UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Specifika vzdělávání osob se sociálním znevýhodněním

Bc. et Bc. Kateřina Macháčková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Vandy Hájkové Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Praha 2016

NÁZEV:

Specifika vzdělávání osob se sociálním znevýhodněním

ABSTRAKT:

Tato diplomová práce se zabývá obeznámeností a zkušenostmi pedagogů hlavního i speciálního vzdělávacího proudu s integrací žáků se sociálním znevýhodněním. Práce se zabývá renomé takzvaného „Společného školství“ v odborné komunitě učitelů, speciálních pedagogů a dalších pedagogických pracovníků. Dále se zabývá zkušenostmi pedagogů s integrací těchto žáků. Taktéž se věnuje úrovni informovanosti o tom, kdo je žák se sociálním znevýhodněním a znalostmi metod, které této integraci mohou napomoci. V neposlední řádě se práce zabývá obeznámeností o novelizaci školského zákona č. 82/2015 a znalostmi jednotlivých dopadů na práci s žákem. Dále se práce zabývá mírou souhlasu s povinnou docházkou v posledním roce mateřské škole a zrušením přípravných tříd. Taktéž se práce zabývá možnostmi, které pedagogům nabízí plán pedagogické podpory.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Společné školství, novelizace 82/2015, integrace, inkluze, speciální školství, sociální znevýhodnění, žák se sociálním znevýhodněním, plán pedagogické podpory, zrušení přípravných ročníků.

TITLE:

Specificity of education social disadvantaged child

SUMMARY:

This thesis deals with familiarity and experience of teachers and the principal of special education stream with the integration of socially disadvantaged pupils. The work deals with the reputation of so-called "Common Education" in the professional community of teachers, special education teachers and other educational staff. It also deals with experienced teachers with the integration of these pupils. It also dedicates level of awareness about who is a disciple of underprivileged knowledge and methods that can help this integration. Finally, the work deals with the familiarity of an amendment to the Education Act no. 82/2015 and knowledge of individual impacts on working with the student. Furthermore, the work deals with the degree of acceptance of compulsory attendance in the final year of nursery school and the abolition of preparatory classes. Also, the work deals with the possibilities that offers teachers plan educational support.

KEYWORDS:

Common education, amendment 82/2015, inclusion, special education, social disadvantage, socially disadvantaged pupils, plan educational assistance, canceling preparatory classes.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „Specifika vzdělávání osob se sociálním znevýhodněním“ vypracovala pod vedením doc. PaedDr. Vandy Hájkové PhD samostatně na základě vlastních zjištění a za použití pramenů uvedených v seznamu.

Praha, 2. dubna 2016

Bc. et Bc. Macháčková Kateřina

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování paní Doc. PaeDr. Vandě Hájkové PhD. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů. Dále bych chtěla poděkovat Bc. Tereze Banýrové za vstřícnost a důslednost při korekturách a celkově zpětné vazbě k práci.

Bc. et Bc. Macháčková Kateřina

Obsah

Úvod: 7

1. Sociální znevýhodnění 8

2. Podpůrná a vyrovnávací opatření 20

3. Alternativní vzdělávací metody jako rozvojový nástroj pro dítě se sociálním znevýhodněním v rámci hodin speciálně pedagogické péče 30

4. Národní program vzdělávání 38

5. Výzkumné otázky 44

6. Výzkumný soubor 45

Kritéria pro výběr do výzkumného souboru: 45

Metody výběru vzorku a velikost vzorku 45

Popis výzkumného souboru 46

7. Metoda sběru dat 48

8. Použité metody 49

Statistická analýza 52

9. Výsledky 53

Deskriptivní statistiky 53

10. Diskuse 62

Závěr 65

Zdroje: 67

Seznam tabulek 75

Seznam obrázku 75

Přílohy 76

Úvod:

Tato práce se zaměřuje na poměrně významný fenomén současného školství v ČR, kterým je integrace žáků se sociálním znevýhodněním. Tato integrace probíhala od říjnové revoluce nekoncepčně a nesystematicky. Výsledkem chybějící koncepce byla kromě jiného i částečná segregace romských žáků se sociálním znevýhodněním v českém prostředí, jak je možné vidět na příkladu kauzy D. H. versus Česká republika. V reakci na tuto kauzu stejně jako na celkovou atmosféru ve společnosti se po mnoha letech postupných snah odhodlalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pod vedením paní ministryně Kateřiny Valachové ke změnám v této oblasti. Paní ministryně ve spolupráci s dalšími spolupracujícími institucemi navrhla komplexní změny, které kromě jiného umožňují částečné navýšení normativu právě na žáka se sociálním znevýhodněním, tak aby školy běžného vzdělávacího proudu dostaly možnost nabízet tomuto žákovi podpůrné metody, které jim současný systém nabízet neumožňoval. Tato koncepce se ale setkala s velmi negativní reakcí ze strany odborné veřejnosti. Tato práce se zaměřuje na úroveň obeznámenosti s touto školskou reformou a její vliv na práci se žáky se sociálním znevýhodněním. V teoretické části této práce je možné nalézt širší definici žáka se sociálním znevýhodněním a popis různých specifických kategorií těchto žáků. Dále jsou v teoretické části popsána podpůrná a vyrovnávací opatření, která tato novelizace nabízí a některé alternativní vzdělávací metody, které jsou používány pro práci s touto cílovou skupinou v zahraničí. Dále se teoretická část krátce věnuje i systému rámcových a školních vzdělávacích programů.

V praktické části je krátce popsaný výzkumný soubor a definována kritéria jeho výběru. Dále jsou zde popsány použité výzkumné metody. Následující kapitola obsahuje deskripci samotných výsledků. Na tuto kapitolu navazuje diskuse, která vysvětluje výsledky a objasňuje některé z výsledků popsaných v předchozí kapitole. Práce je uzavřena stručným závěrem.

1. Sociální znevýhodnění

Sociální vyloučení je pojem, který se v současné době používá pro ty občany, kteří mají ztížený přístup k institucím a službám (tedy k institucionální pomoci), jsou vyloučeni ze společenských sítí a nemají dostatek vertikálních kontaktů mimo sociálně vyloučenou lokalitu (1). Sociální vyloučení je neoddělitelně spojeno s termínem sociální znevýhodnění, což je pojem používaný ve školském zákoně. Děti ze sociálně vyloučeného prostředí jsou právě ty, kterým je ve školním systému připsán status sociálně znevýhodněných (2). Z tohoto důvodu je nejprve nutné definovat termín sociální vyloučení. Agentura pro sociální začleňování[1] definuje sociální vyloučení jako dlouhodobě trvající stav jednotlivců, rodin či celých skupin, které mají ztížený, výrazně omezený nebo takřka žádný přístup k benefitům běžně dostupným v integrované společnosti - jako jsou například kvalitní bydlení, zdravotní péče či podíl na rozhodovacích procesech – a k obvyklým prostředkům a cestám vedoucím k dosahování těchto benefitů. Tento stav se reprodukuje z generace na generaci, což s sebou nese vytváření alternativních životních strategií a sdílení alternativních kulturních vzorců. Stručně řečeno – je to dlouhý život v chudobě bez vyhlídek na změnu a v rezignaci na ni. Život bez příležitosti participovat na rozhodovacích procesech – a k dalším obvyklým prostředkům a cestám vedoucím k dosahování těchto benefitů (1). Vzhledem k tomu, že sociální znevýhodnění je koncept, který je primárně spojen se vzdělávacím procesem, je nutné si jej nejprve definovat prostřednictvím školského zákona.

Zákon č. (2) 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 16, odstavec 4, který platí do ledna 2016, říká, že: „*Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona považováno*

a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,

b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo

[1] Agentura pro sociální začleňování je nástroj Vlády ČR k zajištění podpory obcím v procesu sociálního začleňování. Agentura pro sociální začleňování podporuje obce a města, aby mohly plnit svoji funkci - zajišťovat či pomáhat zajistit všem občanům rovný přístup ke vzdělávání, bydlení, zdravotní péči, zaměstnání, sociálním službám a bezpečí. Agentura podporuje taková opatření, která pomohou samosprávám v procesu sociální integrace obyvatel ohrožených sociálním vyloučením a v rozvoji sociálně vyloučených lokalit v kontextu a zájmu celé obce/města a všech jejích občanů.

c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu (zákon č. 325/1999 Sb., o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů).

V současné době se ale zákon č. 561/2004 mění zákonem č. 82/2015 (3), který byl přijat dne 17. 3. 2015 a jehož účinnost je od 17. 9. 2015, s posunutou dobou účinnosti na 1. 9. 2016 ve všech paragrafech s výjimkou § č. 16 zákona č. 561/2004 a návazných prováděcích vyhláškách na tento paragraf. Jednou z výrazných změn v zákonu č. 82/2015 je, že školské instituce mohou pobírat zvláštní finanční podporu na žáky se sociálním znevýhodněním, která do té doby nebyla zákonem umožněna.

Za stav sociálního znevýhodnění ve vzdělávacím kontextu je považována situace, kdy dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu (4).

Vágnerová (5) rozpracovává dělení, které můžeme nalézt v prováděcích vyhláškách původního školského zákona a dále je upřesňuje. Samotné sociální znevýhodnění dělí do čtyř typů (5):

Žáci/děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením → Do této skupiny je možné děti zařadit na základě následujících indikátorů: žáci z rodin s nízkým socioekonomickým statusem, rodina je neúplná, rodina je zasažena sociálně-patologickými jevy, v rodině žije větší počet dětí a samotné prostředí je chudé a nepodnětné (přítomná dlouhodobá psychická deprivace dětí), členové rodiny jsou příslušníci etnických či náboženských menšin a v neposlední řadě rodina je zasažena sociální exkluzi či je jí dlouhodobě ohrožena (6).

Žáci/děti ohrožené sociálně patologickými jevy → Jde o žáky/děti, kteří vyrůstají v prostředí sociálně nebo kulturně odlišném od prostředí majoritní společnosti a v důsledku tohoto s omezenými reakčními možnostmi na nároky tohoto prostředí (7). Tyto děti by zároveň kromě péče vzdělávací instituce měli být i v péči organizací

zaštiťující preventivně-výchovnou péči v daném kraji (v případě ČR jde o instituci středisek výchovné péče (8) a zároveň i v péči OSPOD (orgán sociálně právní ochrany dětí).

Žáci/děti s nařízenou ústavní a ochranou výchovou→ Zde považuji za důležité připomenout, že do této skupiny patří děti, které dostaly ústavně nařízenou výchovu z důvodu ohrožení sociálně- patologickými jevy v rámci rodiny (8); (9) i děti, které dostaly nařízenou ochranou výchovu z důvodu jejich rizikového vývoje (objevují se poruchy chování čtvrtého až pátého stupně) (10). Samozřejmě sem spadají i kombinace těchto dvou kategorií.

Žáci/děti s postavením azylanta nebo žadatele o azyl→ Sociální znevýhodnění této skupiny souvisí s dobrovolnou či nedobrovolnou migrací ať s rodinou nebo bez ní. V ČR mají dětští azylanti stejný přístup ke vzdělání jako ostatní. Školský zákon (2) jim nad rámec tohoto základního vzdělávání umožňuje bezplatné jazykové přípravy ve spádových školách.

Dle informačního letáku ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jsou prováděcí vyhlášky k zákonu č. 82/2015 vytvářeny s ohledem k výstupům k celonárodnímu projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“. V řešitelském týmu tohoto projektu bylo téměř 600 členů, kteří různým způsobem kooperovali a v rámci své práce se podíleli na integraci žáků se speciálními potřebami. Mezi tyto členy patří například: vysokoškolští pedagogové, učitelé, asistenti pedagogů, ředitelé, lektoři volného času, speciální pedagogové, pracovníci pedagogicko-psychologických poraden a další. V rámci tohoto projektu vznikli kromě dalších výstupů zaměřených na různé kategorie žáků se speciálními potřebami i katalogy podpůrných opatření pro žáky sociálně znevýhodněné, metodika pro asistenty pedagoga žáků se sociálním znevýhodněním, a tři metodiky specificky rozčleněné dle stupně vzdělávání na předškolní vzdělávání, základní vzdělávání a střední vzdělávání a taktéž pro asistenty pedagoga. Z dalších více průřezových výstupů projektu, které se dají použít, i pro žáky se sociálním znevýhodněným zmíníme například: metodika práce asistenta pedagoga (osobnostní rozvoj AP a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka), vztahy žáka ve skupině, práce

s třídním klimatem, náležitý dohled asistenta pedagoga ve výuce a mimo vlastní výuku, artefiletika a artbrut (11).

V rámci katalogu podpůrných opatření pro žáky se sociálním znevýhodněným je možné nalézt odlišnou definici žáků se sociálním znevýhodněným, která se zaměřuje na jejich nově vznikající potřeby. Celkově katalog odstupuje od termínu „žák se sociálním znevýhodněním“ a je pro potřeby projektu nahrazen méně dehonestujícím „žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění“. Sociální znevýhodnění je tak kategorií vznikající z mnoha nezdravotních důvodů. Jeho příčinu je možné nalézt v sociálním zázemí dítěte a jeho rodiny, která prochází složitou životní situací.

Žákem se sociálním znevýhodněním je tedy dle nového školského zákona:

žák žijící v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (například z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině);

žák, jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují a což způsobuje újmu oprávněných zájmů žáka;

žák žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených;

žák, který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka;

děti umístěné mimo rodinu, což je krajní řešení nepříznivé situace rodiny, rozhoduje o něm výhradně soud a mělo by být využito jen ve chvíli, kdy je to nutné k ochraně života nebo zdraví dítěte (11 str. 9).

Zde je namístě uvést, že žák nemusí striktně naplňovat jen jednu z těchto kategorií. Naopak dítě se sociálním znevýhodněním většinou kombinuje více indikátorů a

v reálném životě se tyto jednotlivé kategorie kombinují a násobí svůj vliv na jedince a dávají tak vzniknout svébytnému a specifickému příběhu (12).

V případě žáka se sociálním znevýhodněním je velmi důležité si uvědomit, že příčina jeho sociálního znevýhodnění neleží v něm samotném, ale mnohem více v jeho okolí či v situaci ve které se nachází. Ať se již jedná o žáka s výraznými odlišnostmi od ostatních žáků v ročníku (odlišnost jazyková, jiná sexuální orientace, zanedbaný zevnějšek a podobně), odlišnost na úrovni celé rodiny (např. týrání, zneužívání, zanedbávání, dysfunkční rodina, odlišný životní styl, odlišná víra, workoholismus rodičů, neúplnost rodiny), odlišnost v sociálním prostředí dítěte (ohrožení životem v sociálně vyloučené lokalitě a sociálně patologickými jevy, objevujícími se v místní komunitě) či odlišnost z důvodu zhoršené sociálně-ekonomické situace v rodině (chudoba, dočasná ztráta materiálního zajištění, migrace). Tyto skutečnosti je nutné ve škole reflektovat. Je třeba kontinuálně zjišťovat situaci žáka, sledovat případné změny a nové signály a následně na ně pružně reagovat výběrem vhodných podpůrných strategií.

V dalším textu jsou žáci se sociálním znevýhodněním děleni do čtyř kategorií tak, aby v každé z kategorií byla zachycena její specifičnost.

První kategorií jsou žáci, jejichž rodina je nepodporuje ve věci vzdělávání, a se školou komunikuje nedostatečně, nebo komunikace úplně chybí.

Druhou kategorií jsou žáci, jejichž rodina je dysfunkční a dochází v ní k syndromu CAN. Do této kategorie patří i děti vyrůstající vně své původní rodiny (ať již v ústavní péči či v péči pěstounské).

Třetí kategorií jsou žáci vyloučené z kolektivu na základě své odlišnosti, ať již socio-ekonomické, příslušností k víře, odlišnou sexuální orientací.

Poslední kategorií jsou žáci příslušící k etnické minoritě. V českém kontextu se tato práce soustředí nejvíce na práci s Romskou minoritou.

Žáci s nepodporující rodinou a rodina nekomunikující se školou

V rodinách s nízkým socio-kulturním statusem rodiče velmi často dosáhli maximálně středoškolského vzdělání či jsou vyučeni (13). U rodičů s nízkým dosaženým vzděláním je velmi často negativní či ambivalentní vztah ke vzdělání jako celku (13). Pokud mají rodiče negativní či ambivalentní vztah ke vzdělání, předávají takto negativní vzor dítěti a nemotivují jej k úspěchům ve škole. Tyto děti pak mají sníženou aspiraci a odlišné životní cíle, než jsou cíle spojené se vzdělávacím procesem.

V nedávných výzkumech bylo opakovaně zjištěno, že existuje souvislost mezi úrovní rodičovského zapojení do vzdělávání jejich dětí Vyšší úroveň rodičovského zapojení má pozitivní dopad na vnímání sebe sama jako rodiče a jejich aktivní/pasivní participaci na dění ve škole a motivaci dítěte k učení (14). Tento pozitivní vliv je prokázán zvláště v případě úspěšného dlouhodobého navázání komunikace mezi rodiči, školou a dítětem. Pokud rodič více porozumí dění ve škole a dlouhodobým cílům, ke kterým toto učení směřuje, je více motivován k aktivní účasti na dalším vzdělávání tohoto dítěte a jeho budoucí aspiraci a motivaci ke vzdělávání (14).

Pokud se povede ustanovit komunikaci mezi školou, rodiči a dítětem, dá se na ní později stavět a tento vztah se dá využívat k částečné regulaci rodičovského chování a může mít hojivý efekt na komunikační styly v rodině. Bylo zjištěno, že děti participujících rodičů mají vyšší dosažený stupeň vzdělání, lepší známky a méně zmeškaných hodin (14).

Syndrom CAN a děti v ústavní a pěstounské péči

Termín **CAN** (*Child Abuse and Neglect)* vymezuje, že jde o zneužívání dítěte, ať už fyzické nebo sexuální, a o zanedbávání. Hlavní (ne-li skoro výhradní zájem se však soustřeďuje na fyzické a sexuální ubližování dítěti, neboť v tom je už samo o sobě něco drastického a odpudlivého – o zanedbávání se v těchto souvislostech mluví spíše okrajově.

CAN je definován, jako jakékoli nenáhodné, preventabilní, vědomé (případně i nevědomé) jednání rodiče, vychovatele nebo jiné osoby vůči dítěti, jež je v dané

společnosti nepřijatelné nebo odmítané a jež poškozuje tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte, popřípadě způsobuje jeho smrt. Podstatu existence syndromu CAN však nelze chápat jednostranně jako izolovaný akt ze strany původce či pachatele. Každý z případů je třeba vnímat komplexně jako událost, na které se účastní pachatel či původce, a to v interakci s obětí a v interakci se všemi ostatními zúčastněnými osobami, za konkrétních situačních podmínek (mikrosociální rozměr), ve kterých tento proces probíhá. To vše probíhá v konkrétním společensko-kulturním vztahovém rámci určeném danými vztahy dospělých a dětí, postavením rodičovství a jeho významem ve společnosti (makrosociální rozměr) a každý příběh má své specifické příčiny a vývoj v čase (15).

