

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Role učitele ve vzdělávání „sociálně znevýhodněných“ žáků

The role of the teacher in the elementary education of socially disadvantaged
pupils

Mgr. Lenka Hirtová

Vedoucí práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma Role učitele ve vzdělávání „sociálně znevýhodněných“ žáků potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 13. 7. 2018

ABSTRAKT

Práce se zabývá tím, jakou roli hraje učitel při vzdělávání žáků vyrůstajících v podmínkách sociálního vyloučení. Cílem práce je prostřednictvím kvalitativního výzkumu porozumět vztahu jedné konkrétní základní školy ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zjistit jak se učitelé v každodenní praxi vypořádávají s požadavky inkluzivního vzdělávání, zda mají žáci vyrůstající v podmínkách sociálního vyloučení přístup k institucionalizované pomoci v podobě podpůrných opatření vycházejících z koncepce společného vzdělávání a jakou roli v přístupu k této pomoci hrají učitelé. Základními teoretickými východisky pro výzkumnou práci je koncept sociálního vyloučení a pojetí učiteléské role v rovině očekávání, koncepce a realizace. Práce představuje legislativní rámec, který formuluje aktuální očekávání státu vůči škole při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Text zároveň reflektuje, jak se tento legislativní rámec odráží v praxi základní školy, při práci učitelů v konkrétní třídě, s konkrétními žáky. Skrze analyticky stanovená kritéria pro distribuci podpory, názory učitelů a metody práce se pak autorka vrací k odpovědím na klíčové otázky výzkumu. Autorka mimo jiné dochází k závěru, že dětem vyrůstajícím v podmínkách sociálního vyloučení je na základní škole odepřen přístup k systematické podpoře, což identifikuje jako jeden z mechanismů sociální exkluze. Poslední část práce je zaměřená na náměty pro posílení systematické podpory dětem se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

sociální vyloučení, sociálně znevýhodněný žák, role učitele, inkluze, podpůrná opatření

ABSTRACT

The thesis deals with the role played by the teacher in the education of pupils growing up in conditions of social exclusion. The aim of the thesis is to understand the relationship between elementary school and the education of pupils with special educational needs.

The author wants to find out how teachers cope with the requirements of inclusive education in their day-to-day practice. Another issue is whether pupils growing up in conditions of social exclusion have access to institutionalized help and what role play teachers in accessing this assistance. The author proceeds through qualitative research.

The theoretical basis for research work is the concept of social exclusion and the concept of teacher role in the level of expectation, concept and performance. The thesis presents a legislative framework which formulates the state's current expectations towards schools in the education of pupils with specific educational needs. The text is also about how this legislative framework is reflected in the practice of elementary school and what is the impact on the teachers work in a particular class, with specific pupils. The author answers key research questions through the criteria for the distribution of support, the views of teachers and the method of their work. The author concludes that children growing up in conditions of social exclusion are denied access to systematic support at elementary school, which the author identifies as one of the mechanisms of social exclusion. The last part of the thesis focuses on topics for strengthening the systematic support of children with special educational needs at elementary school.

KEYWORDS

social exclusion, pupils with special educational needs, role of teacher, inclusion, support measures

Obsah

Úvod	6
1 Teorie a východiska.....	8
1.1 Sociální vyloučení.....	8
1.2 Role učitele	16
2 Metodologie.....	18
2.1 Kvalitativní výzkum	18
2.2 Tvorba a analýza dat	19
2.3 Etika výzkumu	22
3 Výchozí situace.....	24
3.1 Legislativní rámec.....	24
3.1.1 Inkluzivní vzdělávání	24
3.1.2 Podpůrná opatření.....	26
3.1.3 Sociálně znevýhodněný žák.....	27
3.1.4 Shrnutí	28
3.2 Základní škola Zvonková.....	29
3.2.1 Socioprostorová situace školy	29
3.2.2 Výběrové třídy	31
3.2.3 Podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	33
3.2.4 Shrnutí	34
3.3 Třída 8. A	35
3.3.1 Základní charakteristika a historie třídy	35
3.3.2 Očekávání od učitele v kontextu vzdělávání žáků s SVP ve třídě 8. A.....	35
3.3.3 Názory podporu dětem s SVP ve třídě 8. A	37
3.3.4 Názory na podporu „sociálně znevýhodněných“ žákyní ve třídě 8. A.....	38

3.3.5	Metody práce s dětmi se SVP	40
3.3.6	Shrnutí	42
4	Výsledky a interpretace	43
4.1	Kritéria pro distribuci podpory	43
4.2	Názory učitelů na podporu „sociálně znevýhodněných“ dětí.....	49
4.3	Metody práce se „sociálně znevýhodněnými“ dětmi.....	52
4.4	Shrnutí.....	54
5	Aplikace.....	57
5.1	Rovnoměrné rozložení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídách.	57
5.2	Posílit kapacity pedagogického sboru.....	58
5.3	Zajištění dostupnosti poradenských služeb.....	58
5.4	Zajištění docházky	59
5.5	Zvýšení motivace ke vzdělávání.....	60
5.6	Posílení spolupráce s rodiči	61
	Závěr.....	63
	Seznam použitých informačních zdrojů	64

Úvod

Na proces inkluze v oblasti vzdělávání jsou v české společnosti v oběhu různorodé názory. Zavádění inkluzivního vzdělávání rozhodně neprobíhá hladce a se začleňováním dětí z vyloučených rodin se pojí řada problémů. Základním principem inkluzivního vzdělávání je společné vzdělávání pro všechny, což se samozřejmě vztahuje k dětem v tzv. hlavním vzdělávacím proudu, nicméně zároveň jde o podporu dětí s různými speciálními potřebami, aby měly vhodné podmínky v hlavním vzdělávacím proudu získat adekvátní vzdělání na co nejlepší úrovni. V této práci mě především zajímá, *jak se učitelé v každodenní praxi vypořádávají s požadavky inkluzivního vzdělávání ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami¹, resp. k dětem, které vnímají jako „sociálně znevýhodněné“².*

V prostředí školy je inkluze chápána jako proces zavádění podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V souvislosti s tím mě zajímá otázka, zda žáci vyrůstající v podmínkách sociálního vyloučení mají vůbec k těmto inkluzivním nástrojům přístup a jakou roli v přístupu k této pomoci hraje učitel. Jednou z mých pracovních hypotéz je, že „sociálně znevýhodněné“ děti přístup k nástrojům inkluzivního vzdělávání nemají, protože učitelé nevnímají tyto žáky jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto považuji za důležité v první řadě vykreslit životní podmínky těchto dětí, přičemž vycházím z *konceptu sociálního vyloučení*. Na základě teoretického modelu sociální exkluze a inkluze ilustruji vliv těchto životních podmínek na oblast vzdělávání v konkrétních kazuistikách z vlastní praxe sociální pracovnice, protože právě z této pozice jsem se dostala k tématu práce. Jako sociální pracovnice jsem pracovala s dětmi v sociálně vyloučené lokalitě a mým úkolem bylo podporovat je ve vzdělávání. Od roku 2012 jsem spolupracovala nejen s dětmi, ale i s rodiči, školami a poradenskými zařízeními. Komplikovaná spolupráce se školami mě překvapovala a v rámci svého studia jsem se chtěla podrobněji zaměřit na pochopení perspektivy učitelů a prostředí školy ve vztahu ke vzdělávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit.

¹ Dále SVP.

² Označení „sociálně znevýhodněný“ žák uvádím v uvozovkách, protože se jedná se o aktérské označení dítěte, jehož školní neúspěch vnímají učitelé jako důsledek sociálních podmínek jeho života, přičemž tyto podmínky analyticky uchopuji v intencích konceptu sociálního vyloučení.

Při rozkrývání učitelské role ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami analyticky rozlišuji tři úrovně. V první rovině sleduji očekávání (expectation) nebo požadavky na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které udává státní politika skrze legislativní rámec. Jak se tento legislativní rámec odráží v praxi, sleduji na případu Základní školy Zvonková³, kde jsem v letech 2016 – 2018 prováděla kvalitativní výzkum. Kromě očekávání ze strany státu jsem sledovala vliv socio-prostorových podmínek na politiku, potažmo kulturu školy, a jak se tyto činitele odráží v práci učitelů v konkrétní třídě.

Na druhé úrovni – koncepcí (conception) jsem zjišťovala, jak svou roli ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vnímá sám učitel. Zajímaly mě názory učitelů na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a zároveň hledisko dětí vyrůstajících v podmínkách sociálního vyloučení.

Ve třetí rovině – realizace, resp. hraní role (performance), se učitel ve své roli projevuje vlastním jednáním. V této oblasti jsem sledovala jednak metody práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a jednak metody práce s dětmi, které učitelé považovali za „sociálně znevýhodněné“.

