být vůdčími osobnostmi v prosazování vzdělávání všech dětí společně. Měli by podporovat pedagogy a poskytovat jim takové zázemí, které následně umožní dostatečně uspokojovat vzdělávací potřeby žáků. K tomu všemu je zapotřebí, aby se školám dostalo podpory i uznání ze strany systému (jak ve finanční, hmotné i personální pomoci, tak v kvalitní vysokoškolské přípravě budoucích pedagogů) (Janská, Habart, 2011).

Velmi podstatné je, aby byl ve třídách dodržen limit počtu žáků, kteří vyžadují speciální přístup (Lechta, 2010). Pedagogové by měli vzájemně kooperovat, podněcovat děti k aktivní a efektivní účasti (Hájková, Strnadová, 2010), seznámit se s jejich rodinným prostředím, zvyky a naučit se s žáky i jejich rodinami vhodně komunikovat (Janská, Habart, 2011). Měli by podporovat žáky ke spolupráci a respektu. V žádném případě by je neměli dělit podle výkonnostních měřítek (třídy pro „lepší“ žáky, speciální třídy, třídy pro dyslektiky atp.). Je důležité si uvědomit, že „hodnocení nemusí vždy sloužit jako zdroj srovnání s ostatními spolužáky na pomyslné nebo reálné hodnotící škále, ale především má fungovat jako motivace pro další učení“ (META, 2014).

Učitelé by měli rovněž využívat doporučené výukové metody a pomůcky, měli by pracovat s individuálními vzdělávacími plány. Ideálně by měli mít k dispozici i asistenta pedagoga. K rodičům by škola měla přistupovat jako k partnerům, zákonní zástupci by měli být přítomni při důležitých rozhodováních (Janská, Habart, 2011).

Obtíže některých žáků jsou výsledkem nevhodných vzdělávacích programů, podmínek a výkonových kritérií, jež neodpovídají potřebám dětí (Lechta, 2010). Často jsou stanoveny jednotné vzdělávací cíle, kterých někteří žáci nemohou dosáhnout, a setkávají se tak s neúspěchem. „Inkluzivní edukační trend zastihl většinu našich pedagogů nepřípravených“ (Lechta, 2010, s. 168), ať už po osobnostní či vědomostní stránce. Zde nastává nebezpečí. V případě unáhlené a nevhodné aplikace prvků inkluzivního vzdělávání se může žákům uškodit (Lechta, 2010). Důležité je tedy zavedení takových vzdělávacích programů, jež umožní žákům dosahovat individuálně stanovených cílů. Inkluzivní vzdělávání má za cíl vytvoření takových podmínek, v rámci nichž budou mít žáci bez rozdílu možnost zapojit se do učení i společenských aktivit, rozvíjet se a připravovat se na plnohodnotný a dlouhodobě udržitelný způsob života (Janská, Habart, 2011).

### **3.2.1. Základní inkluzivní principy**

- 1) Děti (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) se vzdělávají v rámci hlavního vzdělávacího proudu.
- 2) Děti z jedné územní oblasti navštěvují stejnou místní školu (v podstatě spádovou školu) (Hájková, Strnadová, 2010).
- 3) Škola rovněž zachází s rozdílností intelektových i fyzických schopností a s etnickými, jazykovými nebo kulturními rozmanitostmi (Hájková, Strnadová, 2010). Neusiluje o překonání těchto rozdílností, nepřistupuje k odlišnostem mezi žáky jako k problému, jež je nutné řešit (Booth, Ainscow, 2007, s. 4). Heterogenita žáků „se pokládá za obohacení edukačního procesu“ (Lechta, 2010, s. 30).
- 5) Děti jsou vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadání (Hájková, Strnadová, 2010). Jejich potřeby jsou bezvýhradně akceptovány (Lechta, 2010).
- 6) Ve škole jsou přítomni odborníci (například psycholog, výchovný poradce, metodik prevence atd.).
- 7) Existují zde podpůrná opatření – prostředky speciálně pedagogické podpory (asistent pedagoga, kompenzační pomůcky, individuální vzdělávací plány, speciální metody výuky atd.) (Hájková, Strnadová, 2010).
- 8) Ve škole probíhá kvalitní komunikace na všech úrovních a mezi všemi zúčastněnými stranami (škola – žák – rodina – případně odborníci) (Janská, Habart, 2011).

9) Škola klade důraz na vlastní aktivitu žáků. Zvyšuje míru jejich zapojení do vzdělávacího procesu i školní kultury (Booth, Ainscow, 2007). Žáci jsou podporováni v sebereflexi, získávání sociálních kompetencí, jsou aktivizováni ke kooperativnímu učení i k vrstevnické podpoře (Hájková, Strnadová, 2010).

10) Pedagogové i ostatní zaměstnanci školy jsou přesvědčeni o inkluzi, jsou ochotní se dále vzdělávat a rozvíjet (Janská, Habart, 2011).

11) Škola se snaží o budování prospěšných vztahů se svým okolím (Booth, Ainscow, 2007), podporuje s tím související aktivity a „čerpá z charakteru místa tak, aby propojila život dětí i mimo školu“ (Janská, Habart, 2011, s. 113).

## 4. KOMUNITNÍ ŠKOLA

Komunita je běžně definována jako společenství lidí, kteří na sebe vzájemně působí, ovlivňují se a mezi nimiž probíhají interakce na různých úrovních. Komunita je obvykle ohraničena společným prostorem, jímž může být jediný dům i například část obce. Některé komunity se profilují na základě sdíleného původu, národnosti, víry nebo vyznávání společných hodnot (Lauermann, 2008). Rozvoj komunity stojí hlavně na aktivitách jejích členů, jejich spolupráci, kolegiálně a solidaritě (Janská, Habart, 2011).

Komunitní škola se snaží propojovat školní prostředí se svým okolím, například tím, že nechává prostor pro rozhodování o chodu i směru výuky nejen zaměstnancům školy, ale i rodičům (např. skrze sdružení rodičů) a dětem (např. skrze žákovský parlament). Komunitní školy se snaží, aby se staly místem, kde se nejenom učí, ale kde mají žáci i členové komunity také možnost se rozvíjet, sdílet společné zájmy či se angažovat ve svém volném čase. Proto organizují pravidelné odpolední aktivity pro své žáky většinou ve formě kroužků, dávají k dispozici své prostory dalším organizacím či členům komunity.

V komunitních školách se „do výuky vnáší prvky, které vycházejí vstříc příslušné komunitě“ (Janská, Habart, 2011, s. 41). Žáci tak mohou vyniknout v různých dovednostech (tanec, hra na hudební nástroj atp.). Někdy je však um rozvíjen místo běžné výuky, na úkor vědomostí, které pak děti postrádají (Janská, Habart, 2011).

Komunitní školy se snaží rozšiřovat vztahy se svým okolím. Například organizují řadu akcí většinou se pojících k určitým svátkům či ročním obdobím, jež probíhají buď v prostorách školy, nebo v jejím blízkém okolí. Jsou to například jarmarky, koncerty nebo divadelní představení. Tyto akce a společenské události se stávají platformou pro navazování vztahů, sdílení názorů, získávání nových informací. Je to jeden ze způsobů, jak se komunitní školy snaží přirozeným způsobem aktivizovat členy komunity, kteří se akcí mohou jak aktivně, tak pasivně účastnit.

„Škola se snaží nabízet celoživotní vzdělávání. To znamená, že připravuje a organizuje vzdělávací akce pro všechny členy komunity, bez rozdílu věku“ (Neumajer, 2001). Komunitní škola má tedy zájem nejen na obohacení výuky svých žáků, ale chce rozšiřovat i vědění dospělých s cílem zvýšení kvality života členů komunity (Neumajer, 2001). Škola tak může nabízet řadu kurzů pro dospělé, případně kurz pro získání základního vzdělání. Reaguje tak na poptávku komunity a stává se otevřeným místem pro všechny (Lauermann, 2008).

Základní pilíře komunitní školy tedy jsou: smysluplné vyplňování volného času žáků, aktivní spolupráce rodičů se školou, další vzdělávání veřejnosti a získávání finančních partnerů i materiální pomoci (Lauer mann, 2008).

Ke správné implementaci myšlenky komunitního vzdělávání do praxe je potřeba velké iniciativy ředitele či ředitelky školy, nakloněnost pedagogů ke spolupráci a dialogu. Všichni zaměstnanci školy by měli vystupovat jako sešrané kooperující týmy, které jsou ztotožněny s náplní a směřováním školy, tedy s celým principem komunitního vzdělávání. Nedílnou součástí by měla být podpora komunity místní samosprávou. Pokud se tak stane a spolupráce mezi všemi účastníky je koherentní, je pak snazší posouvat školu i komunitu někam dál, neboť to, co vznikne na základě diskuse, je realizováno mnohem snáze, než když jde pouze o iniciativu malé skupiny lidí (Lauer mann, 2008).

V České republice dochází k fenoménu, kdy se v komunitních školách zvyšuje počet romských žáků, což časem může vést ke vzniku segregovaných škol. Jelikož by komunitní školy měly mít funkci socializační, v takových případech „hrozí socializace segregační, která ve svém důsledku podporuje xenofobii“ (Janská, Habart 2011, s. 41). Na takové segregované škole, kde je velmi vysoký počet sociálně znevýhodněných žáků (romských i neromských), se snižují nároky kladené na žáky ze strany pedagogů, škola se začne úrovní vzdělání podobat základní škole praktické a většina neromských rodičů do ní přestane dávat své děti (Janská, Habart 2011, s. 42). Vzniká tak začarovaný kruh, z něhož se škola může jen velmi složitě vymanit. S tímto problémem se setkávají právě školy zapojené do spolku Liga komunitních škol.

#### **4.1. Liga komunitních škol**

Liga komunitních škol byla založena jako občanské sdružení 15. června 2000. V současné době je to spolek šesti škol, jež sdílí stejnou představu o tom, jak by měl systém preprimárního a primárního vzdělávání vypadat. Dalším podstatným pojítkem je stejná cílová skupina žáků, kteří tyto školy navštěvují. Jedná se většinou o žáky, již mají speciální vzdělávací potřeby. Z důvodu vysokého procenta romských žáků mají tyto školy nálepku segregované školy. Členy Ligy komunitních škol jsou: Základní škola a mateřská škola Brno – náměstí 28. října, Základní škola a mateřská škola Brno – Křenová, Základní škola Grafická v Praze 5, Základní škola Cimburkova v Praze 3 (dříve Základní škola Havlíčkovo náměstí), Základní škola Předlice a Základní škola Most.