Zanedbávání

Tímto **pojmem je označována** především situace nedostatečné nebo nepřiměřené výživy, hygieny, zdravotní péče a dohledu, eventuálně i zanedbávání kulturních a vzdělávacích potřeb dítěte – překrývá se s tzv. kulturní deprivací, nejčastěji v rodinách s nízkou socioekonomickou úrovní (16).

Dítě samo není sice ohroženo na životě a nemusí být pravidlem, že trpí tělesně, leč jeho psychický potenciál, ať už intelektový, sociální, emocionální či mravní zůstává utlumen, nerozvíjí se, nenaplňuje možnosti, které jsou mu dány.

Emoční zanedbávání nastává, jestliže se rodiče o své dítě nezajímají, nepovídají si s ním, nemazlí se s ním, neobjímají je, jsou pro své dítě citově nepřístupní.

Deprivace

Termín deprivace definovali v českém prostředí Matějček a Langmeier. Ti se nejdříve věnovali výzkumům o dětech v ústavní péči a později výsledky rozšířili i do oblasti dětí vyrůstající v rodině s nízkým socioekonomickým statusem.

Psychická deprivace je stav, kdy člověk nemá dlouhodobě dostatečnou příležitost k uspokojení některé ze svých **základních psychických potřeb**, nejčastěji potřeby vřelého citového vztahu k pečující osobě či dostatečného počtu nových podnětů.

Nejčastější projevy chování a sociálních vztahů deprivovaných dětí

Sociální hyperaktivita – tyto děti snadno a rychle navazují kontakt s dospělými a aktivně se dožadují pozornosti, chybí jim strach z cizích lidí. Jejich vztahy jsou povrchní a rozptýlené, u starších dětí jsou obvykle nápadné i velmi špatné vztahy k vrstevníkům, přidružují se poruchy chování. (MKN10, Dezinhibovaná příchylnost v dětství F 94.2)

Sociální provokace – pozornosti dospělých se domáhají záměrnou provokací, časté jsou agresivní projevy, destrukce aj., jsou zvýšeně úzkostné, nezralé, infantilní

Útlumový typ – v kontaktech i projevech jsou tyto děti pasivní až apatické, typický je nedostatek jakékoliv iniciativy. Časté náhradní uspokojování – jídlo, masturbace (17).

Týrané dítě

Projev chování rodičů či jiných osob, který dítě tělesně nebo duševně poškozuje.

Z hlediska charakteru strádání lze rozlišovat:

Fyzické týrání – vědomé tělesné ubližování dítěti, ale i nezabránění takovému zacházení, může být pasivní a aktivní povahy. Projevuje se nadměrným tělesným trestáním, jde o patologickou aktivitu blízkých osob, která dítě poškozuje primárně fyzicky, ale představuje i výrazné psychické trauma. V rámci fyzického týrání rozlišujeme pachatelem způsobená či zaviněná zavřená (otřesy, pohmoždění, poranění svalů, kostí, hlavy, nitrobřišních orgánů) a otevřená poranění (různé typy ran).

Psychické týrání – jednání, které má nepříznivý vliv na citový vývoj a chování dítěte, jeho sebehodnocení či negativní dopad na rozvoj interpersonálních vztahů. Nejčastěji se projevuje nadměrným kritizováním, ponižováním a citovým vydíráním dítěte. Psychické týrání, je značně nejasné, obtížně prokazatelné a vyskytuje se často ve specifických situacích např. rozvod partnerů, ale i mimo tyto specifické situace (např. nedostatečná citová podpora, nezájem o dítě, ale také šikana). (15)

Sexuální zneužívání

Termín zneužívání je především používán pro označení pohlavního zneužívání a je takto zanesen i v českém trestním právu. Tento termín vymezuje nepatřičné vystavení dítěte sexuálnímu kontaktu, aktivitě či chování ve formě dotykové a bezdotykové (18).

Naše poznání tohoto problému je nutně omezené. Opírá se o třetinu či pětinu případů, které jsou zveřejněné. Všechna data a výsledky jsou však zatíženy nesourodostí souborů a užitím tzv. měkkých nebo tvrdých kritérií pro posouzení sexuálního zneužití. Nejčastěji se sexuální zneužívání váže na patologický rodinný systém.

Sexuálním zneužíváním dítěte se rozumí využívání osoby mladší patnácti let k získání sexuálního požitku, uspokojení či jiného prospěchu osobou plnoletou. Je-li však dítě na osobě, jež je zneužívá závislé (rodič, učitel, vedoucí), prodlužuje se věková hranice, kdy hovoříme o zneužívání, až do osmnácti let (19).

Sexuální zneužívání se dělí, na tyto kategorie:

bezdotykové – účast na sexuálních aktivitách bez kontaktu, setkání s exhibicionisty, vystavování dítěte programům se sexuální tématikou

dotykové – takové, kdy dochází k pohlavnímu kontaktu, včetně laskání prsou a pohlavních orgánů, pohlavnímu styku, análnímu nebo orálnímu styku.

Dále můžeme rozlišit sexuální zneužívání:

intrafamiliární, realizované v rámci rodiny osobami, ke kterým má dítě silné emocionální pouto,

extrafamiliární, realizované osobami, které stojí vně rodiny, rozlišujeme mezi pachateli, které dítě zná (učitelé, trenéři, vedoucí zájmových aktivit, atd.), a dítěti neznámými pachateli, kteří atakují dítě nečekaně, náhodně, např. exhibicionisté (15).

Žáci vyloučení z třídního kolektivu na základě své odlišnosti

Tato odlišnost může být odlišností způsobenou věkem, náboženstvím, kulturní odlišností, jinou sexuální preferenci, omezenými finančními zdroji v rodině a dalšími. V případě, že problémy, které dítě má v rámci svého studia, netkví v jeho studijních schopnostech, ale mnohem více ve vztazích v třídním kolektivu a celkově v klimatu školy je nutné na tomto klimatu soustředěně a cílevědomě pracovat. Pokud je do třídy integrováno dítě, na kterém je zjištěna nějaká forma odlišnosti, která by mohla narušit vztahy v rámci třídního

kolektivu, je nutné tyto vztahy rozvíjet soustředěně a cílevědomě a citlivě ostatní žáky informovat o takové formě odlišnosti (20).

Žáci příslušící k etnické minoritě

Pojem minorita neboli menšina označuje skupinu osob, která se nějakým způsobem odlišuje od většinové společnosti a obvykle se i jako menšina sama chápe. Etnická menšina se obvykle vymezuje od společenské většiny odlišnými kulturními zvyky a vlastním jazykem. Rozdíl mezi etnickou menšinou a národnostní menšinou je, že národnostní menšina je menšina uznaná státem, ve kterém žije (20). V situaci, kdy je do třídy integrován žák příslušící k etnické minoritě, jehož mateřským jazykem je odlišný jazyk než jazyk český, je to žák spadající do kategorie žáků se sociálním znevýhodněným již v předchozím školském zákoně a stejně tak i v jeho pozměněné verzi. V České republice existuje čtrnáct vládou uznaných národnostních menšin, kterými jsou například: Běloruská národnostní menšina, Bulharská n. menšina, Chorvatská n. menšina, Polská n. menšina, Romská n. menšina, Ruská n. menšina, Řecká n. menšina, Slovenská n. menšina, Srbská n. menšina (21).

V současné době pod vlivem zákona č. 561/2004 a příslušných prováděcích vyhlášek má škola při zařazení žáka se sociálním znevýhodněním, přesněji v tomto případě žáka s odlišným mateřským jazykem, několik možností. V rámci základní školy bylo možné využít možnosti vyrovnávacích plánů, které fungovaly obdobně jako plány individuální a umožňovaly až na dobu jednoho roku dítě neklasifikovat. Další výraznou iniciativou uzákoněnou v ČR vůči dětem cizinců s nedostatečnou znalostí českého jazyka jsou povinné kurzy českého jazyka pro přistěhovalce ve frekvenci 1-2x týdně, které by měly místní komunální správy zprostředkovat dítěti zdarma a tak umožnit jeho plnohodnotnou integraci. Problémem tohoto systému, který současná legislativa umožňuje, je jeho nízká vymahatelnost z krajů a dle analýzy Kristýny Tiťerové z META o.p.s. i jejich celková nefunkčnost, stejně jako nízká úroveň obeznámenosti o této problematice mezi řediteli a školskými pedagogy (22).

V současné době je etnická romská minorita v ČR nejvíce spojována s termínem sociální znevýhodnění. Proto je vzdělávání romské minority zvláště rozpracováno v následující kapitole.

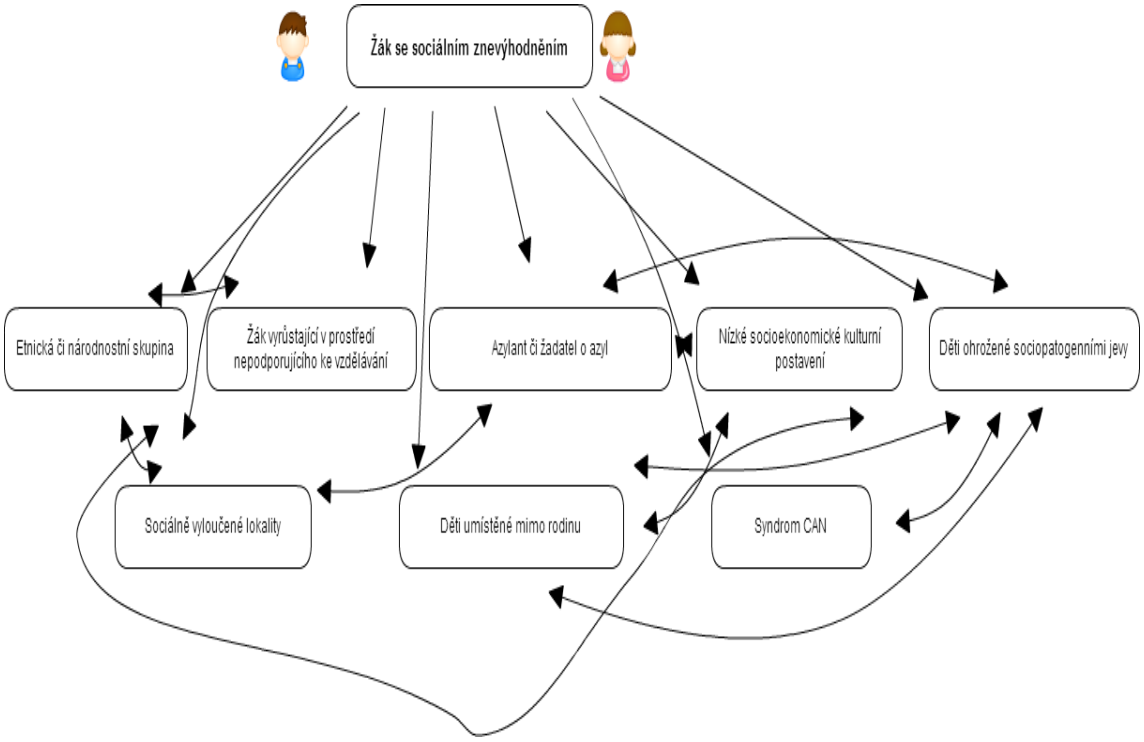
Specifika vzdělávání romské minority

V České republice je nejčastěji za dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí označováno dítě romského původu (23). Častým problémem romských dětí ve škole je jazyková bariéra, která je zde přítomna i přesto, že většina dětí romského původu jsou děti narozené v českém prostředí (24). Primárním jazykem romské menšiny v ČR je romský etnolekt češtiny. Romský etnolekt češtiny je specifická jazyková mutace mezi českým jazykem, kterému je blíže, a Romštinou. Z romštiny získává tento etnolekt některé specifické znaky (například skloňování, některá specifická slova, rody, vzory...) (25).

Romské děti, které byly vychovávány v romském etnolektu češtiny, mají potíže rozumět či se vyjadřovat v českém jazyce, ale bohužel stejně tak i v jazyce romském. Jejich rodiče, kteří je učí romskému etnolektu, mají český jazyk taktéž jako svůj druhý jazyk, ale jejich první jazyk (romština), nikdy nebyl posílen pomocí vzdělávacího systému. Jejich prvním jazykem se tedy stává český etnolekt, který většinu slovní zásoby a gramatických pravidel přebírá z českého jazyka, ale určité specifické termíny, či gramatické pravidla, která jsou často propojená s kulturními zvyklostmi komunity, jsou převáděny z romského jazyka a převáděny do toho českého (25). B. Bernstein (2007) (26) srovnával řeč příslušníků různých sociálních vrstev a popsal u nižších sociálních vrstev tzv. omezený jazykový kód, na rozdíl od rozvinutého kódu, kterým disponují příslušníci středních a vyšších vrstev. Tuto teorii vyvracel B. S. Bloom (1993), (27) který tvrdil, že problematika je mnohem širší, než její oploštění na pouhý omezený jazykový kód. Problematika je podle Blooma mnohem více navázána na prostředí, kde jednotlivec vyrůstá. Dítě vyrůstající v interakcích s tímto prostředím, reaguje na vstupy, které přijímá z tohoto prostředí a jeho úroveň jazykových schopností je od těchto vstupů odvislá. Množství informací, které dítě potřebuje zpracovat, je mnohem více závislé na podpoře a energii, kterou věnují jeho rodiče do jeho osobního rozvoje a jeho schopností zpracování těchto vstupů, které může získávat ze sociálního prostředí. Hodně romských dětí přichází do prvního ročníku základní školy jako bilingvní, tzn., hovoří romsky i česky. Často však ani jedním jazykem nemluví dobře, což je znevýhodňuje ve srovnání s jinými dětmi. Romských rodičů, kteří by mluvili na své děti jenom romsky, je velice málo. Většina romských rodičů učí děti češtině, jak se ji naučili oni. Ještě prarodiče dnešních romských školáků mluvili lépe romsky než slovensky. Tito Romové si velice rychle osvojili češtinu. Byl to právě romský

etnolekt. Etnolekt (28) je neustálená forma nevlastního jazyka, který bilingvní populace užívá jako druhý. Projevuje se v něm interference, vlivy jazyka vlastního, prvního. Romský etnolekt je čeština, tedy česká fonetika poznamenaná romskou výslovností. Přenášejí se do ní kalky - hloubkové struktury původního etnického jazyka. Jsou to romské gramatické modely a sémantická pole romských slov vyjádřena českými výrazovými prostředky.

Velkou část žáků se sociálním znevýhodněním, v některých školách ve spádových lokalitách dokonce většinu, tvoří děti romské, které jsou výrazně handicapovány příslušností ke specifické kultuře s charakteristikami odlišnými od kultury majoritní (29).



Obrázek 1 Znázornění druhů sociálního znevýhodnění, vlastní zdroje.

2. Podpůrná a vyrovnávací opatření

Podpůrná a vyrovnávací opatření jsou různé druhy opatření, která jsou doporučovaná využívat v procesu integrování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k tomu, že tato práce se zaměřuje na integraci žáků se sociálním znevýhodněním do mainstreamových škol, budeme mluvit o podpůrných a vyrovnávacích opatřeních, které je možné použít k integraci těchto žáků.

Podpůrná opatření jsou dělena horizontálně do deseti oblastí:

1. Organizace výuky (např. úprava zasedacího pořádku, snížení počtu žáků ve třídě…)

2. Modifikace výukových metod a forem práce (např. pravidelná kontrola pochopení osvojovaného učiva…)

3. Intervence (např. nácvik orientace v čase, rozvoj jazykových kompetencí…)

4. Pomůcky (např. audioknihy…)

5. Úpravy obsahu vzdělávání (např. rozložení učiva, obohacování učiva…)

6. Hodnocení (např. rozšířené formy hodnocení…)

7. Příprava na výuku (např. příprava na vyučování poskytovaná školou…)

8. Podpora sociální a zdravotní (např. odlišné stravování, reedukační a socializační pobyty…)

9. Práce s třídním kolektivem (např. podpora žáků při formování žákovské skupiny…)

10. Úprava prostředí (např. stavební úpravy…) (11)

Vertikálně se pak podpůrná a vyrovnávací opatření dělí do pěti stupňů.

První stupeň podpůrných a vyrovnávacích opatření je podpůrná metoda v případě, že žáci čelí v rámci vzdělávání velkému množství drobnějších obtíží, které mohou významně ovlivnit jejich budoucí průběh vzdělávání, pokud tato situace není řešena včas. První

stupeň podpůrných opatření tímto způsobem zabraňuje velkým časovým prolukám způsobených čekáním na reakci pedagogicko-psychologických poraden. První stupeň podpůrných opatření tedy umožňuje včasnou reakci na potřeby dítěte případnou úpravou didaktických postupů. Tento stupeň je tedy realizován školou, do které žák s potřebou podpůrných opatření dochází. V rámci tohoto stupně je velmi důležité pracovat s různými typy alternativních vzdělávacích metod. Je možné částečně upravit vzdělávací obsah, pracovat s portfoliem a podobně. První stupeň by v ideálním případě měl být využíván pro práci s žáky se sociálním znevýhodněním a žáky mimořádně nadané.

Plán pedagogické podpory je dokument, který splňuje funkci nástroje podporujícího práci pedagogů s žáky s diagnostikovaným prvním stupněm podpůrných opatření. Cílem plánu pedagogické podpory je formulace výukových obtíží, zmapování zdrojů nejistoty žáka a navržení úprav didaktik a vzdělávacího plánu vzhledem k těmto obtížím. Plán pedagogické podpory je nutné průběžně hodnotit (v rámci vyhlášky MŠMT je nejzazší doba hodnocení plánu pedagogické podpory určena na tři měsíce. Pokud se v rámci těchto tří měsíců nepodaří změnit a ovlivnit strategie učení žáka, je zákonnému zástupci navržena návštěva školského poradenského zařízení. Je důležité říct, že zde neexistuje žádné omezení. Tudíž zákonný zástupce může navštívit školské poradenské zařízení kdykoliv v průběhu studia.

O podpůrných opatřeních druhého až pátého stupně se rozhoduje v rámci školských poradenských zařízení a tato opatření mohou být přisouzena jen na základě komplexní diagnostiky v kooperaci s lékaři a klinickými specialisty. Metody, které byly přítomné v nižších stupních podpůrných opatření, jsou automaticky zahrnuty i ve stupních vyšších. Žáci se sociálním znevýhodněním bez dalšího zdravotního omezení mohou nejvíce požadovat druhý stupeň podpůrných opatření.