Na základě případových studií Základní školy Zvonková a třídy 8. A byla formulována klíčová otázka výzkumu, *zda žáci vyrůstající v podmínkách sociálního vyloučení mají přístup k inkluzivním mechanismům ve vzdělávání a jakou roli v přístupu k pomoci hraje učitel*. Tato otázka byla východiskem rozhovorů s učiteli, analýzy těchto rozhovorů i analýzy dokumentů.

Výstupy analýzy, čili interpretace směřující k odpovědi na tuto otázku, jsou, v souladu s analytickým členěním na očekávání, koncepci a realizaci, uvedeny v podkapitolách *4.1 Kritéria pro distribuci podpory*, *4.2. Názory učitelů na vzdělávání „sociálně znevýhodněných žáků“* a *4.3 Metody práce se „sociálně znevýhodněnými“ žáky*.

V poslední kapitole *Aplikace* jsou představeny náměty pro posílení systematické podpory dětem se speciálními vzdělávacími potřebami s akcentem na zajištění podpory „sociálně znevýhodněným“ dětem na Základní škole Zvonková.

³ Název školy byl anonymizován.

1 Teorie a východiska

1.1 Sociální vyloučení

Česká republika se zavázala, že bude hledat způsoby jak navzdory nerovným výchozím podmínkám občanů zajistit jejich rovný přístup k ekonomickým, sociálním, politickým zdrojům společnosti. K rovným příležitostem ve vzdělávání se přihlásila přijetím několika mezinárodních deklarácí a dokumentů. Principy společného vzdělávání vycházejí ze základních myšlenek přijatých *Všeobecnou deklarací lidských práv a svobod OSN* z roku 1948, *Úmluvou OSN o právech dítěte* z roku 1989, *Salamanskou deklarací UNESCO* z roku 1994, *Světovou deklarací vzdělání pro všechny* z roku 1990 a *Úmluvou OSN o právech osob se zdravotním postižením* z roku 2006.

Z prohlášení ze Salamanky a akčního rámce pro dosažení zde formulovaných cílů vyplývá, že Česká republika uznala „potřebnost společného úsilí, aby běžné školy byly ‚školy pro všechny‘ – tedy toho, aby se z nich staly instituce opravdu pro každého, které dovedou vyzdvihnout rozmanitost, skutečně podporují proces učení a reagují na konkrétní potřeby každého jednotlivce.“⁴

Vycházím tedy z toho, že inkluze je základním principem pro snahu politiky České republiky zajistit občanům rovný přístup ke zdrojům. Pokud ovšem hovoříme o inkluzi, je potřeba vědět, kteří občané mají ke společenským zdrojům ztížený přístup a z jakých důvodů. Ve své práci se věnuji „sociálně znevýhodněným“ žákům, které chápu jako děti vyrůstající v podmínkách sociálního vyloučení. Příčinou jejich školního selhávání jsou jiné životní podmínky, a pokud mají úpravy ve vzdělávání na tyto podmínky reagovat, je potřeba nejprve těmto podmínkám porozumět. Koncept sociálního vyloučení představuje analytický rámec, díky kterému je možné lépe pochopit celý proces z hlediska příčin, jednotlivých mechanismů i adaptačního chování, které zpětně ovlivňuje příčiny.

⁴ Salamanská deklarace UNESCO 1994.PDF, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 12.07.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39240/>

Obr. 1 Začarovaný kruh sociálního vyloučení (Toušek 2007:7)



Příčiny sociálního vyloučení lze rozdělit na *vnější a vnitřní*. Toušek (2007) uvádí, že „mezi *vnější příčiny* můžeme zařadit takové jevy, které jsou mimo dosah a kontrolu vyloučených osob. Takové vlivy nemohou sociálně vyloučení lidé ovlivnit vlastním jednáním, či tak mohou činit jen obtížně. Vnější příčiny jsou dány širšími společenskými podmínkami nebo vyplývají z jednání lidí, kteří se nacházejí vně sociálního vyloučení, tj. jsou to příčiny strukturální.“ Jsou jimi např. trh práce, bytová politika státní správy a místní samosprávy, sociální politika státu, politika státu ve vztahu k trhu s finančními produkty, především trhu s půjčováním a vymáháním peněz, praxe místních samospráv ve vztahu k sociální oblasti a oblasti vzdělávání, diskriminace či stigmatizace některých jedinců na základě charakteristik jako rasa, etnicita, národnost, sociální status apod. (Toušek 2007:8)

Vnitřními příčinami jsou pak myšleny „jevy, které jsou důsledkem jednání konkrétních lidí, jichž se sociální vyloučení týká. Ti mohou svým jednáním vlastní situaci sociálního vyloučení přímo způsobovat, anebo posilovat její stávající existenci. Třebaže se jedná o příčiny individuální, jsou povětšinou důsledkem příčin vnějších. Jsou to například: ztráta pracovních návyků při dlouhodobé nezaměstnanosti, dlouhodobá neschopnost hospodařit s penězi a dostát svým finančním závazkům z důvodu předlužení nebo nedostatečného příjmu, orientace na okamžité uspokojení potřeb vyplývající z dlouhodobé frustrace, apatie a nízká motivace k řešení vlastních problémů.“ (Toušek 2007:9)

Řada autorů (Mareš 2008, Toušek 2007, Percy – Smith 2000 atp.) představuje mechanismy, pomocí kterých dochází k vytěsňování osob na okraj společnosti.

Nejzřetelnějším projevem je *prostorové vyloučení*. Život sociálně vyloučených osob se odehrává v lokalitách, městských částech, ulicích, kde je nízká kvalita bydlení zajištěná ubytovny, městskými byty pro „sociálně slabé“ nebo „neplatiče“. V obci má oblast vlastní označení „Mexiko“, „Bronx“, „Kasárna“ atp. Obyvatelé lokality nemají možnost mobility mimo lokalitu, nebo je tato možnost velmi omezená. (Toušek 2007:10) Jaké dopady na dítě a jeho vzdělávací dráhu může mít život v sociálně vyloučené lokalitě, se pokusím ilustrovat na příkladu z vlastní praxe sociálního pracovníka.

Příklad 1

Romská rodina se 3 školními dětmi žila v nájemném bytě mimo lokalitu. Do domu se nastěhovali obyvatelé, kterým vadilo, že v domě bydlí Romové. Nastaly problémy a romská rodina dostala výpověď. Několikaměsíční hledání komerčního bydlení skončilo neúspěšně, přestože rodina dokázala našetřit na kauci i provizi realitní kanceláři. Po uplynutí výpovědní doby se rodina nastěhovala k babičce, která bydlela v „holobytu“, tzn. 1 místnost bez vytápění se společnou koupelnou pro bytový dům. V jedné místnosti bydlelo celkem 7 lidí, z toho 4 děti školního věku. V domácnosti nebyl prostor pro domácí přípravu, děti neměly vyhrazené místo pro školní věci, začaly ztrácet pomůcky, do školy chodily nepřipravené. Klesla schopnost rodiny postarat se o hygienický standard. Děti měli často špinavé oblečení, nebo byly oblečené nevhodně. Rodiče do noci řešili problémy, které se kumulovaly, v místnosti, kde děti spaly. Děti často zaspaly, nebo byly ve škole unavené. Cesta z „holobytů“ do školy vedla přes celé město s několika frekventovanými silnicemi, kde nebyl přechod pro chodce. V jedné části cesty dokonce chyběl chodník, a děti musely chodit po silnici. Děti začaly do školy chodit pozdě, a zvýšily se jejich absence. Snížila se také schopnost rodiny dohlížet na plnění školních povinností, výsledky dětí ve škole nebyly tak důležité jako vyřešit situaci s bydlením, klesla motivace dětí ve škole pracovat, nastaly kázeňské problémy, děti také začaly mít problémy v kolektivu, v chování se projevovaly roztržitě, chyběla jim koncentrace, často se snažily získat pozornost, která jim chyběla skákáním do řeči a vtipkováním. Rodina se pod tlakem nakonec odstěhovala na ubytovnu, čemu se dlouho bránila. Na ubytovně rodina obývala 2 pokoje se společnou sociálkou na

patře. Po několika měsících se situace rodiny částečně stabilizovala, nicméně pořád přetrvávala řada problémů: noční hluk, koncentrace lidí s rizikovým chováním, alkohol, drogy, násilí, kriminalita. Rodina si požádala o městský byt a po 2 letech, kdy prošla systémem prostupného bydlení, získala byt ve vyloučené lokalitě.