Na počátku vzniku Ligy komunitních škol probíhala neformální setkávání vedení škol, hlavně ZŠ 28. října a ZŠ Havlíčkovo náměstí. Východiskem byl předpoklad, že pokud v České republice existuje přibližně 300 sociálně vyloučených lokalit, musí existovat desítky až stovky škol, jež se potýkají s podobnými problémy jako tyto školy. „Každá z vyloučených lokalit si nějakým způsobem ‚vyspádne‘ základní školu, která je převážně navštěvována žáky z lokality. Hledali jsme tedy školy s podobným osudem, jako máme my, to znamená školy vzdělávající převážně žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jinak řečeno žáky ze sociálně vyloučených lokalit, ještě jinak řečeno romské žáky“ (Zástupce ředitelky ZŠ 28. října, 2014). Smyslem Ligy komunitních škol bylo tedy hledat a sítovat školy, které smýšlejí podobným způsobem, a být tak silnější v argumentaci a v předkládání návrhů na změny v českém vzdělávacím systému s cílem prosazovat nové koncepty založené na idejích inkluzivního a komunitního vzdělávání (ZŠ a MŠ 28. října, 2014). Rozšiřování Ligy komunitních škol se zastavilo na šesti školách. „Do budoucna bychom chtěli, aby jich bylo víc. Ale přes oslovování dalších škol se nám to moc nedaří“ (Zástupce ředitelky ZŠ 28. října, 2014). Zástupci Ligy komunitních škol se obrátili například na některé školy v Ostravě a Havířově, ale bez úspěchu. „Jejich hlavním argumentem bylo, že jsou školy přetížené a nemají čas na řešení ideových, metodických a koncepčních věcí“ (Zástupce ředitelky ZŠ 28. října, 2014).

Dalším cílem Ligy komunitních škol je prostřednictvím spolupráce si ověřovat inkluzivní a komunitní principy, sdílet příklady dobré praxe a znalosti s edukací znevýhodněných žáků a diskutovat na téma přístupu obcí a krajů ke školám tohoto typu (ZŠ a MŠ 28. října, 2014). Jiným rozměrem spolupráce je celkové sdílení zkušeností s financováním škol a grantovou politikou. Například v současné době jsou obě brněnské školy zapojeny do společného dvouletého projektu Model komunitního a inkluzivního vzdělávání pro základní školy hlavního vzdělávacího proudu, jenž je financován evropským sociálním fondem ČR ve výši 20 milionů korun a jehož cílem je vytvoření podmínek pro efektivní inkluzivní vzdělávání.

Dalšími partnerskými aktivitami Ligy komunitních škol jsou například výměnné stáže na všech úrovních (vedení, poradenští pracovníci, pedagogové) a společné vzdělávací akce (žáků – např. projektové vyučování, učitelů – např. supervizní setkání) (ZŠ a MŠ 28. října, 2014).

Velký význam klade Liga komunitních škol na pořádání kulturních a sportovních akcí, které jsou přístupné rodičům i veřejnosti. Na celostátní úrovni se tato setkání uskutečňují jednou až dvakrát do roka. Jejich součástí jsou obvykle kromě vystoupení žáků škol i zasedání (nejčastěji

na úrovni vedení škol), případně workshop či konference, kde se řeší další směřování Ligy komunitních škol a aktuální témata, jež se týkají tohoto spolku.

Největší celorepublikovou kulturní akcí je festival Amari kereka pořádaný Základní školou 28. října, který je věnován romské kultuře (*Zpráva o činnosti školy*, 2014). Jeden z hlavních smyslů této akce vidí pan zástupce v seberepresentaci žáků i školy. „Amari kereka vysílá pozitivní signál mimo komunitu o Romech“ (Zástupce ředitelky ZŠ 28. října, 2014).

Jak již bylo řečeno, jedním z nejdůležitějších důvodů vzniku Ligy komunitních škol bylo mít silnější hlas při prosazování inkluzivních a komunitních principů do českého školství. „Jednoznačný počín, který jsme iniciovali my z Brna, bylo zavedení Rozvojového programu pro školy, které realizují inkluzivní vzdělávání. Jde o program MŠMT, který nějakým způsobem odměňuje učitele, kteří dělají inkluzi“ (Zástupce ředitelky ZŠ 28. října, 2014).

Zástupci Ligy komunitních škol jsou občas přítomni v expertních skupinách na centrální úrovni. Spolupracovali například na projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání, v rámci něhož se vytváří Katalog podpůrných a vyrovnávacích opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním.

Zástupci Ligy komunitních škol byli členy expertních skupin Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání a Akčního plánu realizace Koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. „Není jednoduché ovlivnit systém, zvláště když je to s vyšším nárokem pro státní rozpočet. Často to na tom skončí – viz Strategie boje proti sociálnímu vyloučení, ne že nefunguje, ale ne ve všech bodech byla realizována, protože nejsou na to peníze“ (Zástupce ředitelky ZŠ 28. října, 2014).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 1. ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI

### 1.1. Cíl práce

Cílem práce je zjistit, zda školy, jež jsou členy spolku Liga komunitních škol, naplňují principy inkluzivní edukace, a poskytují tak svým žákům kvalitní vzdělání.

### 1.2. Metody sběru dat

Praktická část této bakalářské práce se opírá o kvalitativní výzkum. Hlavní metodou získávání dat byly polostrukturované rozhovory (Hendl, 2005). Ty se týkaly dvou skupin respondentů. První skupinou byli zástupci vedení vybraných škol. Zde jsem si stanovila 3 okruhy otázek, z nichž první se týkal dotazů na Ligu komunitních škol obecně, jejího přínosu pro danou základní školu a podstaty spolupráce mezi zapojenými subjekty. Druhým okruhem byly konkrétní otázky týkající se konkrétní základní školy ve smyslu její politiky, skladby žactva a jeho úspěšnosti na středních školách, postoje školy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami atd. Posledním okruhem byly otázky týkající se inkluzivního vzdělávání na dané škole. Dotazovala jsem se na jednotlivé kroky, zavedené postupy, vizi školy i na spolupráci s ostatními subjekty, kterých se daná tematika týká.

Druhou skupinou byli absolventi jedné ze zkoumaných škol. Otázky se týkaly průběhu studia na základní škole, jeho výhod i nevýhod, dále sekundárního vzdělání a vlivu školy na současnou situaci žáka.

Druhou z metod byla analýza a kritické posouzení dokumentů, převážně výročních zpráv a školních vzdělávacích programů (ŠVP) daných škol.

Dále jsem vycházela z vyjádření odborníků, již se danou tematikou zabývají. Zde jsem dohledávala odborné články a dostupné rozhovory nebo jsem sama požádala o komentář k dané problematice.

Součástí získávání dat bylo i mé vlastní pozorování a zkušenost s danými školami.

### **1.3. Popis vzorku**

#### **Rozhovory se zástupci vedení škol**

Oslovila jsem polovinu škol, jež jsou součástí spolku Liga komunitních škol. Rozhodla jsem se zaměřit hlavně na pražské základní školy, proto jsem požádala o rozhovor paní ředitelku ZŠ Cimburkova a paní zástupkyni ředitele ZŠ Grafická. Obě žádost přijaly a poskytly mi přibližně hodinový rozhovor přímo ve své škole. Jelikož brněnská ZŠ 28. října je hlavním iniciátorem činnosti spolku a v současné době ho vede, oslovila jsem i paní ředitelku této školy. Ta mi doporučila promluvit si s jejím zástupcem, který mi ochotně poskytl rozhovor.<sup>5</sup>

#### **Rozhovory s absolventy**

Skrze kolegyni z neziskové organizace Člověk v tísni jsem oslovila 15 absolventů ZŠ Grafická, zda by mi mohli poskytnout krátký rozhovor. Výběr absolventů byl v podstatě náhodný, spojovalo je pouze to, že většina z nich byla dříve zapojena do některého z programů, jež poskytuje pražská pobočka Programů sociální integrace organizace Člověk v tísni. Na žádost mi kladně odpověděla třetina z nich. Jednalo se o pět absolventek, které mají minimálně 2 roky po studiu na základní škole.<sup>6</sup>

#### **Dokumentace**

Ve svém výzkumu jsem se opírala o poslední výroční zprávy vybraných základních škol, o jejich ŠVP a o informace, jež mají na webových stránkách. U ZŠ Cimburkova jsem rovněž čerpala z jejich vlastního hodnocení z roku 2012 a u ZŠ 28. října z brožury, kterou škola letos vydala.

#### **Vyjádření odborníků**

Vycházela jsem z vyjádření ředitele Pedagogicko-psychologické poradny pro Prahu 3 a 9 a výkonné manažerky Programů sociální integrace organizace Člověk v tísni.

---

<sup>5</sup>

Vzhledem k používání značného množství nespisovných výrazů jsem některé výroky paní ředitelky ZŠ Cimburkova přepsala do spisovného jazyka.

<sup>6</sup>

Informace o absolventech viz příloha 4.

### **Vlastní pozorování**

Sama jsem měla možnost působit na dvou vybraných školách. Na ZŠ Cimburkova jsem se setkala v rámci své školní praxe na podzim roku 2013 s žáky a pracovníky poradenského pracoviště. Na ZŠ Grafická vedu kroužek skupinového doučování, kdy se dvakrát týdně setkávám s několika žáky z první a druhé třídy a jsem v kontaktu s jejich třídními učitelkami a některými rodiči.

## 2. VÝSTUP

K analýze získaných dat jsem se rozhodla využít principů inkluzivního vzdělání. Stanovila jsem si tedy 7 hlavních inkluzivních principů, jež skrze získaná data u jednotlivých škol kriticky posuzuji.

### **A. Děti (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) se vzdělávají v rámci hlavního vzdělávacího proudu.**

Pokud by se něco dalo považovat za základní kámen inkluzivního vzdělávání, tak je to právě princip edukace všech žáků společně. Znamená to, že se děti vzdělávají pouze v běžných třídách, v České republice podle RVP ZV. V inkluzivním školství tedy nemá docházet k oddělování dětí, které mají speciální výchovně vzdělávací potřeby, od ostatních. RVP ZV však umožňuje značnou modifikaci školního vzdělávacího programu, školy tak mohou vytvářet i jakési speciální třídy, kde je probíraná látka značně redukována. Na některých školách může docházet k neoficiálnímu rozdělení žáků do tříd, které jsou například pro „chytřejší“ a pro „hloupější“ děti. Děti by se však měly vzdělávat společně bez ohledu na to, zda jsou například etnicky či národnostně odlišné, zdravotně znevýhodněné či postižené, sociálně znevýhodněné nebo velmi nadané.

### **ZŠ Cimburkova**

Jak již bylo zmíněno, ZŠ Cimburkova patří k iniciátorům založení spolku Liga komunitních škol, jehož hlavní ideou je inkluzivní a komunitní vzdělávání. Přestože tedy Základní škola Cimburkova prosazuje myšlenku inkluze, v posledních letech můžeme vidět, že na této škole je převážná většina speciálních tříd, z nichž ve dvou třídách se dokonce žáci vzdělávají podle RVP ZV – LMP.