Specifickými podpůrnými opatřeními, kterým se tato práce bude věnovat ve zvláštních podkapitolách je individuální vzdělávací plán, který je sám o sobě podpůrným opatření a zároveň může definovat použití přídavných podpůrných opatření. Pro podporu vzdělávání žáků je možné volit také podpůrné opatření, které spočívá v zajištění předmětu speciálně pedagogické péče, který má pomoci v zajištění reedukace (nápravy) speciálních vzdělávacích potřeb žáků v širokém rejstříku obtíží od poruch učení až po možnosti

rehabilitace důsledků dětské mozkové obrny atd. Předměty speciálně pedagogické péče jsou zajišťovány speciálními pedagogy s přednostním využitím disponibilních hodin.

Vzhledem k velké obsáhlosti a nabídky vyrovnávacích opatření v rámci projektu katalogu podpůrných opatření se bude tato práce zabývat jen několika málo metodami, které představí níže. Těmito metodami jsou:

Přípravné ročníky na ZŠ versus povinný poslední rok předškolní docházky

Individuální plán jako integrativní nástroj, pro dítě se sociálním znevýhodněním

Asistent pedagoga jako integrativní nástroj pro dítě se sociálním znevýhodněním

Alternativní vzdělávací metody jako rozvojový nástroj pro dítě se sociálním znevýhodněním v rámci hodiny speciálně pedagogické péče

Přípravné ročníky na ZŠ versus povinný poslední rok předškolní docházky

V rámci zákona č. 561/2004 byla velmi zdůrazňována důležitost předškolního vzdělávání u dětí se sociálním znevýhodněním. V rámci zákona byly zavedené takzvané přípravné ročníky v posledním roce před nástupem do základní školy. Paragraf č. § 47 zákona č. 561/2004 (30) říká, o přípravných třídách základní školy, že

(1) *„Obec, svazek obcí nebo kraj mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí.*

(2) *O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení, které k žádosti přiloží zákonný zástupce. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu.“*

Cílem přípravného ročníku stejně jako cílem posledního roku mateřské školy by měla být systematická příprava dítěte. V případě přípravného ročníku jde o dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí a jejich přípravu na pozdější bezproblémové začlenění do

základního vzdělávání. Cílem je předejít možným problémům a těžkostem v pozdější docházce a rozvinutí schopností dítěte (31). Výuku v rámci přípravných ročníků mají většinou na starosti speciální pedagogové, učitelé prvního stupně či předškolní pedagogové. V rámci přípravných ročníků je rozvíjeno například: zrakové vnímání, sluchové vnímání, řeč a komunikace, před-matematické představy, hrubá i jemná motorika a jsou kladeny základy pro pozdější přípravu ke čtení, psaní i celkový rozvoj grafomotoriky. Dále je možné rozšiřovat žákovo penzum znalostí v oblasti barev, časoprostorové orientaci, procvičovat rozpoznávání levé a pravé strany, seznamovat s novými a pro dítě neznámými zvířaty a další.

V rámci revize tohoto zákona a přípravy nové legislativy zákona č. 82/2015 bylo rozhodnuto zrušit instituty přípravných ročníků z důvodu segregačního nádechu opatření, které jsou exkluzivně zaměřeny na tyto děti. Místo toho byla zavedená povinná docházka do předškolní přípravy v posledním roce před nástupem na základní školu. Vzdělání v rámci předškolní přípravy musí být v posledním roce poskytováno zdarma.

Individuální plán jako integrativní nástroj pro dítě se sociálním znevýhodněním

V rámci českého školského zákona (2) jsou děti se speciálními potřebami označované jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k Evropské chartě práv dítěte mají právo na vzdělávání, jehož obsah, forma a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc škol a školských poradenských zařízení (30). Žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, dělíme dle zákona č. 561/2004 na žáky se zdravotním postižením, žáky se zdravotním znevýhodněním a žáky se sociálním znevýhodněním. V rámci školského systému v ČR je možné zažádat o zvýšený normativ na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento normativ je finanční částka, která je přisuzována na jednotlivého žáka/studenta, který je zapsaný ke studiu na dané škole. Toto navýšení normativu bylo ale umožněno jen u žáků se zdravotním postižením, navýšení nebylo umožněné u žáku se zdravotním znevýhodněním (například žáci s poruchami učení) a u žáků se sociálním znevýhodněním. Dle nového systému, jež je zaveden novým školským zákonem č. 82/2015, jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami děleni do pěti stupňů dle míry podpůrných opatření, které je možné jim nabídnout (11).

Původní školský zákon například hovořil o speciálních vzdělávacích potřebách, v rámci nového zákona a prováděcích vyhlášek na nový zákon navázaných bychom rádi pracovali s termínem „podpůrná opatření“ nebo také prostředky „speciální pedagogické podpory“, což nevymezuje a nekategorizuje okruh žáků v horizontální podobě, ale spíše kategorizuje možnosti podpory, které školští pedagogičtí pracovníci mohou nabídnout. V rámci nového systému je navrženo pět stupňů možné poskytované podpory (33).

První stupeň kategorizuje děti s nejnižší potřebou podpory. Důležitost u prvního stupně je časnost diagnostiky a správná nabídka, která při správné aplikaci mohou působit jako prevence zhoršování školní neúspěšnosti žáka. Správné uplatnění podpůrných opatření přináležejících prvnímu stupni může být důvodem, proč se žák „optimálně stabilizuje“ ve svém výkonu a nedostane se do spirály školních neúspěchů, nechuti ke vzdělávání a v nejhorším případě i propadu do vyšších stupňů podpory – tato situace se pochopitelně nemůže týkat žáků, kterým kvůli objektivitě potíží vyplývajících z jejich zdravotního postižení náleží od počátku vyšší stupeň podpory. Podpůrná opatření v tomto stupni identifikují samotní pedagogové školy, kterou žák navštěvuje. Podpůrná opatření v prvním stupni jsou hrazena v rámci běžného provozu školy, žákům se stupněm podpory jedna nenáleží navýšení normativu. De facto se jedná o větší zvědomení, individualizace přístupu k žákovi, který by měl být dobrému učiteli vlastní (33).

Druhý stupeň je již stupeň vyšší míry podpory a jako takovému se mírně mění podmínky jeho diagnostiky. Podpůrná opatření v druhém stupni mají za cíl zařadit speciálně pedagogické učební metody a pomůcky. Nemělo by to ale vážněji ovlivňovat výuku ostatních žáků ve třídě. Ideální je plné zapojení žáka ve školní práci a individuální způsob hodnocení jeho výkonů. Zvýšenou míru podpory v druhém stupni je možné navrhovat jen na základě doporučení ze strany ŠPZ. V předávací zprávě musí být žákovy potřeby identifikovány minimálně ve druhém stupni. Jedním z pedagogických opatření je například asistent pedagoga s časovou dotací na žáka jedna hodina týdně.

Charakter potíží žáka ve vzdělávání ve třetím stupni podpory vyžaduje takové dílčí úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, které již závažněji zasáhnou do organizace práce se třídou, v níž je žák vzděláván. Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve vzdělávacích podmínkách a postupech režimu školní práce a domácí přípravy. Tato opatření se realizují na základě doporučení ŠPZ, jehož pracovník v závěru zprávy z vyšetření (doporučení) identifikuje potřebu podpůrných opatření ve stupni tři.

Žáci jen se sociálním znevýhodněním by neměli dosáhnout podpůrných opatření čtvrtého a pátého stupně, pokud jejich sociální znevýhodnění není doplněno ještě dalším handicapem (33).

Soudobý trend ve vzdělávání je primárně dávat přednost integraci žáka do škol hlavního vzdělávacího proudu a popřípadě péče o jeho speciální potřeby v tomto prostředí. U žáků se sociálním znevýhodněním se většinou dává přednost, či měla by být dávána přednost takzvané „individuální integraci“. Realita ovšem není vždy úplně shodná s ideálem. Například toto je možné vidět na příkladu ostravských škol, které jsou spádovými školami ke ghetoidním oblastem Ostravy (oblasti, kde žijí sociálně znevýhodnění) a v kterých většina žáků má individuální plány (34). Vyhláška říká, že systém vzdělávání a případné výjimky popsané v Individuálním vzdělávacím plánu musí schválit ředitel školy a to ideálně na žádost zákonného zástupce a doporučení školského poradenského zařízení. IVP je zpracováváno v případě jeho potřebnosti a nejčastěji se používá k integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků individuálně integrovaných. Individuální plány ale mohou být vypracovávány i pro celou skupinu v případě integrace skupinové. Většinou se ale IVP vypracovává jen v případě úpravy požadavků vůči definovaným požadavkům ve ŠVP (32).

Zodpovědnost za celkové zpracování IVP přisuzuje vyhláška 73/2005 (35) řediteli školy – ten by měl dle dosavadních zvyklostí pověřit jeho přípravou a koordinací třídního učitele popřípadě výchovného poradce či speciálního pedagoga. Na přípravě by měl spolupracovat asistent pedagoga v případě, že je ve třídě přítomný. V případě nového školského zákona č. 82/2015 vzhledem k v současné době ještě nevydaným prováděcím vyhláškám není možné přesně určit specifičnost. Rodiče stvrzují svým podpisem obeznámenost s IVP a ideálně by měli aktivně participovat na jeho přípravě, naplňování a pozdější evaluaci. Školské poradenské zařízení (PPP či SPC) by mělo mít roli pouze poradní. IVP pro žáka by pracovníci zařízení sami neměli zpracovávat a to především z důvodu, že žáka ani osobně neznají a také z důvodu, že tato poradenská zařízení jsou již v tomto systému zahlcena prací.

Individuální plán by měl být otevřený dokument pružně reagující na potřeby jednotlivce a jeho specifika i jeho zřetelný či naopak nezřetelný posun v některých oblastech. IVP může být vypracován jen pro některé oblasti, ve kterých je nutné udělat úpravy ve

prospěch dítěte. Není tedy nutné upravovat úplně všechny oblasti vzdělávacího kurikula, ale jen ty, které jsou vyhodnocené jako znevýhodňující pro dítě (35).

Děti se sociálním znevýhodněním z různých důvodů musí čelit znevýhodnění ihned při vstupu do školního systému a vlivem toho se může v klíčovém období vyvinout jejich negativní vztah ke vzdělávání. Tyto znevýhodňující podmínky, které ovlivňují vstup dítěte do prostředí školy, na sebe nabalují výrazný a opakovaný pocit neúspěchu, který tyto děti může vést k demotivaci a tím zacyklení celého problému neúspěchu (36). Vlivem odlišných sociokulturních tradic pak dítě zažívá vícenásobný pocit neúspěchu, který se s ním později nese jako nálepka a způsobuje jeho případnou demotivaci ke školní docházce a k učení taktéž. Klíčem k úspěšnému vstupu do školského systému je tedy v tomto případě docházka do předškolního vzdělávání spolu s dobře vypracovaným individuálním plánem, vzniklým na základě spolupráce multidisciplinárního týmu složeného z třídního učitele, ředitele a rodičů a zaměstnanců poradenského centra. V ideálním případě i ve spolupráci s ostatními učiteli, kteří jsou specialisté na jednotlivé předměty a s asistentem pedagoga, který dobře zná individuální vzdělávací potřeby žáka. V posledních letech se do tohoto seznamu přidává i osoba místního mediátora, který může pomáhat uskutečňovat komunikaci mezi školou a rodiči (37). Evaluace individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP) by měla probíhat s frekvencí alespoň 2x ročně, ne-li vícekrát. IVP by mělo být v ideálním případě živým dokumentem průběžně pružně reagujícím na potřeby jedince se speciálními potřebami a učitele/učitelky. Tento konsenzus je v současné době málokdy naplněn.

Asistent pedagoga jako integrativní nástroj pro dítě se sociálním znevýhodněním

Během komunistického režimu se v České republice ve velké míře rozvinulo speciální školství. Existovalo mnoho škol, dokonce i na úrovni škol středních, které se specializovaly na určitý druh handicapu a pracovaly s žáky s tímto druhem handicapu. Těmto žákům pak poskytovaly komplexní podporu a péči. Po Sametové revoluci poskytovaly vzdělání specificky určitým skupinám. Existovaly specializované školy pro žáky s mentálním postižením, sluchovým postižením, zrakovým postižením. V těchto školách žáci získávali maximální podporu. Po roce 1989, postupně začal být kladen větší důraz na integraci žáků do běžných škol. Taktéž byl odstraněn status „nevzdělavatelný“, kterým byli za socialismu označováni jedinci, kteří byli, dle vzdělávací komise nevzdělavatelní. Těsně po revoluci se s častější integrací do běžného vzdělávacího proudu začala objevovat potřeba speciální podpory pro tyto žáky integrované v běžných školách. V roce 2003 Olomoucký kraj přišel s návrhem o dodání paragrafu do tehdejšího školského zákona, který by definoval možnost zřídit pozici asistenta pedagoga na podporu žáků se specifickými potřebami. V původní podobě byl tento paragraf míněn spíše jako zřízení funkcí asistentů pedagoga ve speciálním školství. Později byly vyhlášky a školský zákon náležitě upraveny tak, aby zřízení těchto pozic bylo umožněno i na mainstreamových školách. Umožnění zřízení těchto pozic ale ještě stále neznamenalo úplnou institucionální podporu. Například financování pozic asistentů pedagoga stále ještě nebylo jasné. Pokud v některých školách byly tyto pozice zřízeny, většinou byly zřízeny za přispění lokálních úřadů práce a bez jistoty dlouhodobého ukotvení v dalších letech.

V roce 1997 se vyčlenili speciálně romští asistenti pedagoga, kteří fungovali ve spádových školách s vysokým procentem dětí romského původu. Tito romští asistenti mají na rozdíl od jejich neromských kolegů několik výhod. Znají původní prostředí v romské rodině a jsou částečně schopni přemostit bariéru mezi romskou menšinou ve třídě a neromským pedagogem/pedagožkou. Mají znalosti romského jazyka a tím pádem jsou schopni rozeznávat, co jsou pozůstatky romského etnolektu v mluvě dítěte. Je obeznámen s některými kulturními zvyklostmi v romské komunitě a může osvětlit zvyky a tradice pedagogovi a ostatním spolužákům, pokud oni se cítí nejistí a trpí neznalostí

v dané situaci. Romský asistent taktéž může být vhodným prostředníkem v komunikaci mezi školou jako institucí a rodinou dítěte. Na rozdíl od pedagoga je schopen navrhnout vhodné komunikační prostředky tak aby rodina i škola se cítili v komunikaci příjemně a zároveň tato komunikace byla účelná a efektivní.

Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. (35), o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů, která doplňovala zákon č. 561/2004 v paragrafu 7 definuje pozici asistenta pedagoga, jehož hlavními činnostmi jsou:

Pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.

Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.

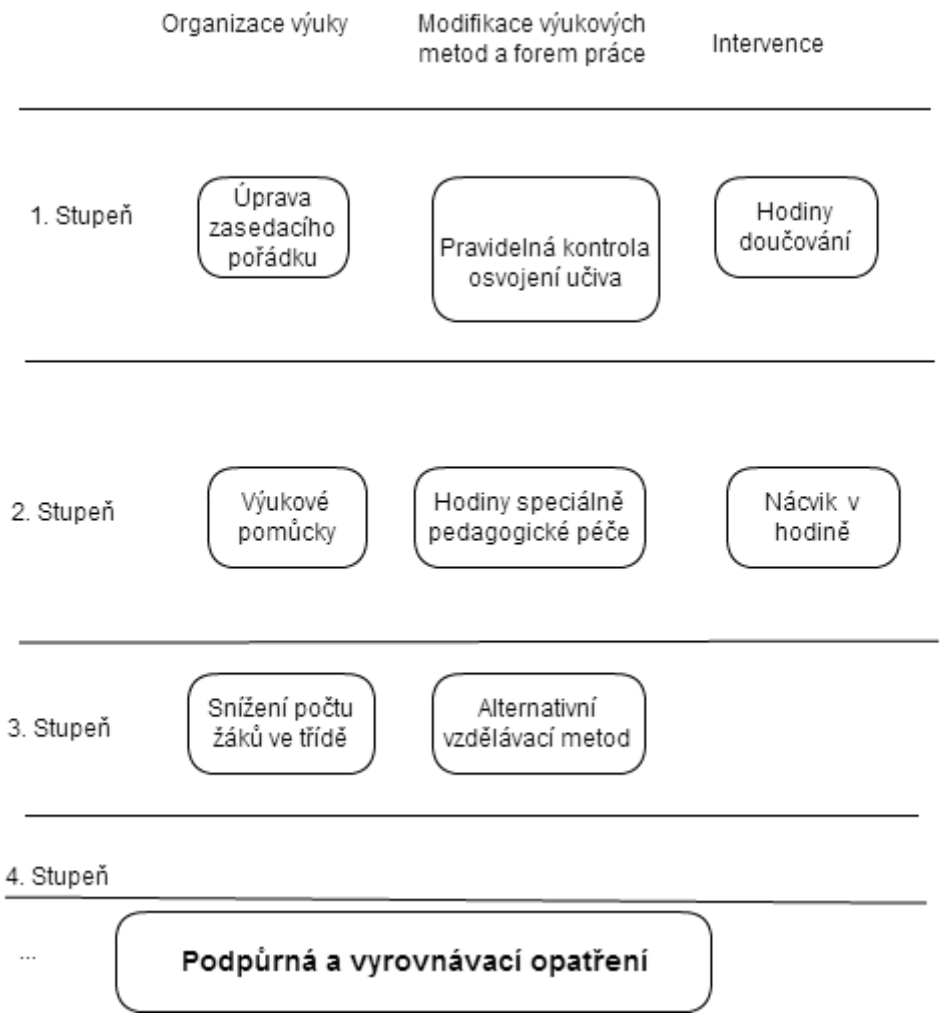
V novém školském zákoně č. 82/2015 je pozice asistenta pedagoga definována jako jedno z možných podpůrných opatření od druhého stupně. V novém zákoně žáci se sociálním znevýhodněním mají nárok na podporu druhého stupně. Taktéž v rámci přípravného projektu k novému školskému zákonu Společnost pro podporu inkluzivního vzdělávání zpracovala rozsáhlou metodiku práce asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním. V rámci této metodiky je postupně rozpracováno nejdříve období předškolního věku, období základní školní docházky a období středoškolského vzdělávání. Většina navrhovaných podpůrných opatření ve vztahu k dítěti se sociálním znevýhodněním jsou navrhovaná opatření právě ve spolupráci s asistentem pedagoga.

Asistent pedagoga by v rámci své práce měl pomáhat ostatním pedagogickým pracovníkům školy, při všech výchovných a edukačních aktivitách. Zároveň by měla

probíhat komunikace mezi asistentem pedagoga a zákonnými zástupci žáka. Asistent pedagoga pro dítě se sociálním znevýhodněním by měl ve velké míře pracovat s třídním kolektivem, zapojovat žáka do školní výuky. V případě romské minority je ideální, když komunikuje s celou komunitou, ze které vzdělávaný žák pochází.