Dalším zásadním mechanismem je *Ekonomické vyloučení*. Toušek (2007) uvádí, že „na situaci ekonomického vyloučení, která znamená ztížený nebo zamezený přístup k finančním zdrojům, lidé reagují tak, aby dokázali sehnat alespoň minimální prostředky nutné k uspokojení základních potřeb. Jejich chování je adaptací na situaci, ve které se ocitli. Adaptací na ekonomické vyloučení je orientace na sféru černé ekonomiky, černého trhu práce a závislost na sociálních dávkách. Uzavření přístupu na trh práce přitom nemusí být jen důsledek diskriminace či nedostatku pracovních nabídek (vnější příčiny sociálního vyloučení), ale též vysoké zadlužeností či ztráty pracovních návyků (vnitřní příčiny).“ K ekonomickému vyloučení v posledních letech významně přispívá tzv. byznys s dluhy, kterým je myšleno poskytování půjček s podnikatelským záměrem generovat zisk ne na základě úroku, ale sankcí a poplatků spojených s vymáháním. Rapidně také vzrostl počet exekucí, čímž se zvyšuje riziko předlužení. Ekonomické vyloučení s sebou nese nejen omezený přístup k finančním zdrojům, ale i zvýšené náklady v podobě drahého bydlení a drahého zadlužování. Zjednodušeně řečeno, nedostatek peněz generuje drahé služby, ty jsou pak zpětně příčinou nedostatku peněz. Pro ilustraci jak se ekonomické vyloučení může projevit ve vzdělávání, uvádím opět kazuistiku z vlastní praxe.

Příklad 2

Rodina se dvěma dětmi bydlí na ubytovně ve vyloučené lokalitě. Matka pracuje brigádně v Kauflandu, otec sehnal práci u úklidové firmy, ale pracuje na živnostenský list. Obě práce nemají pevnou pracovní dobu, záleží, kdy zaměstnavatel zavolá. Měsíční příjem rodiny se tak pohybuje mezi 12.000 – 18.000,-. Nájem na ubytovně za 2 pokoje a společné sociální zařízení na patře stojí podle smlouvy 9.000,-, ale majitel požaduje každý měsíc ještě 3.000,-. Jen za bydlení rodina utratí měsíčně 12.000,-. Rodina může doložit náklady na bydlení jen ve výši 9.000,-. Otec pracuje na živnostenský list, je tedy formálně podnikatel a při žádosti o sociální dávky je jeho příjem počítán paušálem ve výši 14.000,-, i když tolik měsíčně nevydělá. Společně s příjmem matky, která vydělá 4.000 – 6.000 měsíčně, nemají na doplatek

na bydlení nárok. Jsou měsíce, kdy se musí rodina rozhodovat, zda koupí jídlo, nebo zaplatí nájem. V případě nouze nabízí majitel ubytovny půjčky, ovšem s lichvářským úrokem. Dcera chodí do 6. třídy, syn má nastoupit do 1. třídy. Dcera je sportovně zdatná a mohla by chodit do sportovní třídy, ale rodina není schopná hradit náklady spojené s kroužky, soustředění, cesty na závody apod. Dcera nejezdí ani na žádné školní výlety a akce. Z nového kolektivu, který se vytvořil na druhém stupni, se vyčleňuje, dává najevo, že o kamarády ve třídě nestojí, protože má kamarády jinde. Hodiny narušuje svým chováním, které způsobuje další konflikty se spolužáky i učiteli. Do školy přestává chodit, má vysoké absence, některé i neomluvené. Syn měl nastoupit na stejnou školu jako dcera, ale poplatek pro základní balíček pomůcek byl 1.500,- Kč. Rodina nemá kvůli svému teoretickému příjmu nárok na sociální podporu. Vznikl první konflikt s učitelkou, která rodině doporučila dát syna na jinou školu, kde mají žáci vše hrazeno. To matka odmítla s tím, že by musela syna vodit každé ráno do školy, a nemohla by tudíž chodit do práce. Syn do první třídy nastoupil bez svého balíčku pomůcek a učebnic. Paní učitelka mu materiály na výuku kopírovala a pracovní nástroje mu na každé hodině zapůjčila. Syn nechodil ani na plavání, ani na bruslení jako jeho spolužáci ve třídě. Neměl vybavení a rodina nebyla schopná zaplatit poplatky. Úhrada obědu ve škole byla také problematická, což generovalo další potíže při komunikaci se školou. Rodina se uzavřela a komunikaci se školou omezila na minimum.

„Kulturním vyloučením je zpravidla míněn omezený přístup ke vzdělání a znalostem, které jsou většinou společností uznávány a ceněny. Odborně se hovoří o vyloučení ze sdílení kulturního kapitálu společnosti. Omezení přístupu ke vzdělání je opět způsobeno kombinací vnějších a vnitřních příčin.“ (Toušek 2007:12) Toušek mluví o praxi umisťování romských dětí do základních škol praktických nebo speciálních jako o vnějších příčinách kulturního vyloučení. Aktuální praxe je zcela jistě komplikovanější. S legislativními změnami došlo pravděpodobně ke zmírnění této praxe, nicméně zatím neexistují data, která by změnu v této praxi zhodnotila. „Vnitřními příčinami jsou zde například nízké vzdělání rodičů, kteří nechápou souvislost mezi vzděláním a životním úspěchem, a své děti dostatečně nemotivují ke školní docházce a úspěšnosti.“ (Toušek 2007:12) Příkladem kulturního vyloučení může být odlišné vnímání úspěchu učitelů a rodičů, což ilustruje následující příklad z praxe sociálního pracovníka.

Příklad 3

Daniel je romský chlapec, který vyrůstá pouze se svou matkou a mladší sestrou. Otec zemřel, když byly Danielovi 4 roky. Matka bydlí v sociálně vyloučené lokalitě, v městském bytě. Přestože je matka pologramotná, mluví převážně romsky a nemá práci, má díky vdovskému a sirotčímu důchodu stabilní a dostatečný příjem. Matka chodila do „zvláštní“ školy, umí se podepsat, napsat nákupní seznam, napsat Danielovi jednoduchou omluvenku do školy. Její dovednosti z matematiky jsou velmi omezené, ale naučila se hospodařit s penězi a rozumí jejich hodnotě. Matka byla do nástupu Daniela do školy v domácnosti s mladší dcerou. Daniel nechodil do školky. Do školy nastoupil bez jakékoliv přípravy na školní docházku a brzy začal mít ve škole problémy. Třídní učitelka si stěžovala, že Daniel nezvládá tempo ostatních spolužáků, nerozumí instrukcím, má problémy ve čtení i psaní, jeho grafomotorické schopnosti jsou na nesrovnatelně horší úrovni než schopnosti jeho spolužáků. Daniel byl také často nemocný. Učitelka apelovala na maminku, aby zintenzivnila domácí práci, zároveň ale nechtěla Daniela demotivovat špatnými známkami a přizpůsobila úroveň výstupů i hodnocení Danielovým možnostem. Přestože Daniel oproti ostatním spolužákům ve výuce zaostával, nejhorší známka, kterou dostal, byla trojka, na vysvědčení dostal většinou dvojky, pár jedniček a trojku z českého jazyka. Jeho schopnost psát byla již koncem prvního školního roku na podobné úrovni jako schopnosti jeho matky. Přes veškerý apel třídní učitelky byla jeho domácí práce nedostatečná. Třídní učitelce začala její práce připadat s ohledem na nedostatečnou podporu žáka v rodině málo efektivní až zbytečná. Komunikace s maminkou postupně ustávala a učitelka na Daniela přestala brát ohledy. Maminka byla ovšem na svého syna velmi hrdá. Všechno, co se podle ní za tak krátkou dobu naučil, vnímala jako ohromný úspěch a dlouho odmítala doučování syna s tím, že ho nepotřebuje, protože je z jejího pohledu chytrý a ve škole mu to jde velmi dobře.

Toušek (2007:13) dále charakterizuje symbolické vyloučení tím, že uvádí: „Sociální vyloučení se odehrává i v rovině významů a charakteristik, které jsou vyloučeným osobám prisuzovány většinovou populací.“ Tito lidé jsou paušálně označováni jako „nepřizpůsobiví občané“, i označení „sociálně znevýhodněný“ s sebou často nese pejorativní konotaci, která vede ke stigmatizaci na základě sociálního statusu nebo etnicity. Pro příklad symbolického vyloučení je možné pokračovat kazuistikou Daniela z příkladu 3.