Když jsem se paní ředitelky ptala, zda existence speciálních tříd na škole nejde přímo proti principům inkluzivní edukace, odpověděla: „Ale my máme dalších 20 dětí, které jsou tady s tímhle<sup>7</sup> a jsou v běžných třídách. Děti ze speciálních tříd mají některé předměty společné s ostatními – jako tělesnou, výtvarnou a hudební výchovu... takže ty děti jsou v normálním kolektivu. Jenom mají tu matematiku, češtinu odděleně... Takže je to vlastně inkluze i v tomhle, když si to vezmete do důsledků“ (Ředitelka ZŠ Cimburkova, 2014).

---

7

Pozn.: Myšleno žáci s lehkým mentálním postižením.

Paní ředitelka také obhajovala existenci speciálních tříd následujícími slovy: „V podstatě už je důležité, že tyto děti chodí na základní školu a mají pocit, že chodí na základní školu. Samozřejmě tyhle děti, co máme tady s tímhle<sup>8</sup>, musejí projít přísnými testy. Lidé vám řeknou, že takové dítě se může vzdělávat a může mít maturitu. Nemůže! To je prostě nesmysl. Fakt jsou prostě děti, které potřebují péči, potřebují zvláštní přístup, aby vůbec tu základní školu dodělaly“ (Ředitelka ZŠ Cimburkova, 2014).

## **ZŠ 28. října**

Na brněnské základní škole se v uplynulých letech všichni žáci učili v rámci hlavního vzdělávacího proudu. „My jsme normální základní škola, odmítáme snižovat a priori dětem laťku, to znamená, že tu nemáme žádné speciální vzdělávací programy. Všechny děti ze zákona musí naplnit výstupy RVP ZV. Asi před deseti lety jsme zkusili vytvořit speciální třídu, ale neosvědčilo se nám to, nevidíme v tom žádný přínos – segregovat děti podle nějakého handicapu. My jsme zvolili jinou cestu, a sice cestu inkluzivní. To znamená, že v prvních třídách velmi pečlivě rozdělujeme děti do paralelních tříd tak, aby nám vznikaly maximálně heterogenní skupiny“ (Zástupce ředitelky ZŠ 28. října, 2014).

Zástupce ředitelky ovšem v průběhu našeho rozhovoru nastínil možnost budoucího vývoje školy, který přestává odpovídat podmínkám inkluzivního vzdělávání: „Nicméně systém nás znovu vrací do reality, teď velmi zvažujeme, že se k tomu<sup>9</sup> vrátíme, protože nám končí projekty a my nebudeme schopni inkluzi financovat. V té chvíli budeme muset využívat nástroje, které nám systém nabízí. Individuální integrace je v našem případě problém, protože nepřináší nějaké zvláštní finanční prostředky, pokud není s asistentem... Vytvářeli bychom speciální třídy na poruchy chování. Nemáme zájem vytvářet třídy na lehké mentální postižení. Ve speciální třídě by bylo šest až dvanáct žáků. Můžeme doplnit tuto skupinu do 25 procent dětmi s jiným postižením, takže v našem případě by to třeba mohlo být tak, že bychom měli třídu na poruchy chování a k šesti žákům bychom dali tři třeba s mentálním postižením“ (Zástupce ředitelky ZŠ 28. října, 2014).

---

<sup>8</sup>

Pozn.: Myšleno žáci s lehkým mentálním postižením.

<sup>9</sup>

Pozn.: Ke speciálním třídám.

I když pan zástupce prohlásil, že by zavedení speciálních tříd byl obrovský skok zpět a byl by naprosto proti jejich přesvědčení, na závěr dodal: „Ten systém nám jinou možnost nedává“ (Zástupce ředitelky ZŠ 28. října, 2014).

## **ZŠ Grafická**

Na Základní škole Grafická se objevovaly do konce školního roku 2012/2013 speciální třídy.<sup>10</sup> Tyto třídy se vyznačovaly „koncentrací žáků s dyslektickými a dysgrafickými projevy“ (Výroční zpráva 2013, s. 30) a upravenými výukovými programy. Dle vyjádření bývalé ředitelky ZŠ Grafická zde byli vzděláváni žáci s „dysgrafickými, dysortografickými a dyslektickými obtížemi, vadami výslovnosti, nevýhodnou strukturou nadání, obtížemi s koncentrací pozornosti“ (Výroční zpráva 2013, s. 20). Přestože se tyto děti měly vzdělávat podle RVP ZV, byly oddělovány od ostatních žáků jen proto, že vyžadovaly intenzivnější péči než ostatní.

Zároveň byla na ZŠ Grafická řada tříd s rozšířenou výukou estetické výchovy, kde byla posílená časová dotace uměleckých předmětů na úkor českého jazyka, matematiky a dalších. Do těchto tříd dle slov absolventky této školy byli vybíráni žáci podle průměru. „Kdo měl lepší průměr a třeba ještě něco uměl – kreslit, tančovat –, tak byl v estetické třídě“ (Respondent 2, 2014). Zda estetické třídy byly pro „úspěšnější“ žáky, je však značně diskutabilní.

Se změnou vedení školy na začátku školního roku 2013/2014 se speciální třídy zrušily a v následujícím školním roce byly zrušeny i třídy s rozšířeným programem estetických předmětů. „Téměř žádné dítě toho nevyužilo, aby šlo na uměleckou školu“ (Zástupkyně ředitele ZŠ Grafická, 2014). Zrušení jakéhokoliv dělení žáků nastalo i z důvodu, že paní zástupkyně ředitele chce klást důraz na hlavní předměty, jako jsou český jazyk, matematika a cizí jazyky.

Na ZŠ Grafická tedy v současné době nejsou žádné specializované třídy a všechny děti se učí v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Žádné speciální třídy paní zástupkyně zavádět nechce.

---

<sup>10</sup>

Viz příloha 3, tabulka 3.

**B. Škola má jasně zpracované zásady inkluze a antidiskriminace ve svém školním vzdělávacím programu a vnímá tuto problematiku jako zásadní (Liga lidských práv, 2009).**

Taková škola zachází rovně s rozdílností intelektových i fyzických schopností dětí a s etnickými, jazykovými nebo kulturními rozmanitostmi. Děti jsou vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadání (Hájková, Strnadová, 2010). Škola neusiluje o překonání rozdílnosti, nepřístupuje k rozdílům mezi žáky jako k problému, jež je nutné řešit (Booth, Ainscow, 2007). Potřeby dětí jsou bezvýhradně akceptovány (Lechta, 2010).

**ZŠ Cimburkova**

ZŠ Cimburkova ve svém ŠVP zdůrazňuje toleranci k odlišnostem, klade důraz na naplňování individuálních potřeb žáků a jejich plnohodnotný a všestranný rozvoj (Školní vzdělávací program, 2007). Na první pohled tedy ŠVP vypadá vcelku proinkluzivně, ovšem při bližším zkoumání objevíme například větu týkající se vzdělávání žáků s poruchami chování, jež zní: „Jedná se o žáky hyperaktivní, popřípadě s edukativními problémy, kteří nerespektují některé normy společenského chování, jsou nepřízpůsobiví, impulsivní a snadno unavitelní“ (Školní vzdělávací program, 2007, s. 19).

Upozornila jsem paní ředitelku na výraz „nepřízpůsobiví“ v ŠVP ZŠ Cimburkova. Ředitelka se k tomu vyjádřila následujícími slovy: „To je nepodařené, tak to já jim řeknu, ať to opraví, děkuji za upozornění. To není dobrý termín. Máme je všechny rádi. Je to spíš omyl, špatná formulace. Školní vzdělávací programy a tak – to je strašné. Takže to děkuji za upozornění. Je to přehnané, ošklivě napsané slovo“ (Ředitelka ZŠ Cimburkova, 2014).

**ZŠ 28. října**

Základní škola 28. října má v rámci svého ŠVP velmi propracovaný inkluzivní plán, za což byla i mimo jiné v roce 2012 oceněna Ligou lidských práv Certifikátem Férová škola. Na škole je veden přehled o každé třídě, který zahrnuje anamnézu každého jednotlivého dítěte. Je členěn do několika kategorií a obsahuje informace, například zdali má žák nějaké zdravotní postižení či znevýhodnění, sociální znevýhodnění, nadání a zájmy nebo jaké je kupříkladu jeho postavení ve třídě. Na takovou diagnostiku pak navazují konkrétní plány podpory u každého dítěte.

## **ZŠ Grafická**

Vzhledem ke změnám, jež se v posledních dvou letech na ZŠ Grafická dějí, jde toto kritérium hůře posoudit. ŠVP kromě drobných úprav zůstává prozatím původní (např. stále obsahuje učební plány pro třídy s rozšířenou výukou estetické výchovy). Na oficiálních stránkách v sekci zaměření školy jsou však zdůrazňovány inkluzivní principy a je kladen důraz na individuální přístup. V současné době se tedy zdá, že se škola začala ubírat inkluzivním směrem. Zástupkyně ředitele za rok svého dosavadního působení provedla mnoho změn. Usiluje o to, aby přestala platit „nálepka“ segregované školy. „Na škole musí být i takové děti, aby se nedalo šmahem říct, toto je ‚cikánská‘ škola a tu zavřeme“ (Zástupkyně ředitele ZŠ Grafická, 2014). Klade rovněž důraz na zvýšení kvality vzdělání.

### **C. Ve škole jsou přítomni odborníci, například psycholog, výchovný poradce či metodik prevence.**

Tito poradenští pracovníci by se měli zaměřovat na prevenci školní neúspěšnosti a sociálně nežádoucích jevů, měli by ve škole budovat příznivé sociální klima pro přijetí odlišností, poskytovat péči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a metodickou podporu pedagogům. Měli by prohlubovat spolupráci a komunikaci mezi školou, rodiči, dětmi a dalšími osobami, jež se podílí na vzdělávání a výchově žáků. Měli by nabízet žákům psychologické i kariérní poradenství (Novotný, Pšeničková, 2012). Jedná se tedy o komplexní služby, jež by měla mít každá škola k dispozici.

## **ZŠ Cimburkova**

Základní škola Cimburkova má vlastní školní poradenské pracoviště, jež vzniklo v roce 2001. Poradenskými pracovníky jsou speciální pedagog, psycholog, metodik prevence a výchovný poradce. Paní ředitelka považuje poradenské pracoviště za velmi funkční, zvláště díky stabilizovanému kolektivu. „Děti k pracovníkům mají důvěru, a rodiče taky. To je nejdůležitější“ (Ředitelka ZŠ Cimburkova, 2014).

Ohledně odborné péče dále ředitelka uvádí: „Důležitá spolupráce je i s pedagogicko-psychologickou poradnou na Praze 3, tam je tedy nadstandardní spolupráce, nemůžu si to vynachválit, je to gros toho, že to tady všechno můžeme dělat“ (Ředitelka ZŠ Cimburkova, 2014). Ředitelka školy mi vysvětlila, že spolupracují s psychologem, který je ředitelem této pedagogicko-psychologické poradny a zároveň se věnuje diagnostice žáků z šesti mateřských

a čtyř základních škol v Praze 3, včetně ZŠ Cimburkova. Psycholog dochází jednou za týden do školy a konzultuje se školní psycholožkou.