Dále by asistent měl pomáhat žákům s těžkostmi v novém – školním prostředí a při přípravě na výuku i v samotné výuce.

Asistent může zprostředkovávat komunikaci mezi dítětem a učitelem, či mezi dítětem a zbytkem třídního kolektivu. Dobrým příkladem by bylo zprostředkování jazykových zvláštností a odlišností mezi etnolektem a českým jazykem, který stále ještě pro romskou komunitu je jazykem cizím.



Obrázek 2 Podpůrná opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním, vlastní zdroje

3. Alternativní vzdělávací metody jako rozvojový nástroj pro dítě se sociálním znevýhodněním v rámci hodin speciálně pedagogické péče

V rámci vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním je možné využívat různé alternativní vzdělávací metody, které více vychází vstříc specifickým potřebám žáka se sociálním znevýhodněním. Na tyto metody je také hojně odkazováno v rámci metodik asistentů pedagoga vzniknuvších v projektu podpora inkluzivního vzdělávání. Mezi doporučované metody k práci s jedinci se sociálním znevýhodněním patří:

- Feursteinova metoda
- Metoda dobrého startu

Feursteinova metoda

Rozvoj kognitivních, tedy poznávacích funkcí dítěte, zlepšuje metoda upevňování a rozvoje poznávacích funkcí Reuvena Feuersteina, jejíž propagaci se v českých podmínkách věnuje například centrum Cogito[2].

Reuven Feuerstein během druhé světové války pomáhal zachraňovat židovské děti, aby se nedostaly do transportů. Po válce se věnoval těm, které zůstaly bez rodin a spolu s ním se dostaly do Izraele. Tyto děti, přestože zvládly zcela mimořádné životní podmínky, se nedovedly vždy přizpůsobit novému prostředí a u mnohých z nich se projevily i školní obtíže.

Feurstein tedy od padesátých let začal vytvářet své diagnostické techniky, kterými chtěl nejen vyšetřit rozumové schopnosti dětí, ale i jejich schopnost se učit, schopnost myšlenkového rozvoje. Později sestavil vlastní metodiku, s jejíž pomocí rozvíjí poznávací schopnosti dětí tak, aby se mohly lépe orientovat ve světě a kvalitněji zvládat mentální úkoly, které před ně staví škola i běžný denní život (38).

Následně Feuerstein vyvinul metodu, která navazovala na Feuersteinovu diagnostickou metodu a která rozvíjela právě schopnosti vyřešit problém, ale i například soustředění (39). Metoda R. Feuersteina je dnes rozšířena na všech kontinentech. Ve světě bylo založeno 22 akreditovaných výukových center, dvě z nich jsou i v naší republice (39). Tam, kde mají centra delší tradici, jsou proškoleni nejen psychologové a pedagogičtí pracovníci pracující s jednotlivými dětmi, které mají výukové obtíže, ale i učitelé běžných tříd, kteří pracují s celou skupinou. Například v Austrálii se Feuersteinova metoda stala součástí běžných vzdělávacích programů[3]. V současné době se metoda nejčastěji používá k práci s jedinci s poruchami učení, popřípadě s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Často se tato metoda používá při práci s dětmi se sociálním znevýhodněním. Metoda se opírá o čtrnáct cvičných sešitů, které Feuerstein nazývá instrumenty. Název má vyjadřovat záměr autora. V první řadě nejde o to, aby dítě jednotlivé úkoly zvládlo, ale aby pomocí úkolů rozvíjelo svůj učební potenciál. To se děje v několika rovinách. V první řadě jde o korekci deficitních kognitivních funkcí. Tedy o rozvoj těch funkcí, které nejsou dostatečně rozvinuty, například u dětí se specifickými poruchami učení a chování, nebo nejsou u běžné populace dostatečně používány a vědomě reflektovány. Jak můžeme tyto poznávací funkce popsat? Feuerstein je rozlišuje na třech úrovních, kterými se inspiroval u ruského neuropsychologa Luriji (38). Tyto úrovně jsou: úroveň vstupu, proces zpracování daného problému, motivace/soustředění, které jsou součástí všech

těchto procesů a úroveň výstupu, pod kterým si v matematickém úkolu můžeme představit výsledek, v českém jazyce jako diktát či sloh (38). Zásadním cílem metody Instrumentálního obohacení je rozvinout a rozšířit mentální schopnosti člověka tak, aby byl schopen se v nové situaci rychle a správně orientovat. Aby byl schopen samostatně reagovat na podněty, kterým je spontánně vystaven a stal se tak samostatnou a autentickou osobností. Aby bylo tohoto cíle dosaženo, existují dílčí cíle, nebo spíše postoje a postupy zprostředkovatele, které jsou důležité při interpretaci programu Instrumentálního obohacení a vedení jedince nad stránkami instrumentů i při zprostředkování všech podnětů, které přicházejí z okolí v běžném životě. Zprostředkovatel se musí zaměřit na nápravu deficitních funkcí klienta. Ty jsou odpovědny za nízké výkony lidí s kulturní odlišností nebo deprivací, lidí s nedostatečně rozvinutými poznávacími funkcemi a dalšími společenskými a mentálními omezeními. Je důležité, aby se změnila struktura mentálního procesu ve fázi vstupu, zpracování i výstupu (input, elaborace, output) (39). Existenci deficitů kognitivních funkcí je možné sledovat i u lidí mentálně schopných, kteří nedostatečně své schopnosti využívají a proto jejich výkonnost je omezená. Dalším požadavkem pro práci nad instrumenty je rozvoj řeči ve všech aspektech. Porozumění pojmům, rozšiřování významu slova, přesné označování, vytváření i formálních vztahů mezi jednotlivými informacemi. Znalost mentálních operací a jejich využití. Znalost toho, která operace se právě využívá – porovnání, kategorizace, kladení hypotézy, vyváření závěru, shrnutí, rozlišování atd. Záměrem programu není naučit jednotlivé předměty jako je matematika nebo zeměpis, ale jde o orientaci na proces myšlení, vyhledávání strategie, plánování úkolu apod., což může být využito při výuce jednotlivých předmětů. Feuerstein zdůrazňuje, že mnohé děti nejsou vedeny k tomu, aby se přesně vyjadřovaly a aby hledaly vztahy mezi věcmi, jevy a událostmi. Jde o předpoklady myšlení, vytváření představ a zvyšování abstraktního

myšlení. Zprostředkovatel má vyvolat u jedince, s kterým pracuje, vnitřní motivaci k činnostem prostřednictvím získaných návyků. Feuerstein mluví o tom, že to, co zprostředkovatel považuje za důležité dítě naučit, musí s ním opakovat a využívat tak dlouho, až dítě samo bude mít potřebu tyto dovednosti běžně používat. Promyslí si úkol dříve, než začne pracovat, bude sbírat informace a ty hodnotit, zda jsou pro úkol důležité nebo ne, plánovat svou práci, uvažovat o strategiích, o hodnocení výsledku úkolu. Jedinec musí pochopit, že to je pro něho výhodné, vyhne se mnoha chybám, bude pracovat ve větším klidu, bude si za svým výkonem stát, bude ho umět obhájit. Důvodem toho, že si mnozí lidé myslí, že se ve škole mnoho nenaučili je právě tato skutečnost, že se nepřesvědčili a nezvnitřnili školní znalosti a neumí je použít v běžném životě. Dalším úkolem zprostředkovatele, který je na něm zcela závislý, je ukázat, jaký význam má pro dítě jednotlivá informace, jev, nebo událost. Naučit klienty klást otázky, naučit je, že je nutné vědět, o co se zajímám a proč se o to zajímám. Aby nebyli závislí na vnější motivaci, ale sami chtěli porozumět tomu, čemu se učí. Jde o to, aby zprostředkovatel u dětí vyvolal reflektivní a pronikavý proces myšlení. Je to zcela v souladu s heslem metody: Nechte mě chvilku, já si to promyslím. Takové myšlení umí potlačit impulzivitu v odpovědích, vede k lepšímu promýšlení odpovědí, sleduje více faktorů a pohledů na danou otázku. Jde o překonávání egocentrismu a vyhledávání souvislostí. Pátým cílem, nebo úkolem zprostředkovatele je, aby u dětí vytvořil vnitřní motivaci k dokončení úkolu. Motivovat k práci má úkol sám o sobě. Proto nesmí být ani příliš lehký, ani příliš těžký. Lehký úkol podle Vygotského nudí, příliš těžký úkol vzbuzuje nejistotu a napětí a tím i odpor. Dítě má mít z vyřešení úkolu radost a potěšení. Toho se dosáhne jen tehdy, když dítě musí vydat nějaké úsilí. Toto potěšení může zprostředkovatel zvýšit ještě předáním pocitu kompetence. Proto také plnění úkolů jednotlivých instrumentů nesmí být nikdy hra, dítě si musí uvědomovat, že jde o vědomé intelektové nasazení, jde o vlastní osobní

rozvoj kognitivních funkcí. Má se naučit, co to je chyba, proč se stala, jak je možné se chybě vyhnout. Vědomé intelektové nasazení má být pro jedince potěšením. Vidíme to u lidí, kteří mají své koníčky, kdy se chtějí dozvědět o oboru svého zájmu stále víc. Proto jsou úkoly v instrumentech konstruovány tak, aby byly zajímavé. Tento zážitek má pak zprostředkovatel vyvolávat i u jiných úkolů. Zprostředkovatel musí vytvářet takové podmínky, aby dítě úkolu porozumělo a zvnitřnilo pravidla řešení. Důsledkem tohoto vedení je pak to, že se jedinec touží dozvídat i v různých oborech pak stále víc a snaží se řešit stále náročnější úkoly.

Posledním úkolem zprostředkovatele je vlastní dovršení změny v přístupu jedince k nárokům, které přináší běžný denní život. Má se z něho stát ten, který nepřijímá jen pasivně informace, které jen reprodukuje, ale aktivně informace vytváří. Umí je transformovat na nové situace. Přemýšlí samostatně, umí přizpůsobit své chování danému úkolu nebo situaci. Je schopen sebereflexe, ví, co umí, ale ví i co by ještě rád zvládl, čeho by chtěl dosáhnout. Umí se sám odpovědně rozhodovat. Mediátor postupně pracuje s jednotlivcem na všech úrovních těchto vstupů, které se snaží rozvíjet v rámci práce s materiály zaměřenými na různé oblasti lidského života (například rodina, světové strany, figura a pozadí, pravolevá orientace, a podobně) (39).

V rámci Feuersteinovy metody je třeba ještě zmínit metodu dynamického testování. Metoda dynamického testování schopností se odlišuje od běžných metod na měření intelektových schopností. V těchto běžných metodách děti ze sociálně znevýhodněného prostředí spíše selhávají a to ne z důvodu snížené inteligence, ale z důvodu svého omezeného rozvoje.

Alternativou běžných testů inteligence, která bude méně diskriminační vůči žákovi ze sociálně znevýhodněného prostředí, je dynamická diagnostika. Dynamická diagnostika

se zaměřuje na zmapování poznávacích procesů, slabých míst žáka v procesu učení, s důrazem na osvojení nových poznatků a učebních stylů. Tradiční metody nám většinou poskytnou výsledné číslo, které nám neříká nic o potenciálu, kterého by jedinec byl schopen dosáhnout v případě přiměřeného rozvoje a pozornosti. Systém dynamického testování funguje tak, že žáci jsou konfrontováni s úkolem, který mají splnit a pozorováni v rámci zpracovávání daného úkolu. Později jim jsou navrženy metody, jak daný problém řešit efektivněji a následně jsou konfrontováni s úkolem s podobným obsahem. Takový přístup však nestačí. Dynamické vyšetření si neklade otázku, jaká je aktuální úroveň žáka, ale jaký je jeho potenciál, co vše může zvládnout, co se dokáže naučit, dostane-li se do optimální interakce se svými učiteli a vychovateli. V centru pozornosti tedy nestojí stav, ale proces a změna individuálních schopností a dovedností jedince, k nimž ho můžeme dovést. Cílem tohoto dynamického testování je zjištění zóny nejbližšího vývoje. Zóna nejbližšího vývoje je Vygotského koncept, který byl dále rozpracován právě Feuersteinem. Je to koncept nejvyššího možného potenciálu, kterého je dítě schopno dosáhnout s podporou pracovníka (38). V rámci tradičních metod testování inteligence děti ze sociálně znevýhodněného prostředí většinou vykazují podprůměrné výsledky (jejich schopnost řešit nové problémy je částečně omezena z důvodu jejich nedostatečného rozvoje kognitivních schopností). V rámci metod dynamického testování inteligence bývá zjištěno, že děti ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou schopny velmi rychle své schopnosti dohnat v případě vhodné mediace v práci s nimi. Tato metoda je klíčová pro práci s dítětem se sociálním znevýhodněním (38).

Metoda dobrého startu

Metoda dobrého startu je metoda vzešlá z pera polské psycholožky Marty Bogdanowicz zabývající se vývojovou psychologií. Metoda dobrého startu sleduje rozvoj psychomotoriky ve všech aspektech v součinnosti se sférou emocionálně motivační a

sociální, přispívá k rozvoji řeči u jedinců s psychomotorickým rozvojem v normě. Cílem metody je rozvíjet psychomotoriku, hrubou a jemnou motoriku. U dětí s předpokládanými poruchami učení pomáhá dorovnávat vstupní deficity jedince a tím vyrovnat jeho šance při nástupu do školy (40). Metoda je primárně určená do předškolních institucí, ale lze ji využít i v prvních ročnících školy základní, v přípravných ročnících či v základních školách s upraveným vzdělávacím programem. Metoda dobrého startu je rozdělena do dvaceti pěti lekcí, které mají svou specifickou návaznost. Nositelem děje a pojítkem mezi jednotlivými lekcemi je píseň (40). Od písně se odvíjí pohyb dítěte, který by měl odpovídat vyprávěnému příběhu v textu písně. V rámci nácviku tohoto pohybu dítě procvičuje hrubou a jemnou motoriku, schopnost soustředění, proprioreceptivní vnímání sebe sama v prostoru a zrakovou kontrolu vlastního těla (40). Píseň je dále postupně propojována s grafickými vzory. Tyto vzory jsou navržené takovým způsobem, aby rozvíjely pravolevou orientaci a lateralitu celkově, stejně jako schopnost zrakové akomodace a vizuální diferenciace. V počáteční fázi jsou zadávány cvičení akusticko-pohybová, později se doplňuje složka grafická. V případě mateřské školy je vhodné používat tuto metodu v roce předcházejícím nástupu do školy, tak aby nedocházelo k přílišnému zatížení dítěte (40). Dle Bogdanowicz se metoda osvědčila jako pomocná při nácviku čtení a psaní. Úspěšně se používá jako dorovnávací metoda pro děti s diagnózou poruch učení a u dětí s odkladem školní docházky. U těchto dětí je vhodné se více zaměřovat na schopnost proprioreceptivního vnímání a pravolevé orientace (laterality). U dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je vhodné se více soustředit na rozvoj slovní zásoby, jazykových kompetencí a komunikačních schopností dítěte. V tomto případě je nutné se soustředit i na paralingvistickou složku řeči a její projevy u dítěte. Je vhodné snažit se dětem vysvětlovat nutnost vzájemné chvály a podpory a zesilovat tak dynamiku interakcí probíhajících v sociální skupině. MDS podporuje učení

hrou a splňuje i diagnostickou funkci u dítěte, které je možné později použít v poradenském procesu (40). Seznam písní a ukázku používaných grafických symbolů je možné nalézt v přílohách samotné práce. Metoda dobrého startu se používá v posledním ročníku předškolního vzdělávání jako přípravný koncept pro školní docházku.

4. Národní program vzdělávání

V roce 2010 byl zaveden úplně nový systém národního vzdělávání, který byl mnohem otevřenější a prostupnější pro úpravy vzdělávacích plánů jednotlivých škol. K tomuto kroku došlo z důvodu omezené pružnosti předchozích podob školních vzdělávacích plánů. Proto byly zavedeny kurikulární dokumenty, které popisují víceúrovňový systém vzdělávání. U nás mají dvě hlavní úrovně a to státní (celonárodní) a školní. Celonárodní úroveň zastupují v ČR takzvané Rámcové vzdělávací programy (dále RVP) a hlavně Národní program vzdělávání (dále NPV) (45) Zatímco NPV formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezují závazky, které musí být naplněny v rámci jednotlivých úrovní vzdělávání (pro předškolní, základní, a střední vzdělávání). Školní úroveň jsou potom takzvané školní vzdělávací programy (ŠVP), které popisují uskutečňování samotného vzdělávání na jednotlivých školách. Školní vzdělávací program si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP (45). V následujících kapitolách jsou vždy ve zkratce uvedeny rámcové vzdělávací programy pro předškolní vzdělávání a základní vzdělávání, dále je zde zmíněn krátce v kapitole rámcový program pro základní vzdělávání i rámcový program pro žáky s lehkým mentálním postižením a osvětleny navrhované změny ve vztahu k žákům se sociálním znevýhodněním, kteří z důvodu chybné diagnostiky inteligence a díry v zákoně do kategorie často spadali. Dále se práce krátce věnuje popisu různých podpůrných opatření, která mohou být poskytnuta v rámci podpory integrace dětí se sociálním znevýhodněním.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

RVP PV má několik základních principů, na kterých byl postaven. Některé tyto principy zde uvedeme, protože vhodně korespondují a osvětlují podstatu této školské reformy. Těmito principy jsou například:

- akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání
- umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb
- zaměřit se na vytváření základů kompetencí, které označuje MŠMT jako klíčové a jsou dosažitelné v etapě předškolního vzdělávání.

- zajišťovat srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami
- vytvářet prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy.
- umožňovat mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám (46 str. 6).

Tyto principy definují, co je základem inkluzivního vzdělávání po kurikulárních změnách. Cílem je rozvoj individuálních potřeb dítěte a úprava vzdělávacích plánů a celkově vzdělávacího prostředí a systému, který umožní větší prostor a pružnost jednotlivým mateřským školám.

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně pak v úrovni oblastní. V běžném fungování tyto kategorie nejsou rozdělené a výuka probíhá mnohem více holistickým způsobem, který propojuje každou z jednotlivých kategorií a tvoří z nich ucelený přístup typický pro každou z mateřských škol/přípravných ročníků. Tento holistický přístup by měl být patrný a odrážet se ve školních vzdělávacích plánech jednotlivých institucí. Konkrétně se jedná o tyto kategorie:

- rámcové cíle – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání (rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení hodnot, získání osobnostních postojů)
- klíčové kompetence – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské) [4]
- dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální)
- dílčí výstupy (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální) (46).