Příklad 4

Komunikace mezi sociální pracovnící a třídní učitelkou se v prvním roce týkala převážně plnění domácích úkolů, využití didaktických materiálů pro rozvoj grafomotoriky, zprostředkování podpory pedagogicko-psychologické poradny⁵, kam matka se synem docházela na tzv. reedukace, zprostředkování doučování a zajištění komunikace mezi doučujícím dobrovolníkem. Danielovy pokroky byly ovšem ve srovnání s ostatními spolužáky malé. Zároveň se v druhém roce nepodařilo do rodiny sehnat dobrovolníka na doučování a individuální práce s maminkou a dítětem se omezila. Komunikace mezi učitelkou a sociální pracovnící se omezila a v případě setkání byly více tematizovány Danielovy limity, na které učitelka začala nahlížet jako na „dané tím, jak oni žijí“, nebo tím, že „to mají v krvi“. Omezila tak svá očekávání, ale i vůli Danielovi pomáhat, čímž se snížila pravděpodobnost, že své potíže Daniel úspěšně zvládne.

V užším smyslu je možné sociální vyloučení chápat jako fakt, že společenské styky vyloučených lidí se omezují na kontakty s lidmi, kteří se nacházejí ve stejném postavení jako oni, a i počet těchto kontaktů je zpravidla nižší, než počet kontaktů průměrného jedince z většinové společnosti.

Příklad 5

Hedvika chodí do 7. třídy, bydlí ve vyloučené lokalitě. Hedvika vzhledem k finanční situaci rodičů nejedí na školní výlety a akce, nechodí na žádný kroužek, ani do družiny. Svůj volný čas tráví především venku s dětmi z lokality. Její sociální vazby se tak formují a upevňují převážně ve vyloučené lokalitě a příležitosti pro poznání života v jiné sociální realitě jsou velmi omezené.

Všechny tyto mechanismy se podílí na vytváření specifických podmínek života na okraji společnosti. **Adaptace** je potom reakcí tyto podmínky. Projevuje se „určitými vzorci jednání, které mohou být v rozporu s normami a hodnotami většinové společnosti a jako takové jsou většinou nahlíženy negativně. Tyto vzorce jednání lze tedy označit jako „maladaptivní“, což znamená, že jsou funkční pouze v podmínkách sociálního vyloučení,

⁵ Dále PPP.

nejsou použitelné ve většinové společnosti. V důsledku adaptace na sociální vyloučení si lidé osvojují návyky a životní vzorce, které znemožňují uspět ve většinové společnosti, a zpětně tak posilují a reprodukují stav vyloučení.“ (Toušek 2007:14)

Jak se mohou mechanismy sociálního vyloučení odrážet ve vzdělávání žáků, jsem naznačila v uvedených příkladech. Ze závěrů výzkumu, který se zaměřil na téma sociálně vyloučených lokalit z pohledu sociodemografických ukazatelů, vyplývá, že u teenagerů mezi 15 a 19 lety, žijícími v sociálně vyloučených lokalitách, je míra dosažení základního vzdělání pouhých 13 %. Celkem 63 % osob žijících v sociálně vyloučených lokalitách má pouze základní vzdělání (ukončené, nebo neukončené), kdežto v běžné populaci je to jenom 18 %. V běžné populaci se sice vzdělanostní úroveň zvyšuje, nicméně v populaci osob žijících v sociálně vyloučených lokalitách lze sledovat mezigenerační pokles vzdělanosti (Demografie, 2018:25-26).

Na závěr je potřeba zdůraznit dynamickou povahu sociálního vyloučení. Je nutné si uvědomit, že sociální vyloučení není bytostnou vlastností jednotlivce nebo dokonce určité skupiny lidí. Podobně jako zdravotní postižení chápeme jako společenskou kategorii, která se ve společnosti objevuje na základě „vzájemného působení mezi osobami s postižením a bariérami v postojích a v prostředí, které brání jejich plnému a účinnému zapojení do společnosti, na rovnoprávném základě s ostatními.“⁶ Je možné sociální vyloučení chápat i jako proces, kdy jsou „jednotlivci či celé skupiny vytěšňovány na okraj společnosti a je jim omezován nebo zamezen přístup ke zdrojům, které jsou dostupné ostatním členům společnosti. Mezi tyto zdroje řadíme především zaměstnání, bydlení, sociální ochranu, zdravotní péči a vzdělání.“ (Toušek 2007:6) Úřad vlády ČR ve své příručce pro sociální integraci uvádí, že „sociálně vyloučení jsou ti občané, 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“ (Švec 2010:5). V kontextu vzdělávání můžeme jako institucionální pomoc chápat mimo jiné mechanismy,

⁶ Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (MPSV.CZ: Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. [online]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/cs/28419>).

kteří mají zajistit společné (inkluzivní) vzdělávání⁷, a můžeme se ptát, zda děti vyrůstající v podmínkách sociálního vyloučení mají k podpoře zajišťované těmito mechanismy přístup.

1.2 Role učitele

Při vstupu do systému povinného vzdělávání se dítě i rodič v první řadě setkávají s učitelem. Učitel je reprezentantem školy, představuje dětem i rodičům řád školy, vzájemná práva a povinnosti, navazuje vztah s dětmi, ale i s jejich rodiči. Učitel nemá na starosti jednoduché úkony, které by bylo možné jednoduše standardizovat. Proto se také ve veřejných i odborných diskuzích objevuje téma standardizace profese učitele již několik let. Aktuálně se toto téma dokonce stalo jednou z priorit Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy v podobě tzv. kariérního řádu, který má umožnit učitelům profesní rozvoj a nastavit systém odměňování.⁸ Vymezení profese učitele se věnuje řada autorů (Krykorková 2010, Šimíčková-Čížková 2010, Gobelová 2015, Vašutová 2007, Průcha 2002, Kyriacou 1996, Mareš 1996 atd.), kteří představují různé typologie učitelů, repertoáry činností, kompetencí, chování, profesní hodnoty a etické principy a další. Pro účely výzkumu jsem o roli učitele nejprve uvažovala spíše jako o sociální roli. Na to konto Vašutová (2004) uvádí, že „sociální role má normativní charakter a vymezuje individuální prostor jeho chování. Je spojena se statutem a představuje vlastně jeho dynamický aspekt.“ Postupně jsem si ale čím dál víc uvědomovala, že kromě sociálního aspektu, jako jsou „ustavené způsoby jednání očekávané od držitelů těchto pozic“ (Keller, 2012), je jednou ze zásadních složek pedagogické práce osobnost, resp. osobní přístup pedagoga. Hledala jsem způsob, jak uchopit vztah mezi rolí a osobností.

Vašutová (2004) nabízí analytické dělení tohoto vztahu do 3 rovin – očekávání role, koncepce role a realizace role (expectation, conception a performance).

⁷ Označení „společné vzdělávání“ používám ve smyslu inkluzivního vzdělávání. Termín „společné vzdělávání“ se objevil na stránkách MŠMT jako kategorie označující celou oblast aplikace inkluzivních mechanismů včetně právních předpisů, informací pro školy, rodiče i veřejnost a má označovat proces, ve kterém jsou společně vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci bez znevýhodnění (Ministr Štech k Analýze společného vzdělávání, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 12.07.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/prvni-rok-spolecneho-vzdelavani-v-reci-faktu-aneb-skutecnost>).

⁸ Kariérní řád - Profesní rozvoj pedagogických pracovníků, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 12.07.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

Očekávání

Podle Vašutové (2004:69) „žádná společnost neponechá učitele na jeho vůli, jak vykonávat svoji profesi a používá k tomu různých prostředků, které mají jak sociálně kontrolní, tak implikující funkci.“ V naší společnosti jsou tyto požadavky formulovány v dokumentech státní správy, např. školským zákonem. Očekávání od učitele nejsou v legislativě uváděny přímo, ale jsou sekundárně definovány skrze požadavky, které má povinnost plnit škola. Ta dále formuluje svá očekávání od učitelů buď formálně, např. školním vzdělávacím programem a náplní práce, nebo jsou neformálně ustanoveny kulturou školy. Spektrum očekávání rodičů od role učitele může být ovlivněno řadou faktorů a nebude jim v této práci věnovat větší prostor. Zde budu pracovat s rovinnou očekávání v oblasti aktuální legislativy a toho, jak se požadavky státu na inkluzivní vzdělávání odrážejí v požadavcích, jaké má Základní škola Zvonková na své učitele.

Koncepce role

Označuje, jakým způsobem učitel svou roli chápe, jaká je jeho představa o tom, jak by měl svou roli naplňovat nebo jak si myslí, že ji naplňuje. Ve vztahu k tématu práce budou v této rovině analyzovány názory učitelů Základní školy Zvonková na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nejčastěji pak na ty, které učitelé vnímají jako „sociálně znevýhodněné“ žáky.