### **ZŠ 28. října**

Na ZŠ 28. října mají v současné době vcelku početné školní poradenské pracoviště (ŠPP). Tvoří ho tým těchto odborníků: výchovný poradce, dva školní psychologové, logoped, školní metodik prevence, sociální pedagog a asistent ŠPP. „Multidiagnostikou si vytvoříme komplexnější obraz o dítěti, zjistíme handicap, trošku nám to napoví i něco o těch jeho vzdělávacích potřebách, a pak aplikujeme nějakou individuální podporu, to je například IVP, plán osobního rozvoje a v rámci celodenního programu systém doučování“ (Zástupce ředitelky ZŠ 28. října, 2014). Jak již bylo zmíněno, tato individuální výchovně-vzdělávací podpora je založena na komplexním přehledu o potřebách, který je veden u všech žáků školy.

### **ZŠ Grafická**

Na ZŠ Grafická působí výchovná poradkyně, speciální pedagožka a metodička prevence. Ve škole je kladen důraz i na kariérní poradenství. Jelikož je zástupkyně ředitele vyškolenou etopedkou, mnohdy s dětmi pracuje terapeutickými metodami i ona sama.

#### **D. Na škole existují podpůrná opatření – prostředky speciálně pedagogické podpory.**

Podpůrných opatření může být celá řada – od kompenzačních pomůcek, speciálních metod výuky, individuálních vzdělávacích plánů po působení asistenta pedagoga (Hájková, Strnadová, 2010).

### **ZŠ Cimburkova**

Jelikož se na ZŠ Cimburkova vzdělávají žáci, již většinou pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí, škola pro ně vytváří „komplexní výchovně-vzdělávací program. Výuka dětí probíhá v malých třídních kolektivech s využitím speciálně pedagogických metod a technik“ (ZŠ Cimburkova, 2006). Ve ŠVP je uvedeno, že „metody mají především motivační charakter, učitel se tak stává součástí žakovského kolektivu, nevyčnává svými znalostmi, je pozorovatelem a rádcem, který vede žáky k vytyčenému cíli“ (Školní vzdělávací program, 2007, s. 8). Ve třídách se tedy vzdělává menší počet žáků a respektuje se výukové tempo dětí. Dle ŠVP je podstatná spolupráce s romskými asistenty pedagoga, kteří často napomáhají v komunikaci s rodinami dětí a školou. Základní škola Cimburkova prosazuje metody aktivního učení i multisenzoriální přístup s rozfázovaným učením a prodlouženým výkladem. Žáci se

speciálními vzdělávacími potřebami mají vypracované IVP a pro jejich vzdělávání existuje rovněž speciální učebna sloužící hlavně pro výuku žáků se specifickými poruchami učení (Školní vzdělávací program, 2007).

Jelikož se ZŠ Cimburkova profiluje i jako komunitní škola, poskytuje dětem celodenní program (Školní vzdělávací program, 2007).

### **ZŠ 28. října**

Základní škola 28. října se stále snaží rozvíjet služby, jež poskytuje svým žákům. Co se týče zázemí, existují zde specializované třídy (jazykové učebny, učebny přírodních věd, mediální učebny atp.). Při výuce se často využívá asistence druhého (tzv. tandemového) učitele, případně asistenta. ZŠ 28. října se snaží využívat nejmodernější metody učení, jako je vrstevnické či problémové vyučování, integrovaná tematická výuka, projektové vyučování a e-learning. Škola je zapojena do programu Začít spolu. Pro žáky jsou tvořeny IVP, plány osobního rozvoje atd. Vzhledem ke komunitnímu zaměření v roce 2013 vzniklo Komunitní centrum Osmec, kde mají žáci možnost účastnit se celodenního programu v podobě kroužků či školní družiny (Zpráva o činnosti školy, 2014).

### **ZŠ Grafická**

Žáci na Základní škole Grafická se učí ve třídách, kde je menší počet dětí. Žáci se zdravotním postižením či znevýhodněním mají možnost využívat speciálních pomůcek a postupů. Mnoho žáků má IVP, většina ostatních žáků má svůj vzdělávací plán. Ve škole jsou přítomni tři asistenti pedagoga. Škola poskytuje doučování a tzv. nápravy. Speciální pedagog se věnuje reedukačním cvičením, například se soustředí na rozvoj motoriky, správné držení psacího náčiní, rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, zrakově-prostorovou identifikaci písmen a porozumění textu (Školní vzdělávací program, 2009).

### **E. Ve škole probíhá kvalitní komunikace na všech úrovních a mezi všemi zúčastněnými stranami (Janská, Habart, 2011).**

Spolupráce a komunikace je pro úspěšnou inkluzi klíčová. Zúčastněnými stranami jsou myšleny: škola, žák, rodina žáka a případně odborníci působící na škole i mimo ni.

## **ZŠ Cimburkova**

ZŠ Cimburkova preferuje hlavně neformální komunikaci s žáky. Co se týče komunikace s rodiči, dle vlastního hodnocení školy se téměř 65 procentům pedagogů nedaří komunikovat se zákonnými zástupci žáků (Vlastní hodnocení, 2012). „Spolupráce s rodiči je vzhledem k vysokému počtu rodin ze znevýhodněného sociokulturního prostředí velmi specifická. Musíme se snažit, aby rodiče překonali nedůvěru k institucím, ke kterým patří i škola“ (Ředitelka ZŠ Cimburkova, 2014). ZŠ se proto rozhodla navazovat kontakt s rodinami žáků skrze neformální setkání. „Běžná spolupráce, rodičovská sdružení – to je nesmysl. My musíme ty rodiče přitáhnout do školy nějak jinak. Takže to děláme přes projekty, mikulášské, vánoční besídky a tímhle způsobem. Na ty děti se přicházejí podívat skoro vždycky. No a tam si pak odchytíme potřebné rodiče a vcelku to funguje“ (Ředitelka ZŠ Cimburkova, 2014).

## **ZŠ 28. října**

Podobně komunikaci s rodiči řeší i ZŠ 28. října, která v průběhu roku pořádá veřejné akce, kde se snaží s rodiči navazovat intenzivnější kontakty. „Část komunikace s rodiči funguje i mimo podací deník formou deníčků, žakovských knížek, návštěvou asistentů přímo v rodinách“ (Výroční zpráva, 2014). Právě romští asistenti údajně hrají v komunikaci se zákonnými zástupci velkou roli.

## **ZŠ Grafická**

Co se týče komunikace s rodiči, je přístup ZŠ Grafická značně individuální. „Snažíme se, s některými rodiči jsme denně na telefonu, s některými se vidíme třeba dvakrát až třikrát týdně“ (Zástupkyně ředitele ZŠ Grafická, 2014). Jelikož oficiální setkávání (např. v rámci třídních schůzek) nejsou tolik efektivní, pořádá škola jakési „kavárny pro rodiče“, což jsou neformální setkání na půdě školy. Učitelé se tak snaží zákonné zástupce dětí více vtáhnout a zapojit. Škola má ambici organizovat i společná setkávání například v rámci vzdělávacích besed.

## **F. Děti z jedné územní oblasti navštěvují stejnou místní školu, tedy spádovou školu (Hájková, Strnadová, 2010).**

## **ZŠ Cimburkova**

Podle ředitelky přibližně 20 % žáků do školy dojíždí, ZŠ Cimburkova pro ně tedy není spádová. Nejvíce žáků přijíždí z Prahy 9.

## **ZŠ 28. října**

Ze spádové oblasti podle zástupce ředitelky chodí do Základní školy 28. října asi dvě třetiny žáků. „To jsou ty děti z tadyté sociálně vyloučené lokality, z té jedna třetina, která směřuje směrem do centra, chodí do jiných škol, to jsou děti majoritní“ (Zástupce ředitelky ZŠ 28. října, 2014). Celkem do školy dojíždí přibližně 20 % žáků, pro něž tato škola není spádová.

## **ZŠ Grafická**

Paní zástupkyně ředitele mi sdělila, že 86 % žáků bydlí ve spádové oblasti školy. Ostatní žáci jsou například z dětských domovů, z Radotína, Třebotova, Stodůlek nebo Barrandova.

**G. Škola se snaží o budování prospěšných vztahů se svým okolím (Booth, Ainscow, 2007), podporuje s tím související aktivity a „čerpá z charakteru místa tak, aby propojila život dětí i mimo školu“ (Janská, Habart, 2011, s. 113).**

## **ZŠ Cimburkova**

ZŠ Cimburkova nejvíce spolupracuje s občanskými sdruženími R-mosty a Slovo 21. „Já bych řekla, že jediní, s kým máme prostě problémy, je ten Člověk v tísní. Oni nás kritizují, že by tu školu zrušili, protože je to jenom cikánská škola. Ono to dneska pravda není, my tady máme dost dětí neromských, ale jsou to sociálně znevýhodněné děti“ (Ředitelka ZŠ Cimburkova, 2014). Co se týče spolupráce s okolními školami, v podstatě žádná neprobíhá. „Oni nám dávají ty problémové žáky. Já nevím, jestli se tomu dá říct spolupráce, ale prostě se je snažíme pobírat, když mají nějaké problémové žáky“ (Ředitelka ZŠ Cimburkova, 2014). V rámci mezinárodní spolupráce se ZŠ Cimburkova účastní společného projektu se slovenskou školou v Kežmaroku.

## **ZŠ 28. října**

„S neziskovkami spolupracujeme, ale často se lišíme v pohledech na vzdělávání, třeba konkrétně romských žáků. Agentura pro sociální začleňování má nějaký recept, podobný recept má Člověk v tísní, podobný recept má Muzeum romské kultury v Brně a IQ Roma servis v Brně, ten koncept je hodně podobný. Řešení vzdělávacího problému romských žáků je ve zrušení segregačních škol na principu etnické segregace“ (Zástupce ředitelky ZŠ 28. října, 2014).

Jelikož je ZŠ 28. října fakultní škola, spolupracuje s Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity, dále spolupracuje s Janáčkovou akademií múzických umění (Zpráva o činnosti školy, 2014).

Intenzivní spolupráce probíhá se Základní školou Křenová v rámci evropských projektů. Přestože je ZŠ Křenová členem Ligy komunitních škol, má dvě speciální třídy pro žáky s lehkým mentálním postižením.

## **ZŠ Grafická**

„Musím se opřít o organizace, které budou naší škole věřit a které nám budou pomáhat“ (Zástupkyně ředitele ZŠ Grafická, 2014). Paní zástupkyně neměla moc zájem jít ve stopách bývalé paní ředitelky. „Mně se nechtělo dělat věci, které jsou po paní ředitelce. Já se s ní nechci srovnávat. Podvědomě se mi nechtělo do takových věcí, vzhledem k okolnostem jejího odchodu“ (Zástupkyně ředitele ZŠ Grafická, 2014).<sup>11</sup> Začala se tedy orientovat na střediska výchovné péče a neziskovou organizaci META. Právě vzdělávání a integrace cizinců je pro ZŠ Grafická aktuální téma, jelikož tvoří početnou skupinu jejích žáků. Další organizace na škole poskytují individuální i skupinové doučování, výuku hry na housle atd.