V rámci těchto kategorií by měly být zaznamenané klíčové kompetence, důležité pro pozdější nástup do základního vzdělávání. Rámcové dosažení těchto kompetencí může

být testováno v rámci testů školní zralosti v pedagogicko-psychologických poradnách, pokud dítě není zralé na školní docházku, je možné mu navrhnout odložení školní docházky o jeden rok. Toto odložení je umožněno maximálně dvakrát za sebou. Vzhledem k nové vyhlášce a povinné docházky do mateřské školy v posledním roce před nástupem do ZŠ se ruší umožnění přípravných ročníků. V rámci posledního ročníku mateřských škol je rámcový vzdělávací program zaměřen na rozvoj hrubé a jemné motoriky, slovní zásoby, krátkodobé a dlouhodobé paměti a dalších kognitivních schopností jednotlivce a v případě odlišné kulturní zkušenosti na překonání základních kulturních odlišností (46).

V předškolním vzdělávání je velmi důležité zaměřit se na prostor, kde se dítě vzdělává. V případě, že je dobře upravený prostor pro rozvoj dítěte, je to již první krok pro vytvoření inkluzivního prostředí. Dále je důležité dávat dítěti ze sociálně znevýhodněného prostředí najevo vysokou míru podpory a průběžně zařazovat aktivity, které dají prostor k uvědomění individuálních rozdílů mezi jednotlivými dětmi v pozitivním světle. U žáků se sociálním znevýhodněním je velmi doporučována metoda dobrého startu a různé další aktivity, které umožňují sebeprezentaci dítěte a zvýšení míry koheze ve třídě.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

RVP ZV navazuje na RVP PV a rozvíjí kompetence, jejichž základy byly postaveny v rámci předškolního vzdělávání. RVP ZV je na rozdíl od RVP PV mnohem více strukturovaný a konkrétní. Více do hloubky jsou definovány jednotlivé oblasti a rozvoj těchto jednotlivých oblastí. Cíle základního vzdělávání jsou:

Rozvoj klíčových kompetencí, které zůstávají totožné s klíčovými kompetencemi v RVP PV a zároveň poskytnout spolehlivý základ všeobecné vzdělanosti. Všeobecná vzdělanost by měla být orientována více na situace blízké životu a na každodenní praktické jednání než na výčet teoretických informací.

Osvojení základních učebních strategií a motivace k celoživotnímu učení jedince.

Podněcování žáků k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení vzniklých problémů.

Vedení žáků k všestranné, účinné a otevřené komunikaci a otevřenému přístupu k životu.

Rozvíjet u žáků schopnost kooperovat a pomoci druhému člověku, zodpovědnost v uplatňování svých práv a povinností, základní principy psychohygieny (47).

Samotný vzdělávací obsah základního vzdělávání je rozčleněn do devíti vzdělávacích oblastí. Pod jednotlivými vzdělávacími oblastmi je možné nalézt jeden či více předmětů, které do dané oblasti zařazujeme.

Vzdělávací oblasti jsou:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce) (7)

V rámci RVP ZV je vymezen vztah mezi prvním a druhým stupněm vzdělávání a mezi oběma stupni je vysvětlena návaznost v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí. Jsou definovány jednotlivé dílčí cíle v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Tyto cíle vymezují, k čemu je žák v každé vzdělávací oblasti veden s využitím jednotlivých klíčových kompetencí z každé oblasti. Praktické propojení vzdělávacího obsahu s klíčovými kompetencemi je dosaženo skrze výčet základních cílů a zaměření ve všech vzdělávacích oblastech. Ve školním vzdělávacím programu by měly být definovány i vyučovací a vzdělávací strategie, které budou v rámci výuky předmětu využívány.

Dále jsou v rámci RVP ZV definované takzvané průřezové oblasti, které popisují oblasti, jež je možné zařadit do více vzdělávacích oblastí. Tato průřezová témata se věnují aktuálním problémům současného světa, které se stávají nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým prvkem osobnostně sociálního formování jednotlivce a

vytvářejí podhoubí pro další individuální rozvoj žáka i dynamiku třídy, jako skupiny. Průřezové oblasti jsou primárně zaměřeny na rozvoj postojů a hodnot jednotlivce a skupiny a osobnostnímu rozvoji žáka, než na penzum nabitých informací. V rámci RVP ZV je načrtnut směr a jednotlivé vzdělávací oblasti v rámci kterých je možné se různých průřezových témat dotknout. Přesná aplikace průřezových témat je v kompetenci jednotlivých škol. Tato aplikace by se měla projevit v rámci vypracovaných školních vzdělávacích plánů. Podmínkou toho, aby průřezová témata byla účinná, je jejich propojení s jednotlivými vzdělávacími plány předmětů a s obsahem další dokumentů a činností žáka realizovaných nejen ve školním prostředí. V případě, že v ročníku je přítomen žák z jiného kulturního prostředí či žák ze sociálně znevýhodněného prostředí potřeba výuky průřezových témat a práce se skupinou třídy a s její dynamikou se velmi akcentuje.

Obsahy průřezových témat v rámci RVP ZV jsou:

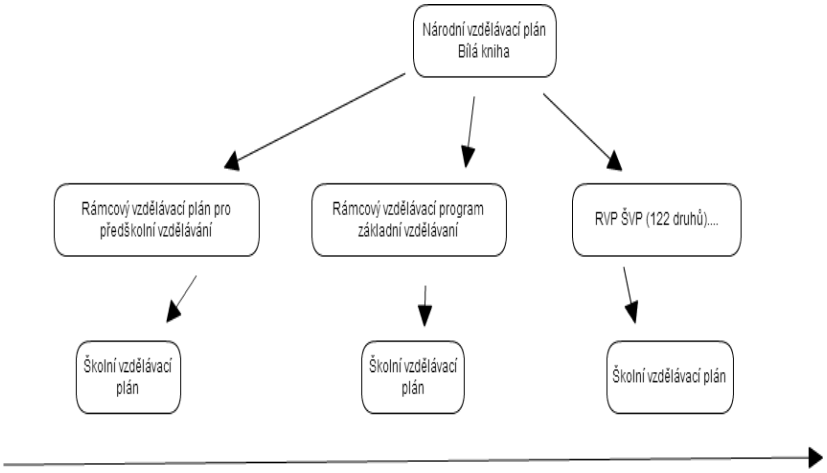
- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova (47).

V rámci RVP ZV jsou taktéž definovány nepovinné vzdělávací předměty, které jsou ale nabízeny jako možné, či doporučované v rámci vzdělávání. Těmito nepovinnými předměty je myšleno například: další cizí jazyk, dramatická výchova, etická výchova, filmová a audiovizuální výchova, taneční a pohybová výchova.

V rámci katalogu podpůrných opatření jsou navrhované úpravy vzdělávacích programů na více kontextové vzdělávání. V katalogu je přímo doporučeno vzdělávání blokové, projektové či epochové, které umožňuje žákovi vnímat informace v celistvějším kontextu. Vytvoření speciálního času, kdy se může žák doučovat a konzultovat případné chybějící či nezachycené informace. Podporovat vyšší míru kooperace mezi žáky a celkově kooperativní učení, které dá možnost podpořit žáka se sociálním znevýhodněním zbytkem skupiny. Zařadit více nepovinných předmětů jakými jsou například další cizí jazyk ale i dramatická výchova, a které buď probíhají v menší skupině či se zaměřují na

dynamiku třídního kolektivu a zvyšují jeho kohezi. Pokud je dítě se sociálním znevýhodněním cizinec, je vhodné více se věnovat multikulturní výchově. Zároveň je doporučováno zařazovat aktivity, které umožní dítěti prezentovat jeho osobní kulturu a původ.

V rámci změn školského zákona je také zrušena příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který se zabývá úpravou RVP ZV pro žáky s diagnózou lehké mentální retardace. Toto zrušení je zavedeno s odůvodněním vysoké míry segregace žáků romského etnika ve vzdělávání. Dále je vedena diskuse o zachování či zrušení návazných vzdělávacích programů, kterými jsou například - 3-leté učební obory bez závěrečné zkoušky (1). Zrušení přílohy RVP ZV pro žáky s diagnózou mentální retardace je v současné době zavedeno s vymahatelností upravených školních vzdělávacích programů v srpnu 2018 (44).



Obrázek 3 Systém vzdělávacích plánů, vlastní zdroje

5. Výzkumné otázky

Tato práce si klade dva výzkumné cíle. Prvním cílem je monitorovat obeznámenost s novým školským zákonem v populaci učitelů v Čechách, na Moravě a ve Slezsku. Druhým cílem je mapovat jejich postoje ve vztahu k inkluzi dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Výzkumná otázka 1: Existuje vztah mezi neznalostí prostředků, které nabízí novelizace školského zákona (82/2015 Sb.) a negativním postojem vůči inkluzi dětí se sociálním znevýhodněním?

K této výzkumné otázce přísluší 3 hypotézy:

Hypotéza č. 1: Souvislost negativity postoje vůči integraci žáků se sociálním znevýhodněním s nízkou mírou informovanosti o novelizaci školského zákona (82/2015 Sb.).

Hypotéza č. 2: Souvisí negativity postoje vůči integraci žáků se sociálním znevýhodněním s tím, zda pedagog je zaměstnancem speciálního školství nebo zaměstnancem škol hlavního vzdělávacího proudu.

Hypotéza č. 3: Souvislost mezi tím, že pedagogičtí pracovníci se zkušeností s integrací žáka se sociálním znevýhodněním mají k integraci pozitivnější postoj, než pedagogové bez této zkušenosti.

Druhá otázka si klade za cíl prozkoumat informační povědomí, mezi pedagogickými pracovníky a znalosti metod, které mohou pomoci v případě integrace dítěte se sociálním znevýhodněním.

Výzkumná otázka 2: Souvislost mezi informačním povědomím o novelizaci školského zákona a funkcemi pedagogů ve škole, délce předchozích zkušeností a typem vyučovaného předmětu.

K této výzkumné otázce přísluší tři hypotézy:

Hypotéza č. 4: Vyšší míra informačního povědomí souvisí s délkou předchozích zkušeností.

Hypotéza č. 5: Mezi učiteli exaktních předmětů je nižší informační povědomí a znalost podpůrných prostředků než mezi učiteli humanitních předmětů.

Hypotéza č. 6: Vyšší míra informačního povědomí o novelizaci školského zákona je mezi pedagogy s dalšími funkcemi v rámci školy, než mezi pedagogy bez těchto přídavných funkcí.

6. Výzkumný soubor

Kritéria pro výběr do výzkumného souboru:

Podmínka participace probandů na stratifikovaném výběru (46) do výzkumu je v současné době aktivní zaměstnanecký poměr trvající delší dobu, než jeden měsíc vůči některé ze základních škol (4144) uvedených v seznamu škol na webovém serveru MŠMT. Celá populace pedagogických pracovníků v Základních školách v roce 2014 bylo 80204.

Cílový proband je tudíž zaměstnán jako pedagogický pracovník v rámci některé ze škol podporovaných ze strany MŠMT.

Metody výběru vzorku a velikost vzorku

K výběru vzorku bylo využito nepravděpodobnostních strategií, konkrétně kombinace příležitostného a lavinového výběru. Cílovou skupinou byli pedagogičtí pracovníci základních škol a ke sběru dat bylo využito seznamu škol s jejich emailovým kontaktem a dále byl výzkum sdílen prostřednictvím sítě v rámci Asociace pedagogů základního vzdělání a Asociace pedagogických pracovníků. Tyto asociace a vedení škol dále distribuovala dotazník mezi své členy a pedagogy. Lavinový výběr byl použit i k výběru vzorku prostřednictvím samotných sociálních médií (Facebook, Twitter, Email a podobné).

Potřebná velikost výzkumného vzorku byla spočítána na minimální počet 100 respondentů s velikostí účinku na 10% úrovni chybovosti, sílou testu 0.9 a s hladinou α=0,05. Finálně se výzkumu účastnilo 121 respondentů a dalších 20 respondentů pilotního výzkumu.

Popis výzkumného souboru

Pilotní studie

Pilotní výzkum proběhl na Lauderově základní škole a Gymnáziu Gur Arje. Dvacet pedagogů těchto škol mělo za úkol nejen odpovědět na dotazník, který byl zveřejněn na Google Docs formulářích, ale také napsat krátkou zpětnou vazbu, tvůrci dotazníku. Znění původního dotazníku je možné nalézt v přílohách této výzkumné práce. V rámci vyhodnocení výsledků pilotního výzkumu bylo ve spolupráci s vedoucí diplomové práce dohodnuto, že se vypustí některé otázky z pilotního výzkumu s cílem celkového zkrácení výzkumu a zároveň se i využije služeb jiného serveru (Survio), který je uživatelsky příjemnější pro všechny zúčastněné. Bohužel ani dotazníkový server Survio nesplnil úplně očekávání výzkumníka, dále byly některé otázky přeformulovány, tak aby byly lépe pochopitelné pro cílovou skupinu probandů. Výsledky pilotní studie tedy nebyly zahrnuté do celkových výsledků s odůvodněním neodpovídajících formulací, které by nemusely podávat korespondující výsledky.

Samotný výzkum

Samotný výzkum probíhal oslovením pomocí e-mailu s odkazem k formuláři do 675 škol po celé České republice, dále sdílením po dalších sociálních sítích. Ve větší části škol, které reagovali, byl osloven ředitel či zástupce ředitele. Některé ze škol postoupily výzkumy samotným členům pedagogického sboru. Vzhledem k tomu, že v seznamu Základních škol na stránkách MŠMT jsou zařazené i Základní školy praktické a Základní školy s upraveným vzdělávacím plánem oproti školám běžného vzdělávacího proudu, je nutné upozornit, že některé odpovědi respondentů jsou spojené se smíšenými pocity ohledně nové reformy školství s kladeným důrazem na inkluzivní prvky. Výzkumný vzorek se skládal ze 121 respondentů. Z těchto 121 respondentů bylo 79,2 % žen (96 žen) a 20,8% respondentů bylo mužů (25). Z celkových 121 respondentů bylo 76 učitelů 2. stupně (62,5 %) a 45 učitelů stupně prvního (37,5%). Nejdelší praxi měli tři učitelé z různých krajů v ČR s 41 lety praxe a nejkratší měli taktéž 3 učitelé s roční zkušeností. Směrodatná odchylka byla 10, 994 (Min=1, Max=41, M= 20,63 SD=10, 99). Na dotazník odpovědělo dohromady 31 ředitelů (25,61%), 11 zástupců ředitele (9%) a 15 speciálních pedagogů (12,4%). Jednotlivé funkce se u pedagogů mohli kumulovat. Vzhledem k vysokému počtu speciálních pedagogů ve výzkumu, a vzhledem k možnému zkreslení výsledků výzkumu vlivem jejich vysoké účasti oproti pedagogům běžného vzdělávacího

proudu, bylo přistoupeno k oddělení těchto respondentů v případě některých částí výzkumu. 35 respondentů bylo bez jakékoliv přídavné funkce v rámci školy (28,92%).

V neposlední řadě dotazník zjišťoval průměrný počet žáku ve třídě pedagoga. Tyto počty se pohybovaly od 5 žáků na třídu po 32 žáků v jednom ročníku (Min=5, Max=32, M=19 SD=6,412). V tabulce níže budou popsány různé předměty, které pedagogové vyučovali s rozdělením k různým kategoriím předmětů (humanitní, exaktní, jazykové, sociální a jiné). Dále je v tabulce zmíněn domnívaný počet speciálních pedagogů ze základních škol praktických (v rámci dotazníku nebyla přímo indikována otázka na práci v rámci běžné základní školy či základní školy praktické). Status pedagoga ze základní škola praktické byl přisouzen pouze respondentům, kteří za a) uvedli přídavnou funkci speciálního pedagoga nebo v rámci studia (aprobace) zmínili speciální pedagogiku. Zároveň učitelé museli také uvést v rámci otázky na průměrný počet žáků v ročníku číslo menší, než je 10 žáků ve třídě. Dohromady tedy pedagogové aktivně vyučovali 64 exaktních předmětů, 34 předmětů humanitních, 41 předmětů jazykových, 7 učitelů sociálních věd, a 47

Tabulka 1 Rozdělení předmětů k jednotlivým kategoriím, vlastní zdroje.

		Aprobace	***Aktivní výuka***	***Rozdíl***	***ZŠ praktické***
Exaktní předměty	*Matematika*	16	19	4	
	Fyzika	6	6	0	
	Chemie	9	10	1	
	Biologie/Přírodopis	8	9	1	
	ICT	7	10	-3	
	Výchova ke zdraví	1	1	0	
Humanitní předměty	*Občanská v.*	6	9	3	
	Rodinná v.	3	3	0	
	Dějepis	7	11	4	
	Psychologie	2	0	-2	
	Hudební výchova	4	5	-1	
	Výtvarná výchova	1	6	-5	

Jazykové předměty	*Český jazyk*	18	17	1	
	Anglický jazyk	12	17	-5	
	Německý jazyk	6	6	0	
	Ruský jazyk	6	0	6	
	Francouzský jazyk	1	1	1	
Sociální	*Zeměpis*	7	7	0	
Další	*Speciální pedagogika*	12	5	7	3
	Pracovní činnosti/Svět práce	2	6	-4	
	1. stupeň	30	35	-5	2
	Dramatická výchova	0	1	-1	

.

7. Metoda sběru dat

Pilotní výzkum

Z důvodu tvorby úplně nového dotazníku za účelem tohoto výzkumu, byl proveden pilotní výzkum k ověření validity i reliability metod. Pilotního výzkumu se účastnilo 20 respondentů a respondentek. Z 20 účastníků pilotního výzkumu bylo 13 žen a 7 mužů. Počet let praxe ve škole se pohyboval od Min = 1 roku do Max = 33 let, M = 21,25 let SD = 9,95. Zkušenost s integrovanými žáky se speciálními potřebami potvrdilo 17 pedagogů a 3 tuto zkušenost vyvrátili, zkušenost s integrací žáků se sociálním znevýhodněním potvrdilo 13 pedagogů a 7 jich tuto skutečnost vyvrátilo.

Celkově měl pilotní dotazník 30 otázek. Po měření psychometrických vlastností dotazníku a zjištění, že některé odpovědi vykazují natolik vysokou míru kohezivnosti, bylo rozhodnuto část otázek vypustit.

Dále byl vytvořen sémantický diferenciál, který byl použit na měření postojů k integraci žáků se sociálním znevýhodněním. Sémantický diferenciál byl konstruován v několika fázích. Nejdříve se sešla skupina tří pedagogů. Tito pedagogové si přečetli texty o

jednotlivých možnostech vzdělávání (oddělené školství, integrace a podpůrné prostředky, skupinová integrace) a následně měli za úkol definovat minimálně 2 a maximálně 5 antonymních dvojic (potence, hodnocení, aktivita), které pocitově vystihuje jejich emoční prožitek při čtení krátkých textů. Tyto antonymní dvojice následně společně redukovali až k výslednému počtu 1 antonymní dvojice, ke každé z kategorií (potence, hodnocení, aktivita). Takto vytvořený sémantický diferenciál byl ověřován v rámci pilotního výzkumu faktorovou analýzou. V tabulce č. 1 je možné vidět deskriptivní statistiky a počet faktorů ve faktorové analýze v rámci pilotního testu. Finálně zvolené antonymní dvojice byli pro všechny typy vzdělávání stejné a to: pohodlný versus nepohodlný; pružný versus fixní; otevřený versus uzavřený. Jak je možné vidět v rámci tabulky č. 1 na další stránce, u obou typů integrace i v případě paralelního školství se zachovanou formou rámcového vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením faktorová analýza potvrdila právě 3 faktory.