Realizace role

Rovina realizace je položena na úroveň jednání – tedy konkrétního naplňování role v praxi. V této rovině je důležité vnímat sociální kontext, ve kterém se realizace odehrává, tzn. která očekávání a představy ovlivňují jednání učitele. Na této úrovni budou v práci analyzovány metody práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a metody práce se „sociálně znevýhodněnými“ žáky, které učitelé na Základní škole Zvonková používají.

2 Metodologie

2.1 Kvalitativní výzkum

Ve svém výzkumu jsem věnovala tématu role učitele ve vzdělávání „sociálně znevýhodněných“ žáků. Výzkum jsem realizovala na Základní škole Zvonková. K tématu práce mě přivedla zkušenost s dětmi ze sociálně vyloučené lokality, které jsem se jako sociální pracovnice snažila podpořit ve vzdělávání tak, aby přinejmenším dokončily základní školu a mohly nastoupit do sekundárního vzdělávání. Společně s těmito dětmi jsem narážela na řadu překážek, nicméně během několika let jsem si čím dál lépe uměla představit, jak těžké pro některé děti je tyto překážky překonávat. Mnohé z nich se nám nepodařilo zvládnout ani společnými silami. Ve vztahu se školou jsem se nejčastěji potýkala s nedůvěrou učitelů v pozitivní změnu a neochotou ke spolupráci. V rámci svého studia jsem chtěla *lépe pochopit vztah této konkrétní školy a jejích učitelů ke vzdělávání žáků vyrůstajících v podmínkách sociálního vyloučení*. Na počátku neexistovala jedna zásadní otázka, na kterou bych svým výzkumem hledala odpověď. Šlo mi o to pochopit, *proč je v prostředí školy tak komplikované prosadit podporu těmto dětem*, a matně jsem tušila, že významnou roli zde hraje přístup učitele, který je možná nějak ovlivněn i přístupem, respektive politikou školy. Současně jsem vnímala, že mezi politikou státu a praxí existuje určitý rozpor a zajímalo mě, v jakých momentech se státem zaváděné inkluzivní mechanismy v praxi školy vytrácejí.

Na počátku bylo toto hlavním tématem výzkumu, přičemž až na základě procesu sběru dat a jejich průběžné analýzy jsem byla schopná blíže určit základní výzkumné otázky a hypotézy. Tento postup uvádí Hendl (2016:46) jako typický pro kvalitativní výzkum. Švaříček a Šed'ová (2014:14) hovoří o tzv. induktivním způsobu uvažování, kdy výzkumník z jednotlivých výpovědí aktérů formuluje obecné závěry. Hendl oproti tomu přirovnává práci „kvalitativního výzkumníka k činnosti detektiva. Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek, provádí deduktivní a induktivní závěry. Seznamuje se s novými lidmi a pracuje přímo v terénu, kde se něco děje.“ (Hendl 2016:46) Z tohoto pohledu musím říct, že zvolený proces usuzování měl induktivní i deduktivní charakter, kdy jsem na základě dat získaných pozorováním, rozhovory a

analýzou dokumentů vyvozovala obecné závěry, které jsem následně znovu ověřovala v rozhovorech s aktéry, pozorováním a další analýzou.

Hlavními metodami pro tvorbu dat byly zúčastněné pozorování, polostrukturované rozhovory a analýza dokumentů, resp. jejich kombinace. Hendl (2016) uvádí, že právě toto jsou základní metody kvalitativního výzkumu.

Vzhledem ke kvalitativnímu zaměření výzkumu jsem se v práci nesnažila kvantitativně verifikovat předem definované hypotézy, měřítkem pro platnost určitého tvrzení nebylo množství zaznamenaných výpovědí nebo jiná „tvrdá“ data. Při interpretaci výsledků jsem tak nevyhnutelně musela používat obraty jako „někteří“, „většina“, „často“, „občas“, „v mnoha případech“ apod.

Jedním z dalších možných kritérií určující kvalitativní charakter výzkumu je dlouhodobé působení výzkumníka v terénu. Hendl uvádí, že „sběr dat a jejich analýza probíhají v kvalitativním výzkumu v delším časovém intervalu, výzkumný proces má longitudinální charakter.“ (Hendl 2016:46). Výzkum jsem na Základní škole Zvonková prováděla od listopadu 2016 až do června 2018. V tomto období jsem plnila na škole veškerou studijní praxi, realizovala jsem zde tandemovou výuku a prováděla rozhovory s učiteli. Vedení školy i jednotlivé učitele jsem informovala o svém studiu, tématu diplomové práce a záměru se tomuto tématu věnovat v prostředí školy.

Mým záměrem bylo *porozumět vztahu jedné konkrétní školy ke vzdělávání „sociálně znevýhodněných“ žáků*. Za základní přístup ke zvolenému kvalitativnímu výzkumu jsem zvolila případovou studii. Nicméně závěry vyplývající z výzkumu jsem vztahovala pouze ke konkrétní škole. O vytyčení klíčových parametrů školy, které by umožňovaly zobecnění závěrů pro jiné školy s těmito parametry, jsem se nepokoušela.

2.2 Tvorba a analýza dat

Základní téma výzkumu jsem vymezila otázkou: *Jak se učitelé v každodenní praxi vypořádávají s požadavky inkluzivního vzdělávání ve vztahu k „sociálně znevýhodněným“ dětem?*

Nejprve jsem analýzou legislativního rámce zjišťovala, *jaké nároky jsou v rámci inkluzivního vzdělávání kladeny na školu, jaké inkluzivní mechanismy má škola do své praxe*

zavádět a jak se v legislativě uvažuje o žáku, který vyrůstá v podmínkách sociálního vyloučení.

Klíčovými dokumenty pro počáteční analýzu byly: Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018, Školský zákon č.561/2004 Sb. a Vyhláška č.27/2016.

Základními oblastmi pro analýzu legislativy byly: *očekávání státu, inkluze, mechanismy podpory, sociálně znevýhodněný žák, žák se SVP*⁹. Výstupy této části výzkumu jsou shrnuty v kapitole 3.1 Legislativní rámec.

Jak se tyto požadavky, respektive očekávání státu, odráží v politice a praxi školy, jsem zjišťovala na základě studia dokumentů školy a obce. Jednalo se o výroční zprávy školy, školní vzdělávací program a spádovou vyhlášku obce. Dalším zdrojem dat byly rozhovory s ředitelem školy, speciálními pedagožkami, výchovnou poradkyní, učiteli a zastupitelem města. Hlavními tématy rozhovorů a oblastmi, na které jsem se zaměřila při studiu výročních zpráv školy, bylo: *jaká jsou očekávání školy vůči učitelům při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, čím je škola charakteristická, jakou roli škola zaujímá v rámci obce.*

Analýza dat spočívala v selektivním přepisu rozhovorů a členěním informací z výročních zpráv na základě kódů, kterými byly: *charakteristika školy, škola v obci, děti se SVP*¹⁰, *podpůrná opatření.*

Dalším zdrojem dat bylo zúčastněné pozorování, které probíhalo formou praxe ve třídě 7. A ve školním roce 2016/2017 a třídě 8. A v následujícím školním roce. Jednalo se tedy o jednu skupinu žáků sledovanou v průběhu dvou školních let. Nad rámec praxe jsem v této třídě realizovala 20 hodin tandemové výuky: příprava, realizace a reflexe vyučování českého jazyka společně učitelkou českého jazyka a zároveň třídní učitelkou. V průběhu zúčastněného pozorování probíhaly nestrukturované rozhovory s vyučujícími ve třídě, speciální pedagožkou a výchovnou poradkyní, přičemž klíčovými byly tyto otázky: *Které děti podle vás ve třídě selhávají a z jakého důvodu? Podle čeho se pozná, že žák ve*

⁹ Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

¹⁰ Speciálními vzdělávacími potřebami.

vzdělávání selhává a potřeboval by nějakou podporu? Jsou to všechno žáci se speciálními vzdělávacími potřebami? Jaká podpůrná opatření čerpají? Kterým žákům je vytvářen plán pedagogické podpory? Proč některým žákům není vytvořen plán podpory, přestože selhávají?