Pro paní zástupkyni bylo mnohem snazší si, jak sama říká, najít novou cestu. Škola začala spolupracovat s anglickou školou v Babingtonu, dle níž pracuje například i škola v Trmicích, s níž plánuje rozvinout spolupráci i ZŠ Grafická. Zástupkyně ředitele si chválí způsob práce, který je údajně velmi efektivní, přičemž finanční vstup je minimální. ZŠ Grafická se od anglické školy učí pracovat s novými metodami výuky i například s časovou dotací vyučovací hodiny. Zástupkyně školy to popisuje jako „hravé a přitom přísné“.

Co se týče spolupráce s Ligou komunitních škol, zástupkyně ředitele se vyjádřila následovně: „Nedokážu si představit, že teď aktivně vstoupíme do Ligy komunitních škol. Nejsme v kontaktu, byli jsme jen přes nějaké sportovní akce. Sportovní a kulturní akce se uskutečňují, ale nebyla žádná akce, že by se sešli učitelé, aby se probíraly metodické věci“ (Zástupkyně ředitele ZŠ Grafická, 2014). Pro tuto chvíli pro ni spolupráce s Ligou není prioritou.

---

<sup>11</sup>

Na ZŠ Grafická došlo k výměně vedení za poněkud dramatických okolností.

### 3. KRITICKÉ POSOUZENÍ

#### ZŠ Cimburkova

V loňském školním roce (2013/2014) bylo na ZŠ Cimburkova vzděláváno 168 žáků. Z toho 130 žáků se učilo ve speciálních třídách a dalších 16 žáků se učilo podle rámcového vzdělávacího plánu pro žáky s lehkým mentálním postižením. V běžných třídách, jež jsou na škole pouze dvě, se v loňském roce učilo jen 22 žáků.<sup>12</sup> Pokud jsou některé děti oddělené od ostatních ve speciálních třídách, byť i v rámci jedné školy, není možné to za inkluzi považovat. Zvláště v případě ZŠ Cimburkova, kde je pouze necelá pětina žáků vzdělávána v běžných třídách. Argument, že se na některých předmětech žáci ze speciálních tříd setkávají s ostatními dětmi, je tedy naprosto irelevantní. Nejen, že na ZŠ Cimburkova dochází k separaci početné skupiny dětí vyžadujících speciální péči od ostatních, ale vzhledem k velmi nízkému počtu žáků, již jsou vzděláváni v běžných třídách, a k převážné většině romských žáků na škole, lze prohlásit, že v podstatě celá základní škola je segregovaná.

Ředitelka má pravdu, když říká, že někteří žáci potřebují speciální péči, aby základní školu zvládli, ovšem není nutné přesunovat tyto žáky do speciálních tříd nebo je vzdělávat podle pozmeněného RVP ZV, aby se jim takové péče dostalo. Péče, jež by měla dětem pomoci, se dá poskytovat i v rámci běžných tříd. Na ZŠ Cimburkova tak dochází k „přesouvání“ žáků k péči, místo toho, aby péče byla „přesouvána“ k žákům.

ŠVP ZŠ Cimburkova se také nedá považovat za inkluzivní a tolerantní. Vyjadřovat se o žácích jako o „nepřízpůsobivých“ je naprosto nevhodné. Volba slov vypovídá o celkovém nastavení vzdělávací instituce vůči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jako jsou například žáci s ADHD. Výraz „nepřízpůsobiví“ je často používán v rétorice krajní pravice, rasistů a xenofobních lidí. Je to slovo značně stigmatizující a diskriminující.<sup>13</sup> Z vyjádření ředitelky mi rovněž vyplývá, že ŠVP považuje za jakousi „přítěž“. Přitom právě ŠVP vypovídá o zaměření školy, profiluje ji a formuluje pojetí vzdělávání na dané škole. Je to jakási „vizitka“, podle níž si děti a jejich rodiče mohou školu vybírat.

---

<sup>12</sup>

Viz příloha 3, tabulka 1.

<sup>13</sup>

Nutno dodat, že po dvou měsících od schůzky s paní ředitelkou jsem ŠVP kontrolovala. Nic se nezměnilo, tato formulace v oficiálním školním dokumentu zůstává.

Přestože si paní ředitelka velmi pochvaluje školní poradenské pracoviště, má zkušenost je podstatně jiná. Na podzim roku 2013 jsem se v rámci školní praxe setkala s jednou pracovnící tohoto školního poradenského pracoviště. Když jsme se v rozhovoru dostaly k tématu sekundárního vzdělávání žáků a ke kariérnímu poradenství, sdělila mi, že pokud by ona sama měla svůj podnik, tak „by žádného Roma nikdy nezaměstnala“. Takové rasistické vyjádření z úst zaměstnankyně školy, která navíc pracuje převážně s žáky romského etnika, bylo šokující.

Stejně tak je velmi zarážející spolupráce školy s ředitelem Pedagogicko-psychologické poradny pro Prahu 3 a 9, který se netají kontroverzním názorem na edukaci romských občanů. Pan ředitel se v rozhovoru pro Český rozhlas ke vzdělávání romských žáků vyjádřil následovně: „V tuto chvíli musím říct, že z hlediska jejich vzdělávací historie i současných podmínek velké procento romských dětí nemá předpoklady, aby zvládalo poměrně náročné požadavky české základní školy. Prostě handicap tam v tuto chvíli je, důvodů je celá řada. Povinná školní docházka je u nás víc jak 200 let, v tu dobu u Romů o vzdělání nemohla být řeč. Já když jsem na Žižkově začínal před 35 lety, tak celá řada romských rodičů byla naprosto negramotných, čili řekl bych, že jim tam chybí tahleta vzdělávací historie. My máme povinnou školní docházku od roku 1774 nebo jak dlouho to je a to prostě je úplně o něčem jiném. Tady je samozřejmě 200 let zpoždění. Nikdo nemůže chtít, aby se to tak rychle zvrátilo“ (Český rozhlas, 2009). Dále tvrdí: „Naše základní školy neumí pracovat s dětmi podprůměrně nadanými, takže ty musí končit v základních školách praktických. Ve světě by patrně v ní nekončily, ale mezi námi, to ještě neznamena, že romské děti v jiných zemích že jsou vzdělanější. Já si myslím, že naše romské děti poměrně rychle za čtyřicet, padesát let udělaly obrovský skok“ (Český rozhlas, 2009). Ředitel je přesvědčen, že romští žáci „potřebují pomalé tempo a pak umějí spolupracovat“ (Kopecký, Žára, 2002). Zastánci inkluzivního vzdělávání podle psychologa „argumentují populistickými slogany ‚stejná šance pro všechny‘ a ‚vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu‘“ (EDUin, 2013). O integraci tvrdí, že „velmi často je to nad síly romských dětí“ (Český rozhlas, 2009).

Z jeho výroků je zřejmé, že věří v jistou evoluci, jež se týká vzdělání romských dětí. Pan psycholog zaměňuje handicap, který je způsoben sociálním znevýhodněním, za handicap „fyzického“ charakteru, tedy za mentální oslabení nebo dokonce postižení. Dokazují to jeho slova: „Vyšetřil jsem za svou poradenskou kariéru přibližně 900 romských dětí a odhadem 80 procent z nich vykazovalo jistý stupeň mentálního oslabení“ (EDUin, 2013).

Ředitel dle mého mínění zastává velmi diskriminující názor, který ve značné míře může ovlivňovat diagnostiku žáků. Psycholog by měl ke každému jednotlivci přistupovat individuálně, k čemuž evidentně u ředitele ne vždy dochází, pokud věří v takovou kolektivní předurčenost a danost. Při jeho vyšetření tak může docházet k nespravedlivému posuzování romských žáků.

Pokud ředitelka i psychologka na ZŠ Cimburkova úzce spolupracují s panem ředitelem a sympatizují s jeho názory, není možné školu považovat za inkluzivní, neboť zde pravděpodobně v mnohých případech dochází k nerovnému přístupu k romským žákům a k jejich diskriminaci. Rovněž tomu nasvědčuje skladba žáků na škole. Jak zmínila ředitelka, kromě žáků z Prahy 3 chodí na ZŠ Cimburkova hodně dětí z Prahy 9. Není náhodou, že obě části Prahy spadají pod stejnou pedagogicko-psychologickou poradnu, které řediteluje výše zmíněný psycholog. Dochází zde pravděpodobně k jakési „kooperaci“ se školou, kdy psycholog doporučuje rodinám, aby své děti přeřadily na ZŠ Cimburkova, díky čemuž má tato základní škola naplněnost.

Přestože se zde žáci učí v početně malých skupinách, mají vypracované IVP a paní ředitelka tvrdí, že se na ZŠ Cimburkova daří vzdělávat žáky se sociálním znevýhodněním lépe než na jiných školách, žáci nedosahují výstupů, které by se na základní škole očekávaly. Dokazuje to i úspěšnost žáků v rámci sekundárního vzdělání. Například v loňském školním roce ukončilo základní vzdělání na ZŠ Cimburkova 20 žáků. Jeden žák se dostal na hotelovou školu, dva žáci na jiné střední školy a 14 žáků na střední odborné učiliště.<sup>14</sup> Dle slov paní ředitelky však středoškolské vzdělání úspěšně absolvuje přibližně pouhá polovina žáků. „Prostě ty děti na to nemají. Samozřejmě jsou romské děti, které jsou šikovné, ale ty k nám většinou nechodí. Když jsou mimořádně šikovné, chodí někam jinam. Ale my máme děti problémové, opravdu problémové, které jsou na hranici možnosti se nějakým způsobem učit“ (Ředitelka ZŠ Cimburkova, 2014).

To, že se žákům na ZŠ Cimburkova dostává nízké úrovně vzdělávání, nasvědčují i slova zástupkyně ředitele ZŠ Grafická. „Měli jsme tu dítě v 1. třídě. Zdálo se jim to tu hrozně přísné, tak přešli na ZŠ Cimburkova a tam prý prosperují“ (Zástupkyně ředitele ZŠ Grafická, 2014).

Sama mám obdobnou zkušenost. Docházela jsem do klientské rodiny, kde byl chlapec z důvodu velkých potíží na běžné základní škole přeřazen na ZŠ Cimburkova. Zde v sedmé třídě

---

<sup>14</sup>

Viz příloha 3, tabulka 1.

v matematice probírali sčítání, odčítání a malou násobilku. Jeho známky se minimálně o dva stupně zlepšily. Bohužel jeho úspěch nebyl dán jeho zlepšením, ale sníženou úrovní požadavků.

Na ZŠ Cimburkova se pedagogové jistě velmi snaží, ale vzhledem ke skladbě žáků, názorů některých pedagogů na vzdělávání romských dětí a nízké úrovni vzdělání nemůžeme školu považovat za inkluzivní.<sup>15</sup>

## **ZŠ 28. října**

Základní škola 28. října v mnohých bodech, jako je vzdělávání všech žáků v rámci hlavního vzdělávacího proudu, inkluzivní ŠVP, přítomnost poradenského pracoviště i poskytování nadstandardních služeb žákům, naplňuje principy inkluzivního vzdělávání.