Tabulka 2 Sémantický diferenciál – faktorová analýza, vlastní zdroje

Sémantický diferenciál	**M**	**SmE**	**SD**	**Cron. α**	**Počet faktorů**
Skupinová integrace	2,91	0,17	1,34	0,66	3
Individuální integrace	3,78	0,21	1,48	0,75	3
Paralelní školství	3,66	0,17	1,42	0,77	3

8. Použité metody

V rámci této diplomové práce byla použita kombinace několika metod, které umožnili obsáhnout celou šíři problematiky. První metodou použitou ve výzkumu byla tvorba dotazníku, který se skládal z kombinací otevřených i uzavřených otázek a to v poměru (9:14). U některých uzavřených otázek bylo umožněno respondentovi osvětlit svou odpověď, pokud o to projevil zájem (například otázka č. 7, 15). Dotazník se skládal ze pěti částí.

První část sbírala základní indicie o respondentovi a jeho zkušenostech, oboru studia a předmětech, které vyučuje a příslušnosti k prvnímu či druhému stupni na škole. Tato část dotazníku bude v další části této diplomové práce označována jako část deskriptivní. Do této části dotazníku výzkumník zařazuje otázky číslo: 1 až 5, 12.

V druhé části dotazníku byli otázky zaměřené na oblast zkušeností s výukou žáků se specifickými potřebami popřípadě specificky s žáky se sociálním znevýhodněním a schopnost pedagogů určit, kdo do této kategorie žáků patří. Otázky v této části se dotazovaly na osobní zkušenost jednotlivce a dále na rámcovou představu o výuce žáků se sociálním znevýhodněním. Do této části dotazníku výzkumník zařazuje otázky číslo: 6 až 11 a 13 až 20.

Ve třetí časti dotazníku, výzkumník mapuje znalost Školského zákona (Zákon č. 561/2004) a jeho paragrafů, popřípadě příslušných novelizací (novelizace č. 82/2015) tohoto zákona. Do této části dotazníku výzkumník zařazuje otázky číslo: 21 až 25.

Ve čtvrté části dotazníku se výzkumník zaměřuje na cíle vzdělávání a jejich seřazení dle preference pro daného pedagoga. Touto oblastí se zabývá otázka č. 26.

V úplně poslední části dotazníku byla použita metoda Sémantického diferenciálu. Sémantický diferenciál je měřitelná veličina, která má své využití v oblasti psychologie, sociologie a marketingu. Sémantický diferenciál byl zaveden v práci tří amerických psychologů: Osgood C. E, Suci G., Tannenbaum P.: The Measurement of Meaning. Urbana, Illinois, University of Illinois Press, 1957. Metoda je uváděna jako metoda měření intenzity psychologických a sociologických postojů jednotlivců k dané situaci či termínu/slovu. Sémantický diferenciál je nejčastěji využívaný jako sedmistupňová škála. Na obou stranách této škály jsou antonyma, která se dají zařadit do 3 kategorií (hodnocení, potence, síla). Respondenti škálují pocity, které vyvolává daná situace na škále mezi antonymy. Sémantickým diferenciálem se zabývali otázky číslo 27, 28, 29.

V rámci testování hypotéz k oběma výzkumným otázkám byly operacionalizované proměnné ze škálovaných odpovědí respondentů ve výzkumu. Jednotlivé otázky mohly mít v rámci škálované proměnné různou váhu. Škálovaní proměnných u otázek z první a druhé i čtvrté části probíhalo na 5 stupňové škále. V druhé části výzkumu, která se zabývá zkušeností s žákem se sociálním znevýhodněním a s žáky se specifickými potřebami je

odpověď jen nominální (ano versus ne). Sémantický diferenciál pracuje se škálou sedmistupňovou.

Jako kovariáty byly v modelech využity následující proměnné: KnowledgeIndex, Zkušenost, ZnalostNovelizace, ZkušenostInkluze atd.

V případě 1., 3. a 4. části dotazníku první stupeň na škále znamenal nulovou obeznámenost či absolutní nesouhlas. Druhý stupeň byl definován jako taktéž nulová obeznámenost či silný nesouhlas ale v tomto případě jednotlivci mají informace o existenci konfliktu okolo daného problému. Stupeň třetí již značil sice omezenou, ale přece jen nějakou znalost konfliktního tématu. Stupeň čtvrtý je přiřazen respondentům, kteří byli schopni podat poměrně rozšířenou odpověď tato odpověď, ale nebyla zařazena do složitějšího kontextu a měla šablonovité rysy. Stupeň č. 5 pak byl přiřazen respondentům, kteří mají komplexní znalosti a zkušenosti v dané oblasti a rozumí dané problematice v kontextuálním náhledu. Podrobnosti a škálované odpovědi je možné nalézt v přílohách k diplomové práci.

Finální rovnice k jednotlivým hypotézám vypadaly tedy takto:

> Rovnice 1 přiřazená k hypotéze 1 („Hypotéza č. 1: Souvisí negativní postoj vůči integraci žáků se sociálním znevýhodněním s nízkou mírou informovanosti o novelizaci školského zákona (82/2015 Sb.)?“) tedy je:
>
> Postoj k individuální integraci (Y) = α (konstanta) + β_1 * (0.35xVioNovelizaci) + β_2*(0.35x ZnaKonkretniZmeny) +β_3 * (0.1x IVP) + β_4 * (0.1x IVP_Novelizace)+β_5 * (0.1 x Normativ) + ε.
>
> Rovnice 2 přiřazena k hypotéze 2 („Hypotéza č. 2: Souvisí negativita postoje vůči integraci žáků se sociálním znevýhodněním s tím, zda pedagog je zaměstnancem speciálního školství nebo zaměstnancem škol hlavního vzdělávacího proudu?“), byla vypočtena pomocí nepárového t-testu. K výpočtu nepárového t-testu byl použit vzorec níže na této stránce.

K hypotéze č. 3 byla vytvořena jedna rovnice. Tato rovnice pracovala s proklamovanou zkušeností pedagogů s žáky se sociálním znevýhodněním („Hypotéza č. 3: Pedagogičtí pracovníci se zkušeností s integrací žáka se sociálním znevýhodněním mají k integraci pozitivnější postoj, než pedagogové bez této zkušenosti?“). Tato rovnice tedy zní:

Rovnice č. 3 přiřazena k hypotéze č. 3 zní: Postoj k individuální integraci(Y)= α (konstanta) + β_1 * (0.5xZkušenostŽsSP) + β_2*(0.5xZkušenostŽsSZ) + ε.

Další rovnice se již přiřazují k druhé výzkumné otázce a k ní příslušícím hypotézám.

Rovnice č. 4 je přiřazena k hypotéze č. 4 („Vyšší míra informačního povědomí souvisí s délkou předchozích zkušeností.“), a byla vypočítávána pomocí jednoduché korelační přímky. V rámci korelační přímky byla porovnávána dat z průměrované škály „Knowledge Index a data ze škály „Praxe“ (roky zkušeností).

$$t = \frac{\overline{X}_1 - \overline{X}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{N_1} + \frac{s_2^2}{N_2}}}$$

Obrázek 4 Rovnice T-test. google search

K výpočtu hypotézy č. 5 je použitý nepárový t-test. „Hypotéza č. 5: Mezi učiteli exaktních předmětů je nižší informační povědomí a znalost podpůrných prostředků než mezi učiteli humanitních předmětů.“ K výpočtu je tedy použit vzorec výše uvedený.

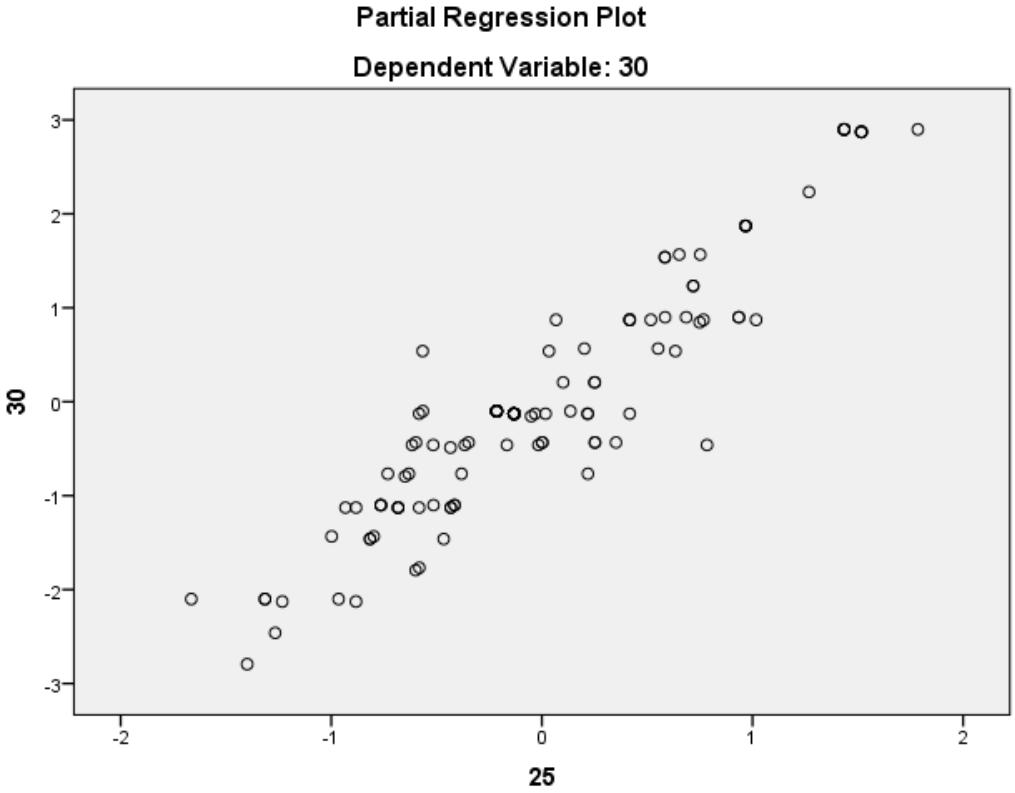
Poslední hypotéza, kterou se tato diplomová práce zabývá, je hypotéza č. 6, která zní: „Vyšší míra informačního povědomí o novelizaci školského zákona je mezi pedagogy s dalšími funkcemi v rámci školy, než mezi pedagogy bez těchto přídavných funkcí.“ V tomto případě bude taktéž použitý nepárový t-test, který porovnává průměry obou výběrových skupin.

Statistická analýza

Za účelem ověření hypotéz bylo použito statistické metody lineární regrese a nepárových t-testů. Byli sestaveny 4 regresní modely, ke čtyřem hypotézám a 2 nepárové t-testy ke dvěma hypotézám. Každý z těchto modelů a testů poukazuje na jinou hypotézu a dohromady se pojí do uceleného obrazu informovanosti o novém školském zákoně,

postoje k integraci žáků se sociálním znevýhodněním a zkušenostmi s oblastí inkluze obecně. K výpočtům byl použit statistický program SPSS (http://www-01.ibm.com/software/cz/analytics/spss/)

Data k modelu č. 1 byla testována Breusch-Paganovým testem homoskedasticity/heteroskedasticity. Data k možné přítomné homoskedasticitě/ heteroskedasticitě je možné nalézt v regresním modelu níže. Předpoklad normálního rozdělení standardizovaných reziduí je zde také naplněn.



Obrázek 5 Model heteroskedasticity proměnných, vlastní zdroje

Multikolinearita byla přítomna ve všech modelech, tím byl naplněn předpoklad nezávislosti prediktorů, čímž byl naplněn předpoklad smysluplnosti testování proměnných.

9. Výsledky

Deskriptivní statistiky

Samotného výzkumu k diplomové práci se zúčastnilo 120 respondentů, kteří byli pedagogickými pracovníky různých základních škol po celé České republice. V kapitole

o výzkumném vzorku je možné vidět zkušenostní rozpětí respondentů, od relativně málo zkušených pedagogů po pedagogy s velkým penzem zkušeností. Podobně široké rozpětí bylo i v oblasti vyučovaných předmětů, kde se objevily nejrůznější předměty s nižší či vyšší frekvencí.

Cílem této kapitoly je shrnout a stručně popsat výsledky s ohledem na ověřované hypotézy a výzkumné otázky. V rámci této kapitoly budou postupně předkládány výsledky k jednotlivým hypotézám a později uvedeny některé další výsledky, které bylo možné nalézt v rámci dat k diplomové práci.

První hypotéza, která byla ověřována, je hypotéza č. 1: Souvisí negativní postoj vůči integraci žáků se sociálním znevýhodněním s nízkou mírou informovanosti o novelizaci školského zákona (82/2015 Sb.)? V tomto případě vyšla některá data signifikantně významně, jak je možné vidět v následující tabulce níže na další stránce. V tomto případě řádek č. 30 označuje „postoj vůči individuální integraci jako celek“ a další řádek popisuje celkové shrnutí informovanosti o novém školském zákonu. V rámci této tabulky je možné vidět extrémně silnou korelaci mezi reálnou informovaností o Novelizaci školského zákona a postojem jednotlivce. Naneštěstí tato data není možné považovat za úplně validní. Odůvodněním je, že většina těchto škálovaných otázek byla otevřená. To znamená, že důležitou intervenující proměnou v tomto případě může být obecně ochota odpovídat. To znamená, že existují jednotlivci, kteří upřednostnili odpověď „nevím“ před obšírnější odpovědí. Tito jednotlivci měli nejčastěji spíše negativní postoj k individuální integraci. Nejsilnější vztah bylo možné najít mezi otázkami zabývajícími se celkovou a konkrétní obeznámeností o novelizaci školského zákona (0,325). Poměrně silný vztah vykazovaly otázky obecné obeznámenosti o novelizaci a znalosti problematiky normativu na žáka se sociálním znevýhodněním (0,205). Dále se objevoval poměrně silný vztah, ale negativního směru mezi obeznámeností o IVP a obecné obeznámenosti o novelizaci (-0,177). Vzhledem k velké síle dat, která byla popsána v rámci korelačního matrixu, se zde nebudu podrobněji zabývat souvislostmi vyššími, než je +- 0,15. V případě otázky na zrušení přípravných tříd byl přítomen hodnotící charakter. Tudíž negativní vztah, který se v rámci této položky objevuje, je možné přisoudit právě tomuto hodnotícímu hledisku. To ovšem neplatí v případě otázky na IVP Novelizaci. Zde mohlo k negativnímu hodnocení dojít z důvodu, že samotný dotazník byl na internetu k dispozici od začátku prosince. Většina respondentů jej vyplnila až po polovině ledna, kdy již byla známá prováděcí vyhláška na stránkách ministerstva školství. Podle této prováděcí vyhlášky se

tento dokument již nejmenuje „individuální vzdělávací plán“, ale „plán pedagogické podpory“. Mohlo tedy dojít k zmatení respondentů.

Tabulka 3 Korelační matrix, vlastní zdroje

Korelační Matrix

		Postoj	Kn. Index	VioNovele	KonkretniZmeny	Zrusenipripravek	IVP	Normativ	IVP_Novelizace
Pearson Correlation	Postoj	1,000	,933	-,112	-,042	,123	,074	-,011	,074
	Kn.Index	,933	1,000	-,100	-,005	,107	,105	,060	,105
	VioNovele	-,112	-,100	1,000	,325	-,129	-,177	,205	-,177
	Konkretnizmeny	-,042	-,005	,325	1,000	-,055	-,147	,173	-,147
	Zrusenipripravek	,123	,107	-,129	-,055	1,000	-,066	-,148	-,066
	IVP	,074	,105	-,177	-,147	-,066	1,000	-,081	1,000
	Normativ	-,011	,060	,205	,173	-,148	-,081	1,000	-,081
	IVP_Novelizace	,074	,105	-,177	-,147	-,066	1,000	-,081	1,000

Druhá hypotéza se zabývá souvislostí mezi negativitou postoje vůči individuální integraci žáků se sociálním znevýhodněním a tím, zda pedagog je zaměstnancem speciálního

školství nebo zaměstnancem škol hlavního vzdělávacího proudu. Tato hypotéza je ověřována pomocí nepárového T-Testu. Výsledky nepárového T-Testu je možné najít v tabulkách níže. T-Test v tomto případě vychází negativně. To znamená, že se nepotvrdila domněnka, že pedagogové speciálního školství patří k odlišné populaci než pedagogové hlavního vzdělávacího proudu ve vztahu k postoji k Individuální integraci. Tento výsledek ovšem není možné považovat za plně validní a to z důvodu, že v rámci dotazníkového šetření nezazněla přímá otázka na to, zda pedagog je zaměstnancem škol hlavního vzdělávacího proudu nebo speciálního školství. Není tedy jisté, že výzkumníkovi se podařilo vyselektovat všechny učitele speciálního školství. Dále není možné tento test považovat za úplně validní z důvodu nízkého počtu respondentů (pouhých 13) ve skupině pedagogů speciálního školství.

Tabulka 4 Skupinové statistiky - hypotéza č. 2, vlastní zdroje.

Skupinové statistiky

	SpecPed	N	Průměr	StandartníDeviace	StErrorMean
Postoj	Speciálnipedagog	13	3,4872	1,34450	,37290
	Normalní pedagog	107	4,1931	1,27139	,12291

Tabulka 5 Nezávislý t-test hypotéza č. 2, vlastní zdroje.

Nezávislý T-Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Postoj	Equal variances assumed	,006	,940	-1,879	118
	Equal variances not assumed			-1,798	14,729

Třetí hypotéza se zabývá souvislostí mezi zkušeností pedagogů s integrací žáku se sociálním znevýhodněním a jejich postojem k individuální integraci těchto žáků. V tomto případě bylo nutné udělat dvě rovnice. První rovnice pracuje s prohlášením o zkušenosti s integrací žáků se sociálním znevýhodněním, ta druhá pak pracuje s reálnou zkušeností pedagogů. I tato hypotéza takřka nemohla být signifikantně potvrzena či vyvrácena z důvodu malého počtu respondentů v druhé skupině (bez zkušenosti s integrací žáka se sociálním znevýhodněním. Ať již v T-Testu zabývajícím se proklamovanou, či reálnou zkušeností. V případě proklamované zkušenosti T-test potvrdil na signifikantní úrovni, že respondenti, kteří proklamovali svou nezkušenost s integrací žáků se sociálním znevýhodněním, reálně měli pozitivnější postoj k integraci žáků se sociálním znevýhodněním než učitelé s touto zkušeností.