Důležitým zdrojem dat byla i žákovská dokumentace. Z pozorování a rozhovorů jsem si vytvářela průběžné poznámky, které jsem následně označovala těmito kódy: *děti se SVP¹¹, diagnóza, PAS¹², SPU¹³, LMR¹⁴, snížené rozumové schopnosti, sociální znevýhodnění, podpůrná opatření, názory na děti se SVP, názory na SZ¹⁵ děti, metody práce se SVP.*

Při analýze jsem kódované výpovědi řadila do 3 teoretických rovin, ve kterých jsem sledovala roli učitele. **Rovina očekávání (expectation)** byla vymezena tím, *jak se očekávání školy, resp. státu ve vztahu ke vzdělávání dětí se SVP odráží při práci učitele ve třídě.* **Rovina koncepce (conception)** zahrnovala *názory učitelů na vzdělávání žáků se SVP a žáků, které učitelé vnímají jako „sociálně znevýhodněné“.* **Rovina realizace (performance)** obsahovala *metody práce s dětmi se SVP.*

Výstupy případové studie třídy 8. A, se pak staly podkladem pro formulaci základní otázky výzkumu, stanovení hlavních témat a vytvoření struktury rozhovorů s dalšími učiteli. Závěry této části výzkumu jsou uvedeny v kapitole 3.3 Třída 8. A.

Pro další rozhovory byli osloveni učitelé druhého stupně, kteří vyučují, nebo v minulosti vyučovali, ve třídách se zvýšeným počtem selhávajících dětí. Pro označení těchto tříd jsem použila nativní označení „zbytková“ třída.

Základní otázka, která byla v této fázi výzkumu formulována, zněla:

Mají žáci vyrůstající v podmínkách sociálního vyloučení přístup k inkluzivním mechanismům ve vzdělávání, a jakou roli v přístupu k pomoci hraje učitel?

Hlavní témata rozhovorů kopírovala teoretický rámec očekávání, představ a praxe a byla stanovena otázkami: *Koho učitelé považují za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?*

¹¹ Speciálními vzdělávacími potřebami.

¹² Poruchy autistického spektra.

¹³ Specifické poruchy učení.

¹⁴ Lehká mentální retardace.

¹⁵ Sociálně znevýhodněné.

Vnímají učitelé „sociálně znevýhodněné“ žáky jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Jaká uplatňují kritéria pro nastavení podpory u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? Mají „sociálně znevýhodněné“ děti šanci se k této podpoře skrze zvolená kritéria dostat? Jaké jsou názory pedagogů na vzdělávání „sociálně znevýhodněných“ žáků? Jaké metody práce s těmito žáky používají?

Samotné polostrukturované rozhovory obsahovaly otázky:

Můžete ve své třídě zajistit podporu všem dětem, které by ji potřebovaly? Kterým žákům děláte IVP¹⁶ a kterým PLPP¹⁷? Jak by vypadalo vzdělávání žáků, které mají nějakou diagnózu, kdyby jim nebyla poskytnuta podpora? Co ovlivňuje vaši motivaci dělat pro dítě něco navíc – zabývat se příčinami selhávání dítěte, přizpůsobovat výstupy, zohledňovat jeho limity při zkoušení, hodnocení? Jak ve vaší třídě prospívají „sociálně znevýhodněné“ děti? V čem vidíte příčinu jejich selhávání? Jakou podporu dostávají? Mají někteří tito žáci IVP nebo PLPP? Proč ne? Co se Vám při práci s těmito dětmi osvědčilo? Co naopak nefunguje?

Výstupy této části výzkumu byly opět analyzovány ve třech teoretických rovinách. Jak jsou se očekávání státu v podobě mechanismů podpory zavedena do praxe školy, je interpretováno v kapitole 4.1 Kritéria pro distribuci podpory. Výstupy výzkumu na úrovni koncepce reprezentuje kapitola 4.2 Názory učitelů na vzdělávání „sociálně znevýhodněných“ žáků. V poslední kapitole 4.3 Metody práce se „sociálně znevýhodněnými“ žáky jsou uvedeny výstupy odpovídající teoretické rovině realizace role.

2.3 Etika výzkumu

Téma mé diplomové práce mezi aktéry vzbuzovalo na jedné straně silné a mnohdy negativní emoce, na druhé straně ovšem i obavy, že budou usvědčeni z nekorektního přístupu k dětem. Některé uvedené citace vychází z neformálních rozhovorů prováděných v rámci zúčastněného pozorování, a je pravděpodobné, že v případě formálního, nahrávaného polostrukturovaného interview doplněného informovaným souhlasem, by aktéři nevolili takto silná slova. V žádném případě není cílem aktéry skandalizovat, ponižovat, urážet nebo usvědčovat z rasismu či xenofobie. Cílem práce bylo porozumět důvodům, které učitele

¹⁶ Individuální vzdělávací plán.

¹⁷ Plán pedagogické podpory.

vedou k ne/poskytnutí podpory „sociálně znevýhodněným“ žákům. Citace podle mého názoru nejlépe ilustrují realitu školy, jak ji vnímají a zažívají samotní aktéři. Ačkoliv jsou pro mě osobně názory některých učitelů problematické, jsem ráda za jejich otevřenost, která mi umožnila do prostředí učitelské praxe nahlédnout a lépe jí poznat. Aktéry jsem ujistila, že výzkum realizuji pouze pro své osobní účely s cílem vypracovat diplomovou práci. Ubezpečila jsem je, že nikde nebudu uvádět jejich jména a ani z kontextu nebude možné určit jejich identitu. Slíbila jsem, že výsledky výzkumu nebudu nikde veřejně publikovat. V případě nahrávek a přepisů jsem jim garantovala, že po obhájení práce, nejpozději však do jednoho roku, tato data smažu a zachovám pouze výstupy výzkumu. Uvědomuji si, že tímto přístupem jsem získala důvěru aktérů, kteří se mnou mnohdy rozmlouvali velmi osobně a otevřeně. Jsem si vědoma toho, že při výzkumu, jehož výstupy by měly sloužit k jiným účelům, by byl tento postup problematický. Zároveň ale vnímám, že výzkum čerpající data pouze z nahrávaných rozhovorů opatřených informovaným souhlasem, by nabízel pouze velmi povrchní porozumění situaci, čili pouze jeden řez sledovanou sociální realitou podceňující kontext neformální komunikace a vzdělávací praxe, resp. přeceňující kontext formálního rozhovoru.

3 Výchozí situace

3.1 Legislativní rámec

3.1.1 Inkluzivní vzdělávání

Inkluze a inkluzivní vzdělávání jsou pojmy, které se používají od roku 1994, kdy byla uskutečněna konference v Salamance. Salamanská deklarace shrnuje prohlášení v oblasti vzdělávání, na kterých se shodují státy OSN, mezi něž patří i Česká republika.

Aktuálním zastřešujícím strategickým dokumentem České republiky v oblasti vzdělávání je *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*.

Jednou ze tří hlavních priorit Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 je snižování nerovností ve vzdělávání. „Strategie se přitom nezaměřuje pouze na formální rovnost v přístupu ke vzdělávání, ale na schopnost vzdělávacího systému vytvářet podmínky a uplatňovat účinné postupy pro efektivní prevenci a kompenzaci zdravotních, sociálních, kulturních a jiných osobnostních znevýhodnění tak, aby nerovnosti v dosahovaných výsledcích byly co nejméně předurčovány faktory, které nemůže jedinec ovlivnit, a aby všichni žáci a studenti dosáhli alespoň základní společné úrovně znalostí a dovedností.“¹⁸

Ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 jsou mimo jiné definována tato prioritní témata:

- „nastavení podmínek rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny,
- diagnostické nástroje – činnost a role školských poradenských zařízení,
- supervizní mechanismy v oblasti inkluzivního vzdělávání,
- snižování předčasných odchodů ze vzdělávání.“

Otázkou jak tyto priority uvést do praxe se zabývá *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018*. První část plánu je věnovaná závazným úkolům MŠMT vůči Evropské komisi, která formálně upozornila na diskriminaci romských dětí ve vzdělávacím systému.

¹⁸ Strategie.

Druhá část je zaměřená na pět strategických cest k naplnění vize inkluzivního a kvalitního vzdělávání. Těmito cestami jsou:

1. Čím dříve, tím lépe.
2. Inkluzivní vzdělávání je přínosem pro všechny.
3. Vysoce kvalifikovaní odborníci.
4. Podpůrné systémy a mechanismy financování.
5. Spolehlivá data.

Poslední část je zaměřená na propojení vzdělávání a trhu práce.

„Cílem Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 je připravit a podpořit všechny složky systému tak, aby od 1. září 2016 bylo možné začít realizovat změny, které přinesla novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání školský zákon.“

Novela školského zákona č. 561/2004 Sb., účinná od 1. 9. 2016, přináší mimo jiné tyto změny:

- Deklaruje rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky.
- Upouští od kategorizace žáků (žáci se sociálním znevýhodněním, žáci se zdravotním znevýhodněním, žáci se zdravotním postižením).
- Zavádí pojem podpůrných opatření nezbytných pro zajištění maximálně dosažitelného plnohodnotného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu pro všechny žáky. Podpůrná opatření budou volena tak, aby odpovídala žákovu zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám.
- Zavádí nové vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým se rozumí žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření. Základem bude stanovení individuálních vzdělávacích cílů, na které bude navazovat identifikace speciálních vzdělávacích potřeb a doporučení a realizace podpůrného opatření.