Výstupy však ukazují, že kvalita vzdělání na škole je poměrně nízká. Svědčí o tom například úspěšnost žáků na středních školách. V loňském školním roce (2013/2014) 28 žáků základní vzdělání ukončilo, z nich 5 žáků podalo přihlášku na střední školy a 7 žáků na střední odborná učiliště.<sup>16</sup> Když budeme počítat s přibližně 50 % úspěšností (zástupce ředitelky školy uvedl, že jejich absolventi v rámci středoškolského vzdělávání spíše neuspějí, než uspějí), vychází nám, že z tohoto ročníku pravděpodobně absolvuje střední školu pouze pětina žáků.

Podle výroků některých pedagogů lze usuzovat, že na ZŠ 28. října dochází ke snižování nároků na žáky. „Já osobně jim domácí úkoly z dějepisu nedávám, protože si nemyslím, že by je vyplnili“ (Špaček, 2014, min. 4:20). Pokud dochází k tomu, že pedagogové nekladou dostatečně

---

15

Co se týče vyjádření paní ředitelky o neziskové organizaci Člověk v tísni, oslovila jsem výkonnou manažerku Programů sociální integrace Člověka v tísni s prosbou o komentář. „Na území Prahy 3 intenzivně nepůsobíme již několik let. Z těchto důvodů také se Základní školou Cimburkova úzce nespolupracujeme. Pomáháme ale řadě romských rodin z celé Prahy, jejichž děti dojíždí mnohdy i přes celé město právě do této školy. Konkrétně z Prahy 9 známe případy, kdy byly romské děti vytlačeny z běžných základních škol a na základě posudku z PPP přeřazeny na Základní školu Cimburkova. Nejednalo se však o děti, které by měly vysoké absence nebo trpěly závažnými poruchami chování. Byly běžným základním školám nepohodlné pro své pomalejší tempo a horší spolupráci rodičů. ZŠ Cimburkova tak zafungovala jako jakýsi ‚kanál‘ pro děti, se kterými si na běžné základní škole na Praze 9 nevěděli rady, respektive děti, které vyžadovaly individuální přístup. O tom, že se jim na Základní škole Cimburkova nedostane kvalitního vzdělání, svědčilo to, že v posudcích z poradny stálo, že doporučují přeřazení buď na ZŠ Cimburkova, nebo na základní školu praktickou, která je určena pro děti s lehkým mentálním postižením. Tato kauzistika svědčí o tom, že Základní škola Cimburkova má v pražském vzdělávacím systému kanalizační roli, které běžné základní školy využívají často jako první možnosti ještě předtím, než se pokusí zařadit podpůrná opatření, která by dítěti pomohla látku na běžné škole zvládnout. Přesto, že se na ZŠ Cimburkova pedagogové velmi snaží, není možné, aby tuto svou roli zlomili a stali se školou, která nabídne vzdělání odpovídající běžným školám. Svou existencí škola do jisté míry brání běžným školám, aby se snažily o individuální přístup k dětem, které jsou nějakým způsobem znevýhodněné. Z těchto důvodů nemůžeme školy z Ligy komunitních škol považovat za dobrou cestu ve vzdělávání romských dětí“ (Výkonná manažerka, 2014).

16

Viz příloha 3, tabulka 2.

vysoké nároky, žáci pak nemají možnost růstu. Takový přístup pedagogů může být pro žáky demotivující, což může mít za následek další neúspěchy v jejich vzdělávání.

Při rozhovoru se zástupcem ředitelky bylo pro mě velmi závažné, že škola, jež tak prosazuje inkluzivní principy a snaží se o systémové změny, uvažuje o znovuoobnovení segregativního nástroje, jako jsou speciální třídy. Otázkou tedy je, zda opravdovou prioritou ZŠ 28. října je prosazování myšlenky spravedlivého inkluzivního vzdělávání, nebo je to prioritou finančních jistot.

### **ZŠ Grafická**

Za bývalé paní ředitelky, tedy do konce školního roku 2012/2013, studovali někteří žáci ve speciálních třídách. Přestože se tyto děti měly vzdělávat podle RVP ZV, byly oddělovány od ostatních žáků jen proto, že vyžadovaly intenzivnější péči než ostatní. Takový přístup k žákům rozhodně nelze považovat za inkluzivní.

Podle výpovědí absolventů ZŠ Grafická byla úroveň vzdělání velmi nízká. „Záleželo na učiteli, kdo byl přísný, ten si respekt udržel, ale ostatní učitelé, i když se někdy opravdu snažili, měla jsem pocit, že už jim ani nevadilo, že tam nikdo nic nedělá. Například učitel na matematiku vždycky zjistil, jestli jsou klíče od počítačové učebny, pokud byly, tak nám dal otázky, které jsme vypracovali, on to do příští hodiny oznámkoval. Anebo řekl: Opište si shrnutí, udělejte si obrázek. Kvůli němu do teď matematiku neumím, a to jsem měla i doučování... Co hodina, to řev nebo se tam prostě někdo s někým hádal. Dopředu nám řekli, z čeho písemky budou, takže se tam ani moc nedalo získat špatné známky, bylo to jenom podívat se na to a ne učit se to“ (Respondent 4, 2014).

Většina respondentů se rovněž shodla, že právě z důvodu mnoha kulturních akcí, jež Liga komunitních škol pořádá, se často stávalo, že žáci, kteří na těchto akcích vystupovali, chodili místo výuky na zkoušky. „Pro ni přišli v hodině, že musí zkoušet, že budou mít vystoupení, i když byl třeba test, tak ji učitel pustil“ (Respondent 4, 2014).

Na otázku, zda něco studentkám chybělo, dvakrát se mi dostalo shodné odpovědi: učení. „Na střední školu jsem se dostala na průměr, měla jsem vyznamenání, takže jsem se vešla do 1,6. V prváku jsem najednou měla čtyřky, vůbec jsem nevěděla, až časem jsem se všechno musela sama učit, a tak se to začalo lépe“ (Respondent 5, 2014).

Jako pozitivum školy žáci hodnotili rodinnou atmosféru. „Hodně jsme se navzájem drželi, byli jsme kamarádi a vyrůstali jsme spolu odmalička. Když jsem na Grafickou přestoupila, tak už

jsem tam všechny znala. Byli jsme jako spíš taková rodina, všichni jsme táhli za jeden provaz. Na Grafický je to teď jiný: jiný ředitel, učitelky, všechno. Dřív to byla úplně jiná škola než ostatní: na Grafický se pořád tancovalo, zpívalo...“ (Respondent 1, 2014).

V posledním roce na ZŠ Grafická opravdu proběhlo mnoho změn. Nová zástupkyně ředitele nastavila mnohem přísnější pravidla, než byla za doby bývalé ředitelky. Týkají se jak žáků (např. zákaz pití kofeinových a energy nápojů, doporučení vhodnějšího oblékání do školy, větší kázeň), tak učitelů (pravidelná účast na poradách, nepřímá pedagogická práce, vzdělávání atd.). Zástupkyně chce na škole vytvořit funkční a kvalitní tým pedagogů. Již odešly čtyři učitelky, které nová pravidla neplnily. Další dva pedagogové, kteří výuku nezvládají, odchází s koncem roku 2014. Paní zástupkyně přijala nové pedagogy, hlavně z řad absolventů. „Potřebuji sem učitele, které to baví a kteří to zvládají“ (Zástupkyně ředitele ZŠ Grafická, 2014).

Změny proběhly i na úrovni žákovských trestů. Zástupkyně ředitele se snaží tresty zefektivnit, takže zavedla jejich alternativní formy.

Při rozhovoru zástupkyně podotkla, že v minulosti ne vždy pedagogové a zaměstnanci školy důsledně pracovali, což se projevuje na úrovni vzdělání žáků. Zástupkyně ale věří, že se to již zlepšuje.

Mé vlastní pozorování výše napsaná slova potvrzuje. V současné době je na ZŠ Grafická při vyučovací hodině na chodbách relativní klid a žádný velký hluk se ze tříd neline. Evidentně na škole došlo k mnohým změnám, které by mohly pozvednout kvalitu školy. Zrušení všech speciálních tříd, výměna pedagogického sboru a zpřísnění podmínek nasvědčuje tomu, že se paní zástupkyně snaží vzdělávání zkvalitnit. Co se týče inkluzivních principů, mnoho z nich škola splňuje. Ukáže však čas, zdali se změny projeví a škola se stane institucí, kde se žákům dostává kvalitního vzdělávání.

## ZÁVĚR

Základní škola Cimburkova a 28. října mají společné, že jsou etnicky segregované. Situace na ZŠ Grafická se, dle slov zástupkyně ředitele, v současné době lehce zlepšuje, přesto je na škole velmi vysoké procento romských žáků. Etnická segregace s sebou nese značná rizika. „V dlouhodobějším výhledu narušuje soužití obyvatel ve městě a rozděluje je na většinu a menšinu již od dětského věku“ (Zeman, Ledinská, 2012, s. 19).

Všechny zkoumané školy vzdělávají velký počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ti pak nemají možnost setkávat se s vrstevníky, kteří žádný handicap nemají. Ve třídách tak není rozmanitost dětí z různých sociálních a ekonomických vrstev, žáci nepoznávají další perspektivy. Nejsou zde děti, které by své vrstevníky táhly nahoru. Dochází tak k poklesu kvality vzdělání žáků, což dokazuje například malá úspěšnost těchto žáků na středních školách.

Liga komunitních škol se profiluje jako spolek zdůrazňující důležitost inkluzivního vzdělávání a prezentující se jako příklad dobré praxe ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Školy zapojené do tohoto spolku zůstávají v rámci hlavního vzdělávacího proudu a jsou brány jako běžné základní školy. Viděli jsme však, že na těchto školách ještě v nedávné době vznikaly speciální třídy a na ZŠ Cimburkova se mnoho žáků ve speciálních třídách dokonce stále vzdělává.

Z výzkumu vyplývá, že ZŠ Cimburkova většinu výše stanovených principů inkluzivní edukace nesplnila. Naopak zde dochází k segregaci romských dětí, z nichž jen málokdo dostuduje střední školu. Přesto se škola prezentuje jako nejlepší možné řešení pro žáky pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí. Rodiče do těchto škol své děti přihlašují, protože je jim řečeno, že dětem tam bude lépe, budou v malém kolektivu a v „rodinném prostředí“. Bohužel už nejsou srozuměni s tím, že to může být taky poslední vzdělávací instituce, kterou budou jejich děti navštěvovat.

ZŠ 28. října má teoreticky velmi propracovaná podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, avšak homogenní skladba žáků neumožňuje škole tuto kvalitní edukaci praktikovat. Žákům se tedy v podstatě potřebné podpory v plné míře nedostává. Dokud bude škola etnicky segregovaná, je zde minimální šance růstu kvality vzdělávání.