Tabulka 6 Skupinové statistiky - hypotéza č. 3, vlastní zdroje

Skupinové statistiky

	ZsZSZ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Postoj	bez zkusenosti	19	4,5263	1,36226	,31252
	sezkusenosti	101	4,0396	1,27130	,12650

Tabulka 7 Nezávislý t-test - hypotéza č. 3, vlastní zdroje.

Nezávislý T-Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
Postoj	Equal variances assumed	,706	,403	1,514	118
	Equal variances not assumed			1,444	24,264

V rámci této hypotézy je nutné zmínit další zajímavý vzorec, který se objevuje v datech. Další otázka se dotazovala na zkušenosti pedagogů s integrací žáků se sociálním znevýhodněním. V této otázce 77 pedagogů odpovědělo pozitivně (63,3%), 38 odpovědělo negativně (31,7%) a 6 odvětilo, že neví (5%). Z 38 pedagogů, kteří odvětili,

že zkušenost nemají, 29 pedagogů později potvrdilo tuto zkušenost v další části výzkumu, kde se výzkumník doptává na jednotlivé kategorie žáků se sociálním znevýhodněním. Průměrná síla této zkušenosti se rovnala M= 3,83. Tato situace výrazně zkomplikovala možnost zodpovězení hypotézy č. 3 (Hypotéza č. 3: Pedagogičtí pracovníci se zkušeností s integrací žáka se sociálním znevýhodněním mají k integraci pozitivnější postoj, než pedagogové bez této zkušenosti?). V rámci tabulky na této stránce je možné vidět, kolik pedagogů potvrdilo v rámci jednotlivých otázek na kategorie žáků se sociálním znevýhodněním svou zkušenost. V druhém sloupci této tabulky je možné vidět potvrzené zkušenosti s jednotlivými kategoriemi žáků se sociálním znevýhodněním u těch, kteří zodpověděli ne, či nevím. Tato tabulka má pouze informativní charakter, a to z toho důvodu, že žáci, kteří by papírově mohli mít nárok na označení „žák se sociálním znevýhodněním“, ve skutečnosti nemusí trpět žádnými omezeními v rámci školního procesu a tudíž by tuto nálepku a s ní i případné výhody v rámci studijního procesu nemusel potřebovat.

Tabulka 8 Zkušenosti s žákem se sociálním znevýhodněním - hypotéza č. 3, vlastní zdroje.

Počet zkušeností s jednotlivými kategoriemi	Celkový počet respondentů	Jen ti zodpověděli ne, či nevím.
1	7	5
2	12	7
3	8	7
4	23	12
5	40	8
6	22	2
7	3	0
0	5	5

Další hypotéza se již vztahuje k výzkumné otázce číslo 2, která se spíše zabývá souvislostí mezi informačním povědomím o novelizaci školského zákona a funkcemi pedagogů ve škole, délce jejich předchozích zkušeností a typem vyučovaného předmětu.

První hypotéza vztahující se k výzkumné otázce č. 2 je hypotéza testující souvislost mezi informačním povědomí o novelizaci školského zákona a počtu let pedagogické praxe respondentů. V tomto případě byla použita metoda lineární regrese k měření potenciální

souvislosti mezi těmito dvěma proměnnými. Jak můžeme vidět v obou tabulkách a obrázku níže na této i další stránce, stejně jako na obrázku bodového diagramu zaznamenávající potenciální lineární regresi, v datech neexistuje silnější souvislost mezi oběma proměnnými. To znamená, že informovanost o novelizaci školského zákona má jen velmi mírnou souvislost s počtem roků v učitelské praxi (0,13). Tato hypotéza tedy nebyla potvrzena na signifikantní úrovni.

Tabulka 9 Deskriptivní statistiky - hypotéza č. 4, vlastní zdroje.

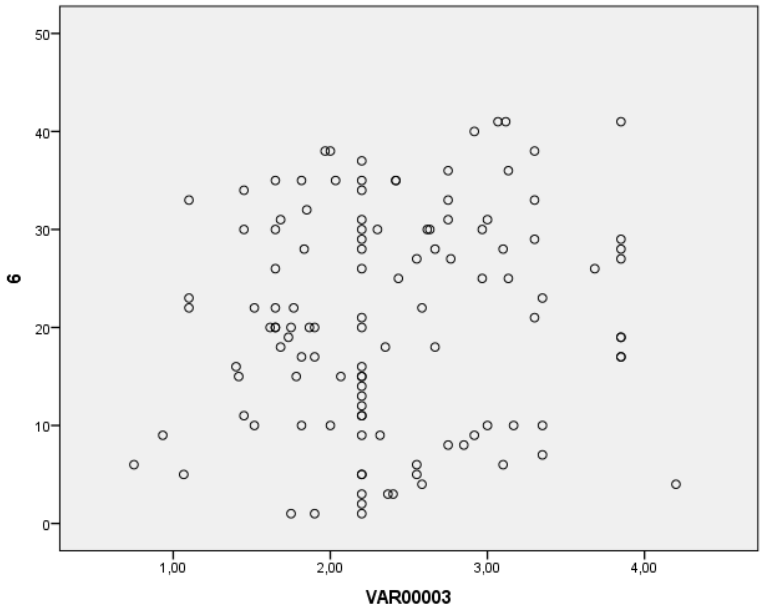
Deskriptivní statistiky

	Mean	Std. Deviation	N
Knowledge index	2,3658	,73448	120
Roky praxe	20,89	11,066	118

Tabulka 10 Lineární regrese - hypotéza č. 4, vlastní zdroje.

Korelace

		Knowledge Index	Roky Praxe
Knowledge Index	Pearson Correlation	1	,130
	Sig. (2-tailed)		,160
	N	120	118



Obrázek 6 Regresní přímka, vlastní zdroje

Další hypotéza se zabývá tím, zda učitelé exaktních předmětů mají nižší míru informačního povědomí než učitelé předmětů humanitních. K dělení předmětů humanitních a exaktních je používána tabulka č. 1 ze strany 46/47. V případě, že pedagog vyučoval kombinaci exaktního a humanitního předmětu, bylo rozhodnuto na základě předmětů, které studoval. V případě, že i v této druhé fázi stále setrvávali obě možnosti (1 případ), byl zkontaktován pedagog ohledně hodinových dotací obou předmětů. K testování této hypotézy byl použitý nepárový T-test. Více informací je možné nalézt v tabulce níže na této a na další stránce. Jak je možné vidět v této tabulce i tato hypotéza se potvrdila. Obě dvě skupiny patří k odlišné populaci ve vztahu k znalostem o novelizaci školského zákona. Zajímavostí, která ale vyplývá z T-Testu je, že pedagogové exaktních předmětů mají vyšší informační povědomí o dané problematice než pedagogové předmětů humanitních. To znamená, že původní hypotéza musí být částečně zamítnuta, protože toto tvrzení je přesně opačné. Pedagogové exaktních předmětů vykazují vyšší míru informačního povědomí než pedagogové předmětů humanitních.

Tabulka 11 Deskriptivní statistiky - hypotéza č. 5, vlastní zdroje.

Skupinové statistiky

	Typ předmětu	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Knowledge Index	Exaktnipredmet	36	2,18	,642	,107
	Humanitnipredmet	15	2,16	,488	,126

Tabulka 12 Nezávislý T-test - hypotéza č. 5, vlastní zdroje.

Nezávislý t-test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Knowledge Index	Equal variances assumed	1,301	,260	,087	49	,931
	Equal variances not assumed			,097	34,365	,923

Úplně poslední hypotéza příslušící k druhé výzkumné otázce se zabývá souvislostí mezi informačním povědomí o novelizaci školského zákona a funkcemi, které zastávají či nezastávají jednotliví respondenti ve svých školách. V rámci této otázky byly zvoleny za relevantní funkce speciálního pedagoga, ředitele, zástupce ředitele, metodika prevence, logopeda, výchovného poradce. Za relevantní nebyly považované funkce předsedů předmětových komisí apod. V rámci této hypotézy pracujeme jen s jednoduchou binární kombinací: pedagog má/nemá přídavnou funkci ve škole. V žádném případě nedocházelo ke škálování jednotlivých relevantních funkcí. Jak je možné vidět v tabulkách níže, tato hypotéza nebyla potvrzena. Pedagogové s funkcí a pedagogové bez funkce patří k stejné výběrové populaci ve vztahu k informovanosti o novelizaci školského zákona. Hypotéza není potvrzena. Přídavná funkce nemá žádný vliv na informovanost pedagoga o novelizaci školského zákona.

Tabulka 13 Skupinové statistiky - hypotéza č. 6, vlastní zdroje.

Skupinová statistika

	Funkce	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Knowledge Index	bez relevantni funkce	57	2,5535	,71381	,09455
	s relevantni funkci	63	2,1960	,71661	,09028

Nezávislý T-test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)
Knowledge Index	Equal variances assumed	,168	,683	2,734	118	,007
	Equal variances not assumed			2,734	116,899	,007

Tabulka 14 Nezávislý T-test- hypotéza č. 4, vlastní zdroje.

Z dalších informací, které vzešly z výzkumu, mimo hlavní hypotézy jsou například nejčastěji zmíněné kategorie žáků se sociálním znevýhodněním. V rámci této otázky kategorizovalo žáka se sociálním znevýhodněním 98 respondentů a 21 jich odpovědělo ne či nevím, popřípadě nechali otázku nevyplněnou. Veskrze byli v rámci této otázky nejvíce zmiňováni žáci ze sociálně nepodnětného prostředí (78x), žáci pocházející

z rodiny ve finanční nouzi či tíživé situaci (22x), děti nezaměstnaných rodičů a rodičů se sklony k závislostem (obě 16x), děti z etnické menšiny se zvláštním důrazem na romské etnikum (24x), děti vychovávané prarodiči či děti rodičů cizinců (5x). Zajímavé bylo, že kategorii dětí cizinců zmiňovali jen pedagogové s kratší praxí (maximálně 5 let), naopak pedagogové s praxí delší než 20 let zmiňovali žáky vychovávané prarodiči. Žádná z těchto souvislosti nebyla potvrzena jako signifikantní v rámci testování hypotéz. Nejčastěji zmiňované bylo souhrnné označení žáci z nepodnětného prostředí. V 9 případech se objevovaly osobní příklady z pedagogické praxe respondentů.

Tabulka 15 Kategorizace žáků se sociálním znevýhodněním. Vlastní zdroje

Kategorie žáků se sociálním znevýhodněním	**Kolikrát zmíněno**
Žáci ze sociálně nepodnětného prostředí	78
Etnické menšiny (obzvláště Romové)	24
Rodina ve finanční nouzi	22
Děti nezaměstnaných rodičů	16
Rodiče se sklony k závislostem	16
Děti cizinců	12
Osobní příklady z pedagogické praxe respondentů	9
Děti z dětských domovů a ústavů	8
Děti vychovávané prarodiči	5

V případě otevřené otázky k novelizaci z těch pedagogů, kteří na otázku odpověděli, nejčastěji poukazovali na společné vzdělávání (inkluzivní vzdělávání) a zavedení podpůrných opatření (22x), a zrušení přílohy k Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělání RVP LMP (12x). Dále byly zmíněné změny v oblasti příjímacích řízení, učňovských zkoušek a působení ředitelů na dobu neurčitou.

10. Diskuse

Výsledky diplomové práce tak, jak je můžeme vidět popsané v deskriptivní i statistické části, vyšly v některých případech velmi překvapivě. Výsledky této diplomové práce se až vzácně shodují, a tím i podporují, výsledky výzkumného projektu Univerzity Palackého v Olomouci „Postoje a potřeby pedagogické veřejnosti ve vztahu

k implementaci podpůrných opatření podle nové školské legislativy“. V rámci diskuse tedy budou data vzešlá z této výzkumné práce komparována s výsledky projektu a dále diskutována vzhledem k časovému posunu oproti samotnému projektu (výsledky projektu byly sbírané na jaře 2015, zatímco výsledky této studie byly sbírané na úplném konci a v prvních dvou měsících roku 2016. Na otázku, zda existuje vztah mezi neznalostí prostředků, které nabízí novelizace školského zákona (82/2015 Sb.) a negativním postojem vůči inkluzi dětí se sociálním znevýhodněním, která je první výzkumnou otázkou, je odpověď poměrně složitá. V rámci korelačního matrixu je možné vidět, že většina respondentů měla nějaké znalosti o novelizaci školského zákona. Tyto znalosti ale korelovaly na poměrně nízké úrovni s postojem k integraci žáků se sociálním znevýhodněním. Odpovědi v první a druhé otázce, zabývajícími se obeznámeností se zákonem vykazovaly poměrně vysokou míru korelace mezi sebou. Tyto odpovědi byly otevřené a v rámci jejich škálování bylo použito metody trsů. Zajímavým jevem objeveným v rámci dělení bylo, že i když pedagogové uváděli vyšší míru obeznámenosti s novelizací, jimi používaná terminologie a mylná tvrzení uváděná v rámci otevřených otázek ukazovala, že informovanost pochází z jiných zdrojů než z MŠMT či z projektu Systémové podpory Inkluzivního vzdělávání v ČR (46). Bylo zjištěno, že celkově se v rámci odborné veřejnosti považuje za krok zpět zavedení povinné předškolní docházky v posledním roce mateřských škol. Několik pedagogů opakovaně upozornilo na neexistenci jakékoliv dlouhodobé studie, která by podporovala toto rozhodnutí v dlouhodobém kontextu. Tento odmítavý náhled zesiloval v případě pedagogů pracujících na prvním stupni ZŠ. Tento náhled je možné nalézt i v rámci blogů renomovaných odborníků na problematiku vzdělávání v ČR (46), (47), kteří shodně uvádějí, že toto rozhodnutí není postaveno na longitudinálním výzkumu dokazujícím pozitiva takového rozhodnutí. Celkově se často ozývalo, že pedagogové nemají prostor pro uzpůsobování stylu výuky žákům se sociálním znevýhodněním z důvodu velkého počtu žáků ve třídě.

Pedagogové příliš nejevili zájem o podpůrná opatření, jakými je například funkce asistenta pedagoga. Jako důvod uváděli nízkou motivaci a vzdělání ze strany tohoto asistenta a popřípadě i nechuť k přítomnosti dalšího pedagoga ve třídě. Dalším argumentem, který se často objevoval, je, že respondenti si nedokáží představit, že budou investovat zvláštní energii do aktivizace dětí z rodin, které nejeví sami zájem o aktivizaci svého dítěte. Většina pedagogů neznala problematiku zvýšeného normativu na žáka a to

ani v předchozím období (pedagogové nevěděli, že nemohli na žáka se sociálním znevýhodněním žádat o navýšený normativ, což znamená, že ani nemohli ocenit tuto změnu v novelizaci č. 82/2015).

V rámci výzkumu bylo zjištěno, že pedagogové nemají přehled, kdo jsou žáci se sociálním znevýhodněním. Pedagogové neznají jednotlivé kategorie těchto žáků a většina z nich si neuvědomuje, že s těmito žáky běžně pracují v rámci své každodenní praxe. Pokud si to uvědomují, vykazují nesouhlas s tím, že by měli těmto žákům poskytovat speciální podporu nad rámec práce s ostatními žáky ve třídě. Zvýšení celkové obeznámenosti o tom, kteří žáci patří do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním a popřípadě co jsou podpůrná opatření, která jim pedagog může nabídnout, by mohlo výrazně pomoci k pozitivnímu zlepšení novelizace školského zákona. Tato potenciální kampaň by měla být vedena přímo ze strany MŠMT, neměla by být vedena mediálními společnostmi bez hlubších znalostí problematiky.

Zajímavým výsledkem v rámci první výzkumné otázky bylo, že se nepotvrdila na signifikantní úroveň odlišnosti odpovědí pedagogů ze škol speciálních a škol hlavního vzdělávacího proudu. Bohužel tento výsledek není možné považovat za plně relevantní z důvodu, že v rámci diplomové práce neexistovala přímá otázka na to, zda pedagog patří do školy hlavního vzdělávacího proudu či do škol z proudu speciálního. Tudíž pravděpodobná příslušnost pedagoga ke školám speciálním byla přisuzována na základě splnění několika indikátorů a pedagogové ze speciálních škol mohli být v takovém případě špatně přiřazeni. V rámci výzkumu udělaného Univerzitou Palackého je viděna signifikantní odlišnost těchto dvou skupin (46).

Bylo zjištěno, že pedagogové, kteří vědí, že pracovali s žákem se sociálním znevýhodněním, mají signifikantně pozitivnější náhled na integraci než pedagogové bez tohoto vědomí. V rámci práce se objevil jen jeden respondent, který tvrdil, že neměl zkušenosti a opravdu je neměl. Tento výsledek mne vede ke zdůraznění nutnosti zvýšit míru obeznámenosti o tom, kdo přesně je žák se sociálním znevýhodněním.

Druhá výzkumná otázka se zabývá souvislostí mezi informačním povědomím o novelizaci školského zákona a funkcemi pedagogů ve škole, délce předchozích zkušeností a typem vyučovaného předmětu.

V rámci této výzkumné otázky bylo zjištěno, že neexistuje žádná přímá souvislost mezi počtem let zkušeností na pozici pedagogického pracovníka a úrovní obeznámenosti. To znamená, že nízká míra informovanosti je stejná mezi učiteli z mladší generace, která je zvyklá více používat internet k získávání nových informací.

Poměrně velmi zajímavý výsledek vyšel v otázce, která se zabývala tím, zda je vyšší míra obeznámenosti o dané problematice mezi učiteli exaktních předmětů a učiteli předmětů humanitních. V tomto případě vyšlo, že mezi těmito dvěma kategoriemi existuje rozdíl. V rámci této diplomové práce vyšlo, že pedagogové exaktních předmětů jsou více obeznámeni s problematikou, než učitelé předmětů humanitních. Tento výsledek byl velmi překvapivý. Původní hypotéza očekávala výsledek přesně opačný. Tento výsledek je možné vysvětlit tak, že učitelé humanitních předmětů častěji sahali přímo ke zdroji těchto změn (MŠMT; Společnost pro podporu inkluzivního vzdělávání), což je možné vidět i v rámci výsledků tohoto výzkumu na webovém serveru Survio.cz. Další vliv, zde mohlo hrát, že je více pedagogů s funkcí mezi učiteli exaktních předmětů, než mezi učiteli předmětů humanitních. To znamená, že pedagogové exaktních předmětů častěji zastávali funkce ředitelů, zástupců ředitelů, speciálních pedagogů, výchovných poradců a metodiků prevence. Tím se dostáváme do poslední části druhé výzkumné otázky, která byla ověřována, a to, že pedagogové s funkcemi v rámci školy mají signifikantně větší množství znalostí o dané problematice než pedagogové, bez této zkušenosti. To znamená, že pedagogové, kterých se tato problematika týká nejvíce, a kteří by měli informovat ostatní pedagogy, jsou více obeznámení. Toto tvrzení naneštěstí neplatí o postoji k integraci žáků se sociálním znevýhodněním. Neexistuje takřka žádná vazba mezi funkcí ve škole, postojem k integraci žáků se sociálním znevýhodněním a znalostmi o dané problematice.