Legislativní úpravy tak odkazují k tomu, že podpůrná opatření směřovaná k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou již kategorizována skrze diagnózu dítěte, ale skrze podporu, kterou dítě potřebuje k tomu, aby mohlo uplatnit svůj vzdělávací potenciál na rovnoprávném základě.

3.1.2 Podpůrná opatření

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb. mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Podpůrná opatření spočívají v

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení¹⁹,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo

¹⁹ Dále PPP, SPC.

i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Vyhláškou č. 27/2016 jsou podpůrná opatření členěna do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti následujícím způsobem.

Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost. V případě, že v prvním stupni podpory nepostačuje samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb, zpracovává škola plán pedagogické podpory.

Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení (dále jen „škola“) žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.

3.1.3 Sociálně znevýhodněný žák

Sociálně znevýhodněný žák jako termín byl do české legislativy zaveden v roce 2004, kde byl takový žák zařazen mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami²⁰. V §16 bylo sociální znevýhodnění definováno mimo jiné jako „rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním kapitálem nebo ohrožené sociálně patologickými jevy“ (Habart 2011:11). Ve vyhlášce 73/2005 Sb.²¹ byla pozdějšími předpisy, platnými od roku 2011, upravena kategorizace žáků podle typu znevýhodnění či postižení, na které byla vázaná buď vyrovnávací, nebo podpůrná opatření. V legislativě se tak stále objevovala definice sociálně

²⁰DEFINICE SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ - Katalog podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Copyright © 2015 [cit. 13.07.2018]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>

²¹ Nejčastější dotazy k novele vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 13.07.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/nejcastejsi-dotazy-k-novele-vyhlasiky-c-73-2005-sb-ve-zneni>

znevýhodněného žáka, za kterého byl považován žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Těmto žákům pak byla určena tzv. vyrovnávací opatření.

Aktuální školský zákon platný od 1. 9. 2017 již nepracuje s kategorizací žáků podle postižení či znevýhodnění, ale zaměřuje se na potřebu pomoci, kterou žák potřebuje. Zůstává tak shrnující kategorie dítěte, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami. Takovým žákem „se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“²²

Termín sociálně znevýhodněný žák byl v legislativě nahrazen zastřešujícím termínem žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud pracuji s označení „sociálně znevýhodněné“ dítě nebo žák, uvádím ho v uvozovkách s tím, že jedná se o aktérské označení dítěte, jehož školní neúspěch vnímají učitelé jako důsledek sociálních podmínek jeho života, přičemž tyto podmínky je možné chápat v intencích sociálního vyloučení.

3.1.4 Shrnutí

Od škol se tedy očekává, že o dětech, kterým byla v minulosti přiznávána určitá podpora na základě diagnózy, přestávají v kategoriích stanovených diagnózou uvažovat, a pohybují se tak pouze v kategorii žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň se očekává, že na speciální vzdělávací potřebu žáka škola reaguje zavedením podpůrných opatření. Pro školu to znamená, že pokud v případě selhávání žáka nepostačuje samotné zohlednění jeho individuálních vzdělávacích potřeb, zpracovává škola plán pedagogické podpory. Na

²² Školský zákon, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 13.07.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

základě legislativních úprav je logické považovat podmínky sociálního vyloučení za jiné životní podmínky dítěte, a očekává se, že škola myšleného „sociálně znevýhodněného“ žáka vnímá na úrovni zákona jako dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

3.2 Základní škola Zvonková

3.2.1 Socioprostorová situace školy

Základní škola Zvonková se nachází ve středně velkém okresním městě, ve kterém žije přibližně 14 tisíc obyvatel. V obci, kde jsou celkem 4 základní školy, se jedná o školu s největší kapacitou. Škola měla ve školním roce 2016/17 celkem 32 tříd se 740 žáky. Na prvním stupni 17 tříd a na druhém stupni školy 15 tříd. Pracovalo zde 64 pedagogických pracovníků. Z toho 32 třídních učitelů, 17 netřídních, 5 vychovatelek školní družiny a 10 asistentů pedagoga.²³

Přijímání žáků ke vzdělávání na základních školách v obci se řídí spádovou vyhláškou. Je tedy určena oblast, ze které má škola povinnost žáky přijímat. Žáci, kteří mají trvalé bydliště mimo tuto oblast, mohou být ke vzdělávání na škole přijati na základě rozhodnutí ředitele školy, nicméně jejich umístění na škole není nárokové. Poměrně rozsáhlou část spádové oblasti základní školy zaujímá oblast bývalých kasáren, kde se nachází jednak městské byty pro nízkopříjmové domácnosti, které byly zrekonstruovány za účelem sociálního bydlení, a jednak několik ubytoven. Od roku 2016 jsou zde také vyčleněny byty pro rodiny, které prošly systémem prostupného bydlení. Jedná se zpravidla o domácnosti, které bydlely v nepříznivých podmínkách na ubytovnách. Zároveň měly vůči městu dluhy, a tudíž pro ně byl městský byt nedostupný. Za předem stanovených podmínek získaly některé tyto domácnosti roční nájemní smlouvu v tzv. „vstupních bytech“. V případě splnění stanovených podmínek jim byl po roční „zkušební“ době přidělen městský byt v lokalitě bývalých kasáren. Tato oblast platí v obci za sociálně vyloučenou lokalitu označovanou jako

²³ Výroční zpráva školy 2016/2017.

„kasárna“. Škola tak musí počítat s tím, že řada dětí přichází do své spádové školy s určitým sociálním handicapem.

„My tímhle trpíme, s tím že máme spádovou oblast takovou, jakou máme, tak to už je prostě špatně rozdělený. Patří nám sem ubytovny, holobyty a tahle oblast (kasárna – pozn. výzkumníka), která víc nahrává sociálně vyloučeným případům, asi jsme škola s největším počtem těchto dětí.“ (učitelka)

„Tam je to čím dál horší, stahujou se tam takový ty...no víte, hodně Romové a různé případy sociální. Ty děti se pak spolu tahaj a do školy nechoděj. Každou chvíli jsou tam policajti a podle mě tam jedou drogy a tak. To si město pěkně zadělává, aby se bál jít dneska člověk kolem. Jenže všechny ty děti choděj k nám a my si tady s tím máme poradit jak“ (učitelka)

Na vysoký počet „sociálně znevýhodněných“ žáků ve škole má vliv i politika obce, která nepřímo podporuje exkluzivní přístup jedné základní školy. Tato škola je v obci známá jako výběrová, elitní. Škola má obcí vyměřenou malou spádovou oblast, do které nepatří žádná vyloučená lokalita. V případě, že škola nenaplní svou kapacitu dětmi ze spádové oblasti, může si ostatní žáky vybírat podle vlastních kritérií. Prakticky tak do školy chodí děti s vyšším studijním potenciálem a děti se speciálními vzdělávacími potřebami škola i přes kritiku této praxe odmítá.

„To souvisí i s rozdělením spádových obvodů ve městě. Podle letošního seznamu dětí, které měly nastoupit do první třídy tady ve městě, jich u nás mělo nastoupit 61, ve škole na náměstí 67 a na Dolní 17. Takový nepoměr umožňuje, že škola s nejmenším obvodem si může z celého města vybrat ty „luxusní“ děti. Rodiče, kteří chtějí pro své děti něco lepšího, si vyberou školu, která má lepší kredit a je výběrová. Což v tomhle městě také znamená, že nemá romské žáky.“ (zastupitel města)

„Já jsem to v zastupitelstvu kritizoval, a navrhoval jsem větší spád a sloučit ty dvě školy dohromady. To tady ale nikdy neprojde. Kam myslíte, že choděj děti zastupitelů? A víte kolik takových rodičů nechce, aby jejich děti chodili do školy s Romama, nebo s postiženýma? Když šel jednou tenhle návrh ven, to byste koukala, kolik rodičů se vzepřelo a co to bylo, a to jsou taky voliči, to taky nejde.“ (zastupitel města)

„Ne všechny školy ve městě jsou na tom stejně. Jedna ze škol takové děti prostě nepřijímá. Je považovaná za elitní a problémy dětí s postižením, sociálním znevýhodněním nebo poruchami učení neřeší.“ (ředitel školy)

Učitelka ZŠ: *„Jedna škola neintegruje, my bereme všechno. Máme tu zase letos případ, kdy nevzali žáka s diagnózou. A zase řekli, ať jdou rovnou k nám, že my to tady umíme. Je to divný.“*

Tazatel: *„A to bylo dítě z jejich spádové oblasti?“*

Učitelka ZŠ: *„Jo, jenže že je postižený, tak rodiče poslali, ať jdou sem s tím, že oni neintegrujou. A my tady máme ještě všechno z těch kasáren.“*

Pro ředitele školy to jednak znamená zvýšený počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a jednak úbytek dětí nadaných nebo průměrných. Ředitel má proto obavu o udržení prestiže školy a snaží se vytvořit nabídku pro tyto děti formou tříd s rozšířenou výukou matematiky a tělesné výchovy.