Z výzkumu rovněž vyplývá, že v minulosti se o inkluzi na ZŠ Grafická rozhodně nedalo hovořit. Žákům se evidentně nedostávalo kvalitního vzdělání. V současné době ZŠ Grafická prochází

mnohými změnami, které dávají naději, že by se škola mohla proměnit. Vzhledem ke špatné reputaci školy to bude ale velmi složitá cesta.

Komunitní škola na základě etnicity není vhodnou formou vzdělání. Většina absolventů sledovaných komunitních škol nezvládá dostudovat ani střední odborná učiliště, a stávají se tak brzy závislími na sociálních dávkách. Mnoho studentek během posledních roků studia nebo těsně po škole otěhotní. Žáci ukončují povinnou školní docházku se zásadními mezerami ve vzdělání.

Věřím, že většina pedagogů těchto škol se snaží co nejlépe vzdělávat své žáky. Bohužel se tak děje v prostředí, které pro žáky evidentně není vhodné. Aby se zvýšila kvalita vzdělávání, je nutné zavedení řady systémových opatření. Cestou je podpora škol ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, díky níž by nedocházelo k přesouvání těchto dětí na segregované a speciální školy. Další podmínkou je změna myšlení pedagogů a vedení škol. Měli by pochopit, že inkluzivní vzdělávání je přínosné a obohacující pro všechny. Pak teprve se školy začnou otevírat všem žákům bez rozdílu.

## LITERATURA

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2014, 216 s. ISBN 978-807-3877-651.

BOOTH, Tony a Mel AINSCOW. *Ukazatel inkluze – rozvoj učení a zapojení ve školách*. 1. vyd. Praha: Rytmus o. s., 2007, 109 s. ISBN 80-903598-5-X.

HABART, Tomáš. *Krok za krokem k inkluzi*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísní, 2010, 95 s. ISBN 978-80-87456-00-2.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-802-4730-707.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

JAKOUBEK, Marek a Tomáš HIRT. *Romové: kulturologické etudy*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, 2004, 383 s. ISBN 80-864-7383-X.

LAUERMANN, Marek et al. *Analýza připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol*. 1. vyd. Brno: MŠMT, 2008, 296 s.

Mají na to!. *Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísní, 2013, 170 s.

MAREŠ, Petr a Tomáš SIROVÁTKA. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluzie) – koncepty, diskurz, agenda. *Sociologický časopis*. 2008, roč. 44, č. 2, s. 271–294. ISSN 0038-0288.

MAREŠ, Petr, Markéta HORÁKOVÁ a Miroslava RÁKOCZYOVÁ. *Sociální exkluze na lokální úrovni*. 1. vyd. Praha: VÚPSV, 2008. 77 s. ISBN 978-807-4160-141.

MATĚJŮ, Petr. *Nerovnosti ve vzdělání: Od měření k řešení*. 1. vyd. Praha: SLON, 2010, 495 s. ISBN 978-80-7419-032-2.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2008, 271 s. ISBN 978-80-7367-368-0.

JÁNSKÁ, Iva a Tomáš HABART (eds.). *Pojďte do školy!: nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísni, 2011, 189 s. ISBN 978-80-87456-19-4.

ZEMAN, Václav a Silvie LEDINSKÁ (eds.). *Příručka pro obce*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády ČR – Odbor pro sociální začleňování (Agentura), 2012. ISBN 978-80-7440-068-1.

RIDDELL, Sheila. *European commission: Directorate-General for Education and Culture. Education and disability / special needs: Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. Brusel: Evropská unie, 2012. ISBN 978-92-79-23112-4.

SIROVÁTKA, Tomáš a Petr MAREŠ. Chudoba, deprivace, sociální vyloučení: nezaměstnaní a pracující chudí. *Sociologický časopis*. 2006, roč. 42, č. 4, s. 627–655. ISSN 0038-0288.

SIROVÁTKA, Tomáš (ed.). *Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Fakulta sociálních studií, 2004, 237 s. Rubikon (Masarykova univerzita), sv. 9. ISBN 80-862-5119-5.

LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

*Zpráva o činnosti školy*. Brno: Základní škola a mateřská škola Brno nám. 28. října 22, 2014, 56 s.

*Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 (v oblasti regionálního školství) Č. j.: 25461/2009 – 20*. MŠMT, 2009, 33 s.

## **Internetové zdroje**

EUROPEAN ROMA RIGHTS CENTRE. *The Impact of Legislation and Policies on School Segregation of Romani Children: A Study of Anti-Discrimination Law and Government Measures to Eliminate Segregation in Education in Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Romania and Slovakia*. Budapest: European Roma Rights Centre, 2007, 68 s. ISBN 978-963-86955-9-8. [cit. 2014-12-07] Dostupné z: <http://www.errc.org/cms/upload/media/02/36/m00000236.pdf>

EDUIN. Zrušením praktických škol se prohloubí problém, který způsobují víceletá gymnázia. In: *Lidové noviny* [online]. 2013 [cit. 2014-12-08]. Dostupné z:

<http://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-zrusenim-praktickych-skol-se-prohloubi-problem-ktery-zpusobuji-viceleta-gymnazia/>

FEŘTEK, Tomáš. Škola pro všechny není jednotná škola. In: *Blog.respekt.cz* [online]. 2013 [cit. 2014-12-08] Dostupné z: <http://ferteck.blog.respekt.ihned.cz/c1-59376730-skola-pro-vsechny-neni-jednotna-skola>

KERCKHOFF, Alan C. The Status Attainment Process: Socialization or Allocation? In: *Social Forces* [online]. [cit. 2014-12-07] Dostupné z: <http://sf.oxfordjournals.org/cgi/doi/10.1093/sf/55.2.368>

KOPECKÝ, Josef a Pavel ŽÁRA. Zvláštní školy budou postupně zrušeny. *Hospodářské noviny* [online]. 2002 [cit. 2014-11-09]. Dostupné z: <http://archiv.ihned.cz/c1-10574270-zvlastni-skoly-budou-postupne-zruseny>

LIGA LIDSKÝCH PRÁV. Podmínky – povinné. In: *Férová škola* [online]. [cit. 2014-12-09]. Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/---2a-podminky---povinne.html>

META. Principy inkluzivního vzdělávání. In: *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2014-12-07]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/principy-inkluzivniho-vzdelavani>

NEUMAJER, Ondřej. Komunitní vzdělávání a komunitní škola. In: *Učitelství listy* [online]. 2001. [cit. 2014-10-25]. ISSN 1210-631. Dostupný z: <http://ondrej.neumajer.cz/?item=slyseli-jste-uz-o-komunitnim-vzdelavani>.

NOVOTNÝ, Jiří a Petra PŠENIČKOVÁ. Školní poradenské pracoviště. In: *Pedagogický lexikon. Metodický portál RVP* [online]. 2012. [cit. 2014-12-08]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/S/%C5%A0koln%C3%AD\\_poradensk%C3%A9\\_pracovi%C5%A1t%C4%9B](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/%C5%A0koln%C3%AD_poradensk%C3%A9_pracovi%C5%A1t%C4%9B)

ŠPAČEK, Braňo. *Třída 8. A*. 3. díl. [Epizoda z televizního seriálu]. Česká televize 2014. ČT1 6. 11. 2014, 21:50. [cit. 2014-11-09] Dostupné též z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10719503009-trida-8-a/video/>

ŠVEC, Jan (ed.). *Příručka pro sociální integraci*. In: Sociální začleňování 2010. Úřad vlády ČR, odbor pro sociální začleňování v romských lokalitách. [cit. 2014-12-09]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/co-je-socialni-vyloucení>

SIROVÁTKA, Tomáš. Úvodem. In: *Sociální studia* [online]. 2003. [cit. 2014-11-29] Dostupné z: <http://socstudia.fss.muni.cz/?q=content/soci%C3%A1ln%C3%AD-inkluze>

SÍŘÍNEK, Jan. PBSP – úvodní text, určený zájemcům o metodu. In: *PBSP* [online]. [cit. 2014-12-10]. Dostupné z: <http://www.pbsp.cz/text>

Školní vzdělávací program: Dát šanci každému. In: *Základní škola a mateřská škola Praha 5 – Smíchov, Grafická 13/1060* [online]. 2009 [cit.: 2014-10-27]. Dostupné z: <http://www.zsgraficka.cz/zakladni-skola/skolni-vzdelavaci-program>

Školní vzdělávací program In: *Základní škola Praha 3, Havlíčkovo náměstí 10/300* [online]. 2007 [cit.: 2013-10-27]. Dostupné z: [http://www.havlicak.cz/download/SVP\\_verze\\_2011.pdf](http://www.havlicak.cz/download/SVP_verze_2011.pdf)

THOMPSON, Richard a Pat DELONEY. Issues...about Change. In: *Inclusion: The Pros and Cons* [online]. [cit. 2014-12-01]. Dostupné z: <http://www.sedl.org/change/issues/issues43.html>

Vlastní hodnocení. In: *Základní školy Praha 3, Havlíčkovo náměstí 10/300* [online]. 2012 [cit.: 2013-10-27]. Dostupné z: [http://www.cimburacka.cz/download/Hodnoceni\\_skoly\\_2012.pdf](http://www.cimburacka.cz/download/Hodnoceni_skoly_2012.pdf)

Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2011/2012 In: *Základní škola a mateřská škola Praha 5 – Smíchov, Grafická 13/1060* [online]. 2012 [cit.: 2014-10-27]. Dostupné z: <http://www.zsgraficka.cz/download-file/52-1381134844.pdf>

Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2012/2013 In: *Základní škola a mateřská škola Praha 5 – Smíchov, Grafická 13/1060* [online]. 2013 [cit.: 2014-10-27]. Dostupné z: <http://www.zsgraficka.cz/download-file/84-1381431048.pdf>

Výroční zpráva o činnosti školy za školní rok 2013/2014 In: *Základní škola a mateřská škola Praha 5 – Smíchov, Grafická 13/1060* [online]. 2014 [cit.: 2014-10-27]. Dostupné z: <http://www.zsgraficka.cz/download-file/276-1413483105.pdf>

Výroční zpráva školy za školní rok 2012/2013 In: *Základní škola Cimburkova 18/600* [online]. 2013 [cit.: 2014-12-20]. Dostupné z: [http://www.cimburacka.cz/download/vyrocní\\_zprava\\_2013.pdf](http://www.cimburacka.cz/download/vyrocní_zprava_2013.pdf)

Výroční zpráva školy za školní rok 2013/2014 In: *Základní škola Cimburkova 18/600*. 2014 [cit.: 2014-12-20]. Dostupné z: Poskytnuto paní ředitelkou skrze elektronickou poštu, dostupné u autorky této bakalářské práce.