Závěr

Tato práce se zabývala obeznámeností mezi pedagogickou veřejností o novelizaci školského zákona č. 82/2015 a postoji k integraci žáků se sociálním znevýhodněním. Nejdříve byli definované jednotlivé teoretické termíny z této oblasti, a byli definované výzkumné otázky. První výzkumná otázka se zabývala existencí vztahu mezi neznalostí prostředků, které nabízí novelizace školského zákona a negativním postojem vůči inkluzi dětí se sociálním znevýhodněním. V rámci této výzkumné otázky nebyla zjištěna nijak silná vazba mezi informovaností o novelizaci a pozitivitou či negativitou postoje.

Nalezená souvislost byla mezi uvědomovanou zkušeností s integrací žáka se sociálním znevýhodněním a postojem. I proto považuji za klíčové ze strany MŠMT posilovat znalosti o tom, co je to sociální znevýhodnění a o tom, že podpůrná opatření jsou tu, aby ve skutečnosti výrazně zjednodušila reálně již v současné době probíhající každodenní práci pedagogů. V současné době, s ohledem na výsledky výzkumu, považuji za poměrně klíčové zvýšit informovanost mezi pedagogy s funkcemi ředitelů, zástupců ředitelů, metodiků prevence, speciálních pedagogů, psychologů a výchovných poradců, tak aby tito učitelé, kteří mají šanci výrazně ovlivnit náhled a tím i případnou aktivizaci ostatních pedagogů a v budoucnosti jim pomáhat a vést je k úspěšné integraci žáků se sociálním znevýhodněním.

Zajímavými zjištěními, která by zasloužila hlubší prozkoumání v dalších výzkumech, ale v rámci této diplomové práci pro to nebyl dostatečný prostor, je zjištění, že pedagogové exaktních předmětů jsou více informováni o novelizaci školského zákona. Tento fakt může být způsoben mnohými intervenujícími proměnnými, které je velmi těžké oddělit, ale bezpochyby by zasloužily probádat více do hloubky, než jsou meze této diplomové práce.

Velmi mne mrzí, že z důvodu odevzdání diplomové práce v termínu, není možné sledovat vývoj postoje vůči novelizaci v rámci celého roku od podzimu 2015 až do podzimu 2016. Takovýto výzkum by jistě měl vysokou přidanou hodnotu, obzvláště s kvalitativními prvky, tak aby případně bylo zjištěno, které zdroje byli klíčové při případné úpravě postoje během tohoto roku.

Zdroje:

1. **Agentura pro Sociální Začleňování.** *Agentura pro Sociální začleňování - Manuál pro komunikaci s veřejností.* Praha : Úřad Vlády, 2015.

2. **Ministerstvo Školství .** Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Praha : Ministerstvo Školství, 2004.

3. **Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.** *Školský zákon 82/2015.* Praha : MŠMT, 2015.

4. **CEROP - Cesta k rovným příležitostem.** Jazykové bariéry dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. *CEROP - Cesta k rovným příležitostem.* [Online] CEROP, 1.. 1. 2015. [Citace: 06. 10 2015.] http://www.cerop.cz/cs/aktivita-5/zs/zch5.

5. **Marie, Vágnerová.** *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí.* Liberec : Technická Univerzita Liberec, 2007.

6. **Melissa Stormont, Linda Espinosa, Nancy Knipping, & Rebecca McCathren.** *Supporting Vulnerable Learners in the Primary Grades: Strategies to Prevent Early School Failure.* Misouri : University of Missouri-Columbia, 2003.

7. **Ministerstvo Školství mládeže a tělovýchovy.** *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* Praha : MŠMT, 2005.

8. **Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy.** *ZÁKON Č. 109/2002 SB., O VÝKONU ÚSTAVNÍ VÝCHOVY NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY VE ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH A O PREVENTIVNĚ VÝCHOVNÉ PÉČI VE ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH A O ZMĚNĚ DALŠÍCH ZÁKONŮ.* [Zákon] Praha : MŠMT, 2002.

9. **Ministerstvo Vnitra.** *Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí.* Praha : autor neznámý, 1999.

10. **Němec, Vojtěch a Vojtová , Věra.** *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním.* Brno : Paido MU, 2009.

11. **Systémová podpora Inkluzivního vzdělávání v ČR. .** Systémová podpora Inkluzivního vzdělávání v ČR. *Inkluze.upol.cz.* [Online] Univerzita Palackého, 1. 1 2013. [Citace: 15. 10 15.] http://www.inkluze.upol.cz/portal/o-projektu/slovo-uvodem/.

12. **Ludíková, Libuše & Renotiérová, Marie.** *Speciální pedagogika.* Olomouc : Univerzita Palackého , 2005.

13. **Mazouch, Petr & Fisher, Jakub.** *Lidský kapitál.* Praha : C. H. Beck, 2011.

14. **Rebecca A. Zulli, Henry T. Frierson, Jr. & Joyce D. Clayton.** Parents' perceptions of the Value and Nature of their children´s and their own involvement in an Upward bound program. *JSTOR.* 4, 1998, Sv. 67.

15. **Špeciánová, Šárka.** *Ochrana týraného, zneužívaného dítěte.* Praha : Linde, 2007.

16. **Říčan, Pavel & Krejčířová, Dana.** *Dětská klinická psychologie.* Praha : Graada, 2006.

17. **Matějček, Zdeněk.** *Výbor z díla.* Praha : Karolinum, 2005.

18. **Vaníčková, Eva.** *Sexuální násilí na dětech.* Praha : Portál, 1999.

19. **Eliotová, Eva.** *Jak ochránit své dítě.* Praha : Grada, 1999.

20. **Vláda České Republiky.** Vláda ČR. *Seznam národnostních menšin v ČR.* [Online] 17. 10 2015. [Citace: 17. 10 2015.] http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/mensiny/narodnostni-mensiny-15935/.

21. **Gabal, Ivan.** *Etnické menšiny ve Střední Evropě- konflikt nebo integrace.* Praha : G+G, 1999.

22. **Titěrová, Kristýna.** EDUIn. *Co nám říkají čísla o vzdělávání dětí migrantů.* [Online] 14. 09 2015. [Citace: 17. 10 2015.] http://www.eduin.cz/clanky/co-nam-rikaji-cisla-o-vzdelavani-deti-imigrantu/.

23. **Helus, Zdeněk.** Dítě v osobnostním pojetí. Praha : Portál, 2009.

24. **Avermaet, P Van.** Socially disadvanteged learners and languages and education. Strasbourg : Council of Europe, 2006.

25. **Bořkovcová, Máša.** Romský etnolekt češtiny. Praha : Signeta, 2007.

26. **Bernstein, Basil B.** Class, Codes and Control: Towards a theory of educational transmission. New York : Psychology Press, 2003.

27. **Anderson, Lorin W. & Krathwohl, David R.** A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objective. New York : Allyn and Bacon, 2001.

28. **Hubschmanová, Milena.** Šaj pes dovakeras (Můžeme se domluvit). Olomouc : Univerzita Palackého, 1993.

29. **Šotolová, Eva.** *Vzdělávání Romů. Praha.* Praha : Grada, 2000.

30. **Ministerstvo Školství Mládeže a Tělovýchovy.** ZÁKON Č. 561/2004 SB., O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM, STŘEDNÍM, VYŠŠÍM ODBORNÉM A JINÉM

VZDĚLÁVÁNÍ (ŠKOLSKÝ ZÁKON). Praha : Ministerstvo Školství Mládeže a Tělovýchovy, 2004.

31. **Národní ústav pro vzdělávání.** Přípravná třída - výchovný a vzdělávací program pro děti ze znevýhodňujícího. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2013.

32. **Michalík, Jan, Balserová, Ivana & Felcmanová, Lenka.** *Katalog podpůrných opatření - obecná část.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2014.

33. **Amnesty International.** *Chce to více snahy - Zpráva o etnické diskriminaci romských dětí v českých školách.* Praha : Amnesty International, 2015.

34. **Jucovičová, Drahomíra.** *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními potřebami.* Praha : D&H, 2009.

35. **Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.** VYHLÁŠKA Č. 73/2005 SB., O VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2005.

36. **Lewis, Oscar.** The culture of poverty. *Society.* 2, 1998, Sv. 35, 7.

37. **META-Společnost pro příležitosti mladých migrantů.** Asistent pedagoga. *Inkluzivni škola.* [Online] META-Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 10. Únor 2014. [Citace: 10. 10 2015.] http://www.inkluzivniskola.cz/organizace-integrace-cizincu/asistent-pedagoga.

38. **Feuerstein, Reuven.** *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability.* Jeruzalém : Institute for the Enhancement of Learning Potential, 20014.

39. **—.** ***Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability.*** New York : Univ Park Press, 2006.

40. **Wierkonoszová, Jana a Bogdanowitcz, Marta.** *Metoda dobrého startu.* Ostrava : Kasimo, 1998.

41. **Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.** Koncepční dokumenty ve školství. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.* [Online] 15. 1 2002. [Citace: 10. 10 2015.] BÍLÁ KNIHA - NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE. FORMUJE VLÁDNÍ STRATEGII V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ. STRATEGIE ODRÁŽÍ CELOSPOLEČENSKÉ ZÁJMY A DÁVÁ KONKRÉTNÍ PODNĚTY K PRÁCI ŠKOL.

42. **—. Koncepční dokumenty ve školství.** ***Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.*** [Online] 1. 6 2010. [Citace: 10. 10 2015.] http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf.

43. **—. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.** [Online] 15. 6 2010. [Citace: 10. 10 2015.] http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani.

44. **MŠMT.** Odpověď z MŠMT K otevřenému dopisu Asociace speciálních pedagogů se (5. 11. 2015) po jeho zveřejnění prostřednictvím ČTK vyjádřila Jarmila Balážová, mluvčí ministryně školství. [Online] 5. 11 2015. [Citace: 28. 11 2015.] http://www.ucitelskenoviny.cz/?nastenka.

45. **Miovský, Michal.** *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha : Grada, 2006.

46. **Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR.** *POSTOJE A POTŘEBY PEDAGOGICKÉ VEŘEJNOSTI VE VZTAHU K IMPLEMENTACI PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ PODLE NOVÉ ŠKOLSKÉ LEGISLATIVY.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2015.

47. **Feřtek, Tomáš.** Valachová přikládá pod kotel. [Online] Mlada Fronta, 14. 3 2016. [Citace: 2. 4 2016.] http://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-jasne-jako-vychovna-facka/.

48. **Kartouse, Bob.** Jasné jako výchovná facka. [Online] 13. 3 2016. [Citace: 2. 4 2016.] http://www.eduin.cz/clanky/lidove-noviny-jasne-jako-vychovna-facka/.

49. **Balvín, Jaroslav.** *Romové a historie. (Sborník ze setkání Hnutí R).* Ústí nad Labem : Hnutí R, 1996b.

50. **Werner, Cohn.** *Cikáni.* Praha : Slon - Sociologické nakladatelství, 2009.

51. **Angus, Fraser.** *Gypsies (Peoples of Europe) (2nd ed.).* Oxford : University of Oxford, 1995.

52. **Bartoloměj, Daniel.** *Dějiny Romů: Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku.* Olomouc : Univerzita Palackého, 1994.

53.**Abugosh, Yasar** *Mezi historií a pamětí: Debata o cikánském táboře v Letech u Písku [Diplomová práce]*.**.** Praha : FF UK Ústav Etnologie, 1999.

54. **Pavel, Říčan.***S Romy budeme žít – jde o to jak: Dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti.* Praha : Portál, 1998.

55. **Ševčíková, Stanislava.** Romipen a rodina jako konstrukty pro sebepojetí Romů v romských pohádkách v dialogu s majoritní společností. *Pedagogika.* 1, 2013.

56. **Valeriu, Nicolae.** Towards a Definition of Anti-Gypsyism. *ERGO NETWORK.* [Online] ERGO NETWORK, 5. Červen 2006. [Citace: 10. Říjen 2015.] http://www.ergonetwork.org/media/userfiles/media/egro/Towards%20a%20Definition%20of%20Anti-Gypsyism.pdf.

57. *skum rodinných obyčajov ako prostriedok poznania rodiny Cigánov-Rómov na Slovensku.* **Mann, Arne.** Bratislava : Spoločenskovedný ústav SAV (Košice), 1989.

58. **Mann, Arne.** Romany People in Slovakia and Thier Identity. *Kolor, journal on Moving Communities.* 2, 2003.

59. **Kenrick, Donald.** *Historical Dictionary of the Gypsies (Romanies).* Plymouth : The Scarecrow Press, 2007.

60. **Lacková, Elena.** *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou.* Praha : Triáda, 1997.

61. **Gabal, Ivan & Čáda, Karel.** *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže.* Praha : Ivan Gabal Analysis & Consulting, 2007.

62. **Bednářová, Jiřina.** Sluchové vnímání. Praha : Pedagogicko psychologické poradny ČR, 2008.

63. **Bednářová, Jiřina.** *Zrakové vnímání: Optická diferenciace.* Praha : Dyscentrum, 2010.

64. **Kaslová, Michaela.** *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání.* Praha : Raabe, 2010.

65. **Bednářová, Jiřina.** *Diagnostika dítěte předškolního věku.* Praha : Computer Press, 2006.

66. **Evropská Komise.** Vzdělávání pro konkurenceschopnost. *Operační programy.* [Online] 25. listopad 2013. [Citace: 10. říjen 2015.] http://www.esfcr.cz/op-zamestnanost-2014-2020.

67. **Pape, Iveta.** *Jak pracovat s romskými žáky.* Praha : Slovo 21, 2007.

68. **Easton, Freda.** Education the whole child, „head, heart and hands“: Learning from the Waldorfs theory. *Exploring the Margins: Lessons from Alternative Schools* . 36, 2006, Sv. 2.

69. **Steiner, Rudolf.** *Waldorfská pedagogika.* Praha : Orpheus, 2006.

70. **Waldorf World Association.** Waldorf method. *Waldorf method.* [Online] Waldorf World Association, 1. 12 2012. [Citace: 10. 10 2015.] http://www.freunde-waldorf.de/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf.

71. **Mayes, Cllifford.** *Seven Curricular Landscapes: An Approach to the Holistic Curriculum.* New York : University Press of America, 2010.

72. **UNESCO.** PEDF UK. *PEDF UK.* [Online] 12. 4 1997. [Citace: 10. 10 2015.] it.pedf.cuni.cz/ovc/download/akreditace/pedagogika.do.

Seznam tabulek

TABULKA 1 ROZDĚLENÍ PŘEDMĚTŮ K JEDNOTLIVÝM KATEGORIÍM, VLASTNÍ ZDROJE. 47

TABULKA 2 SÉMANTICKÝ DIFERENCIÁL – FAKTOROVÁ ANALÝZA, VLASTNÍ ZDROJE 49

TABULKA 3 KORELAČNÍ MATRIX, VLASTNÍ ZDROJE 55

TABULKA 4 SKUPINOVÉ STATISTIKY - HYPOTÉZA Č. 2, VLASTNÍ ZDROJE. 56

TABULKA 5 NEZÁVISLÝ T-TEST HYPOTÉZA Č. 2, VLASTNÍ ZDROJE. 56

TABULKA 6 SKUPINOVÉ STATISTIKY - HYPOTÉZA Č. 3, VLASTNÍ ZDROJE 57

TABULKA 7 NEZÁVISLÝ T-TEST - HYPOTÉZA Č. 3, VLASTNÍ ZDROJE. 57

TABULKA 8 ZKUŠENOSTI S ŽÁKEM SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM - HYPOTÉZA Č. 3, VLASTNÍ ZDROJE. 58

TABULKA 9 DESKRIPTIVNÍ STATISTIKY - HYPOTÉZA Č. 4, VLASTNÍ ZDROJE. 59

TABULKA 10 LINEÁRNÍ REGRESE - HYPOTÉZA Č. 4, VLASTNÍ ZDROJE. 59

TABULKA 11 DESKRIPTIVNÍ STATISTIKY - HYPOTÉZA Č. 5, VLASTNÍ ZDROJE. 60

TABULKA 12 NEZÁVISLÝ T-TEST - HYPOTÉZA Č. 5, VLASTNÍ ZDROJE. 60

TABULKA 13 SKUPINOVÉ STATISTIKY - HYPOTÉZA Č. 6, VLASTNÍ ZDROJE. 61

TABULKA 14 NEZÁVISLÝ T-TEST- HYPOTÉZA Č. 4, VLASTNÍ ZDROJE. 61

TABULKA 15 KATEGORIZACE ŽÁKŮ SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM. VLASTNÍ ZDROJE 62

Seznam obrázku

OBRÁZEK 1 ZNÁZORNĚNÍ DRUHŮ SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ, VLASTNÍ ZDROJE. 19

OBRÁZEK 2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PRO ŽÁKY SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM, VLASTNÍ ZDROJE 29

OBRÁZEK 3 SYSTÉM VZDĚLÁVACÍCH PLÁNŮ, VLASTNÍ ZDROJE 43

OBRÁZEK 4 ROVNICE T-TEST. GOOGLE SEARCH 52

OBRÁZEK 5 MODEL HETEROSKEDASTICITY PROMĚNNÝCH, VLASTNÍ ZDROJE 53

OBRÁZEK 6 REGRESNÍ PŘÍMKA, VLASTNÍ ZDROJE 59

Přílohy

Všechny přílohy je možné nalézt v rámci elektronického disku vložené níže v deskách diplomové práce.

Seznam:

Příloha č. 1…… Zpětná vazba pilotní výzkum (doc)

Příloha č. 2……. Pilotní výzkum - výsledky (xlsx)

Příloha č. 3…….… Dotazník školský zákon + novelizace (doc)

Příloha č. 4…… Dotazník – odpovědi celkové (xlsx)

Příloha č. 5……... Dopis respondentům (doc)

Příloha č. 6……..... Data do SPSS(xlsx)

Příloha č. 7……..... Output SPSS 1 (sav)

Příloha č. 8……..... Output SPSS 2 (sav)

Příloha č. 9……..... Data SPSS v SPSS (tmp)

Příloha č. 10……. Příručka sociální znevýhodnění (pdf)

Příloha č. 11…….. Katalog sociální znevýhodnění (pdf)

Příloha č. 12……. Katalog sociální znevýhodnění –metodika (pdf)

Příloha č. 13…… Analýza náhledu na novelizaci (pdf)