Výroční zpráva, školní rok 2011/2012 In: *Základní škola a mateřská škola Brno, nám. 28. října 22* [online]. 2012 [cit.: 2014-10-27]. Dostupné z: <http://osmec.cz/wp-content/uploads/2011-2012-vyrocní-zprava-ZS-a-MS-Brno-nám-28-října-22.pdf>

Výroční zpráva, školní rok 2012/2013 In: *Základní škola a mateřská škola Brno, nám. 28. října 22* [online]. 2013 [cit.: 2014-10-27]. Dostupné z: <http://osmec.cz/wp-content/uploads/2012-2013-vyrocní-zprava-ZS-a-MS-Brno-nám-28-října-22.pdf>

Výroční zpráva, školní rok 2013/2014 In: *Základní škola a mateřská škola Brno, nám. 28. října 22* [online]. 2014 [cit.: 2014-10-27]. Dostupné z: [http://osmec.cz/wp-content/uploads/VZ\\_ZS\\_2013-14.pdf](http://osmec.cz/wp-content/uploads/VZ_ZS_2013-14.pdf)

ČOSIV (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání). *Význam a přínos inkluzivního vzdělávání* [online]. [cit. 2014-12-07]. Dostupné z: <http://cosiv.cz/files/materialy/cesky/vyznam-a-prinos-inkluzivniho-vzdelavani.pdf>

Zákon č. 2/1993 Sb., *Listina základních práv a svobod*. Česká republika In: [online]. 1993 [cit. 2014-10-17]. Dostupný také z <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

ČESKÝ ROZHLAS. Ministerstvo chce Romům zajistit rovný přístup ke vzdělávání. In: *Zprávy, politika* [online]. 2009 [cit. 2014-12-7]. Dostupné z: [http://www.rozhlas.cz/zpravy/politika/\\_zprava/ministerstvo-chce-romum-zajistit-rovny-pristup-ke-vzdelani--662533](http://www.rozhlas.cz/zpravy/politika/_zprava/ministerstvo-chce-romum-zajistit-rovny-pristup-ke-vzdelani--662533)

ZŠ A MŠ 28. ŘÍJNA. O lize. In: *Osmec.cz* [online]. [cit. 2014-12-09]. Dostupné z: <http://osmec.cz/liga-komunitnich-skol/o-lize/>

ZŠ CIMBURKOVA. O nás: Zaměření školy. In: *Cimburacka.cz* [online]. [cit. 2014-12-09]. Dostupné z: <http://www.cimburacka.cz/zamereni.php>

## **Rozhovory<sup>17</sup>**

RESPONDENT 1. Osobní rozhovor, 8. 11. 2014.

RESPONDENT 2. Osobní rozhovor, 8. 11. 2014.

RESPONDENT 3. Osobní rozhovor, 8. 11. 2014.

RESPONDENT 4. Osobní rozhovor, 11. 11. 2014.

RESPONDENT 5. Osobní rozhovor, 11. 11. 2014.

ŘEDITELKA ZŠ CIMBURKOVA. Osobní rozhovor. Praha 24. 10. 2014.

VÝKONNÁ MANAŽERKA PROGRAMŮ SOCIÁLNÍ INTEGRACE, ČLOVĚK V TÍSNI.  
E-mailová korespondence, 27. 10. 2014. Dostupné na vyžádání u autorky práce.

ZÁSTUPKYNĚ ŘEDITELE ZŠ GRAFICKÁ. Osobní rozhovor. Praha 1. 12. 2014.

ZÁSTUPCE ŘEDITELKY ZŠ 28. ŘÍJNA. Osobní rozhovor. Brno 22. 10. 2014.

---

<sup>17</sup>

Všechny rozhovory jsou dostupné v audio podobě u autorky této bakalářské práce.

## **SEZNAM ZKRATEK**

IVP: Individuální vzdělávací plán

PPP: Pedagogicko-psychologická poradna

RVP ZŠS: Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální

RVP ZV: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZV – LMP: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

ŠVP: Školní vzdělávací program

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1: Otázky polostrukturovaného rozhovoru – vedení škol

Příloha 2: Otázky polostrukturovaného rozhovoru – absolventi ZŠ Grafická

Příloha 3: Tabulka 1–3 s údaji o počtu tříd a žáků, úspěšnosti v přijímacím řízení na jednotlivých školách.

Příloha 4: Tabulka s informacemi o absolventech ZŠ Grafická

## PŘÍLOHY

### Příloha 1: Otázky polostrukturovaného rozhovoru – vedení škol

- Mohl/a byste mi popsat důvod vzniku Ligy komunitních škol? Jaké jsou cíle tohoto spolku?
- Jaká je spolupráce mezi školami, jež jsou zapojené do Ligy komunitních škol? Jak byste vyhodnotil/a spolupráci se spolkem Liga komunitních škol a se školami, které jsou do tohoto spolku zapojené?
- Je něco, co by vám v rámci spolupráce se školami zapojenými v Lize komunitních škol chybělo?
- Jaká je skladba žáků na Vaší škole? Dojíždí k Vám žáci i z jiných městských částí? A jaké je procento žáků, kteří takto dojíždí?
- Myslíte, že na konci 9. třídy mají žáci studující na Vaší škole adekvátní vzdělání? Sledujete, jak jsou Vaši žáci úspěšní na SŠ?
- Je něco, co by Vaše škola potřebovala?
- Spolupracujete s nějakými školami ve Vašem okolí? Inspirujete se někdy ze zahraničí? Jste s někým ze zahraničí v kontaktu?
- V jakém smyslu je Vaše škola komunitní?
- Jak probíhá inkluzivní vzdělávání na Vaší škole?
- Považujete inkluzi na Vaší škole za úspěšnou?
- Jakým způsobem si ověřujete, zdali je inkluze na Vaší škole úspěšná? Jaký je hlavní důvod neúspěšnosti?

## **Příloha 2: Otázky polostrukturovaného rozhovoru – absolventi ZŠ Grafická**

- Základní údaje. (Rok narození, místo bydliště při studiu na ZŠ, počet let studia na ZŠ Grafická, rok ukončení ZŠ.)
- Proč jsi chodila na ZŠ Grafická? (Např. spádová škola, sourozenci.)
- Jaká byla atmosféra ve třídě a ve škole? (Chování spolužáků, zájem učitelů, přestávky a volný čas.)
- Jaké nároky na tebe byly kladeny ze strany učitelů?
- Měla jsi podporu u svých učitelů nebo u nějakého pracovníka? (Mohla sis popovídat o svých problémech?)
- Byl v té době někdo, kdo tě hodně ovlivnil/změnil? (Nějaký učitel, příbuzný, kamarád, někdo jiný.)
- Myslíš, že tě škola připravila na a) další vzdělávání na střední škole? (Dostatek vědomostí.) b) na život? (Kompetence, např. umět si něco zařídit.)
- Je něco, co ti opravdu chybělo?
- Kam ses hlásila na SŠ a proč? Co bylo podmínkou k přijetí? Studuješ stále tuto školu? Jsi tam spokojená?
- Jaký byl převážně tvůj prospěch na ZŠ?
- Jaký byl postoj spolužáků ke škole?
- Jak jsou na tom tvoji spolužáci? (Kolik se jich dostalo na SŠ?)
- Jaké máš plány do budoucna?

**Příloha 3:** Tabulka 1–3 s údaji o počtu tříd a žáků, úspěšnosti v přijímacím řízení na jednotlivých školách.

**Tabulka 1: ZŠ Cimburkova**

Školní rok	2012/2013 (stav k 30. 6. 2013)	2013/2014 (stav k 30. 6. 2014)
Počet tříd	12	11+1
z toho počet speciálních tříd	7 + 2 ZvŠ*	7 + 2 ZvŠ*
Počet žáků	180	168 + 18
z toho počet žáků ve speciálních třídách	108 + 16 ZvŠ*	130 + 16 ZvŠ*
Odchod žáků z deváté třídy	neuvedeno	20
Počet přijatých celkem	neuvedeno	17
SŠ s maturitní zkouškou	neuvedeno	3
SOU	neuvedeno	14

Zdroj: Výroční zpráva 2013  
ZŠ Cimburkova

Zdroj: Výroční zpráva 2014  
ZŠ Cimburkova

\* ZvŠ = speciální, kde se učí podle přílohy ŠVP pro žáky s LMP

**Tabulka 2: ZŠ 28. října**

ZŠ 28. října	2011/2012 (stav k 30. 6. 2012)	2012/2013 (stav k 30. 6. 2013)	2013/2014 (stav k 30. 6. 2014)
Počet tříd	17	17	16
z toho počet speciálních tříd	0	0	0
Počet žáků	303 + 54	302 + 49	291 + 43
z toho počet žáků ve speciálních třídách	0	0	0
Počet vycházejících žáků (včetně nižších ročníků)	26	37	28
Počet přijatých celkem	13	16	Neuvedeno
SŠ s maturitní zkouškou	2	3	5*
SOU	11	13	7*

\* počet podaných přihlášek

Zdroj: Výroční zpráva  
2012 ZŠ 28. října

Zdroj: Výroční zpráva  
2013 ZŠ 28. října

Zdroj: Výroční zpráva  
2014 ZŠ 28. října

**Tabulka 3: ZŠ Grafická**

<b>Školní rok</b>	<b>2011/2012 (stav k 30. 6. 2012)</b>	<b>2012/2013 (stav k 30. 6. 2013)</b>	<b>2013/2014 (stav k 30. 6. 2014)</b>
<b>Počet tříd</b>	9	9	8
<b>z toho počet speciálních tříd</b>	2	2	0
<b>Počet žáků</b>	119	105	124
<b>z toho počet žáků ve speciálních třídách</b>	25	16	0
<b>z toho počet žáků ve třídách s rozšířenou výukou estetické výchovy</b>	69	53	55
<b>Počet žáků, kteří ukončili povinnou školní docházku a odešli ze školy</b>	18	18	6
<b>Počet přijatých celkem</b>	17	13	6
<b>SŠ s maturitní zkouškou</b>	3	3	1
<b>SOU</b>	14	10	5

Zdroj: Výroční zpráva  
2012 ZŠ Grafická

Zdroj: Výroční zpráva  
2013 ZŠ Grafická

Zdroj: Výroční zpráva  
2014 ZŠ Grafická

#### Příloha 4: Tabulka s informacemi o absolventech ZŠ Grafická

Respondent	Počet let*	Rok ukončení ZŠ	Spádová oblast*	Prospěch*	Střední škola	Aktuálně
1	4	2012	Ano	Průměr do 1,8	Neúspěšně studovala 2 školy. Na každé byla max. rok.	Pokladní
2	4,5	2012	Ne	Vysoké absence	Třetím rokem na SOU, obor Aranžér.	Student
3	9	2012	Ano	Vysoké absence	Žádná SŠ.	Pokladní
4	9	2010	Ano	Průměr do 1,6	VOŠ sociálně právní.	Student
5	9	2011	Ne	Průměr do 1,8	Neúspěšně studovala 2 školy, nyní je na SOU, obor Cukrář.	Student

\* na ZŠ Grafická

Zdroj: Osobní rozhovory s respondenty, 2014