3.2.2 Výběrové třídy

Škola realizuje vzdělávání podle ŠVP²⁴ „Učíme se žít“, ve kterém je specifikováno zaměření školy. Z programu vyplývají především dva zásadní směry, kterými se škola profiluje. Je to na jedné straně dělení žáků na druhém stupni do tříd podle zaměření a na straně druhé snaha zajistit dostatečnou podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Já sem zase opatrný s tím se někde propagovat jako inkluzivní škola. My se tu o ty děti postaráme, ale zase potřebujeme, aby nám tu zůstali i normální a chytré děti. Jinak půjdou všichni na gympl, nebo si je vezme jiná škola. A mě sem budou posílat ty problémový děti, protože to tady s nimi umíme?“ (ředitel školy)

Základní škola Zvonková nabízí žákům šestých ročníků vzdělávání ve třídách s rozšířenou výukou matematiky a třídách s rozšířenou výukou tělesné výchovy. Na toto dělení jsou mezi učiteli odlišné názory. Velká část učitelů toto rozdělování žáků odmítá, s tím, že jeho důsledkem, je vznik „zbytkových“²⁵ tříd, tedy tříd bez zaměření, ve kterých se kumulují žáci

²⁴ Školní vzdělávací plán.

²⁵ Aktérské označení „zbytková“ třída jsem v průběhu výzkumu používala při komunikaci s respondenty. Pro snadnou orientaci v textu budu toto označení používat jako aktérské pojmenování tříd, které na druhém stupni

se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci s náročným chováním. Výuka v těchto třídách je náročnější jak z hlediska pedagogické práce s jednotlivými žáky a třídním kolektivem, tak z hlediska požadované administrativy.

„Je to demotivující. Máme tady problémy i s kolektivama. Je nás tu několik zastánců – prostě zrušit výběrové třídy. Normálně je nechat z prvního stupně, vzít pár novějš a jet dál. Aby byly vzory, tahouni. Když tam nemáte tahouna, tak tam se nedá učit. Takový jsou celkem všechny áčka a béčka.“ (učitelka)

„Já bych nedělala výběrové třídy, ale to se tady nesmí říkat. Protože pokud tu budou výběrové třídy, a ještě nám odejdou děti na gympl, tak to pořád bude takhle. Já mám teď 6.A a jsem tam v bledě modrým, a mohla bych tam dělat plán podpory na každý dítě. Jsem speciální pedagog a nedělám to. To prostě nejde, pak ale ten standard práce je prostě jinde.“ (učitelka, speciální pedagožka 2. stupně)

„Já s tím nesouhlasím, zbytečně dělíme kolektiv na něco, co není přirozený. Sejdou se pak děti – sportovci, jsou to většinou živý děti, tak jsou s nimi určitý problémy, matematická už je bohužel taková spíš standardní třída, ničím výjimečná. Áčka a béčka jsou, co zbyde a tam se řeší ty nejzávažnější problémy. Přišlo by my normální dělit ty třídy - většina průměrných, pár pod, pár nad, to by se pracovalo jinak.“ (učitelka)

Na druhé straně jsou učitelé, kteří chápou rozšířenou výuku jako něco, co může škole zachovat určitou prestiž. Z tohoto důvodu prosazuje politiku výběrových tříd hlavně ředitel školy. Ten si zároveň uvědomuje problémy, které s sebou toto rozdělování žáků nese. Nicméně rozšířenou výuku matematiky a sportu vnímá jako jediný způsob, jak si udržet důvěru rodičů v kvalitu vzdělávání pro děti průměrné nebo nadané.

„Chceme, aby se děti, které jsou nějak nadané, měly možnost rozvíjet, zajistit jim větší konkurenci. Může se stát, že i nejhorší žák ve výběrové třídě má lepší znalosti než nejlepší žák v té běžné. Také jsem ale narazil na názor, že bychom neměli děti takto segregovat, že pak v těch běžných třídách je například kumulace problémů větší. Je to pravda, i když hodně

nemají rozšířenou výuku matematiky nebo tělesné výchovy a s předpokladem, že v těchto třídách existuje vyšší koncentrace žáků se SVP.

také záleží, kdo tam dělá třídního učitele. Teď to jedna paní učitelka nezvládla a odešla na jinou školu. Takže i učitelé mi utíkají.“ (ředitel školy)

3.2.3 Podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Škola do vzdělávání přijímá všechny děti ze spádové oblasti a dlouhodobě využívá nástroje pro podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Nevím, proč bych si měl děti podle něčeho vybírat, ty děti tu prostě vyrůstají, tak sem chodí. Oni přeci nemůžou za to, kde nebo s čím se narodili.“ (ředitel ZŠ)

Škola využívá asistenty pedagoga již od školního roku 2005/2006. Od stejného roku zpracovává žákům individuální vzdělávací plány. Ve školním roce 2016/2017 se ve škole vzdělávalo 75 žáků na základě individuálních vzdělávacích plánů. Na prvním stupni to bylo 40 žáků (6 žáků s vadami řeči, 2 žáci s lehkou mentální retardací, 1 žák s poruchou autistického spektra, 1 žák se sluchovým postižením, 1 žákyně s tělesným postižením, 7 žáků s poruchou chování, 20 žáků se specifickými poruchami učení, 2 žáci se sociálním znevýhodněním (odlišné kulturní a životní podmínky - cizinci). Na druhém stupni 35 žáků, z toho 28 podle staré legislativy, tedy 3 žáci s autismem, 23 žáků se specifickými poruchami učení, 1 žák s lehkou mentální retardací, 1 žák se specifickou poruchou chování – ADHD. Podle nové legislativy pracovalo 8 žáků, byl tedy vypracován 1 plán pedagogické podpory, 5 IVP – ve 2. stupni podpory, 3 IVP + asistent ve 3. stupni podpory.

„ V naší škole je inkluze na vysoké úrovni, výborně funguje Školní poradenské pracoviště, které je vedeno zkušenou speciální pedagožkou a pravidelně se schází k projednávání zásadních záležitostí školy z pohledu inkluze. Velkou část práce také odvádějí ostatní pedagogové, kteří pracují s integrovanými žáky ve výukových hodinách a úzce spolupracují s asistenty pedagoga.“ (výroční zpráva školy 2016/2017)

Škola realizuje pedagogické intervence a speciálně pedagogickou péči. Kromě individuálních vzdělávacích plánů zpracovává i individuální výchovné plány. Na prvním stupni je zřízen logopedický kroužek a funguje i individuální logopedická péče. Na druhém stupni nabízí někteří pedagogové doučování ke svým předmětům. Od 1.9.2016 funguje na škole školní poradenské pracoviště ve složení: školní speciální pedagog 1.st. ZŠ, školní

speciální pedagog 2.st. ZŠ, výchovný poradce 1.st. ZŠ, logoped, výchovný poradce 2.st. ZŠ, školní metodik prevence 1.st. ZŠ, školní metodik prevence 2.st. ZŠ, školní psycholog.

Postup při zajištění podpory dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami:

Učitel vyhodnocuje, zda se dítě vzdělává úspěšně, nebo selhává. Kritériem pro školní neúspěch je pro učitele převážně špatný prospěch. Ten by měl být indikátorem k sestavení plánu pedagogické podpory. Do tiskopisu vyplní, jaký bude cíl, na co se v práci se žákem zaměří, jaké úpravy ve výuce udělá. Na druhém stupni, kde učí více učitelů, by měl učitel konkrétního předmětu, ve kterém má dítě problém, informovat třídního učitele. Třídní učitel osloví pedagogický sbor, učitele, kteří žáka učí a komunikují, kdo má ve svém předmětu jaké problémy. Pokud se shodnou, že dítě má potíže ve více oblastech, vyplní tiskopis společně. S plánem pedagogické podpory seznámí učitel zákonné zástupce i dítě. Nejpozději do 3 měsíců kolektiv pedagogů plán pedagogické podpory vyhodnotí a hodnocení formulují písemně do tiskopisu. K vyhodnocení pozvou i zákonné zástupce. Poté následují dvě možnosti – pokud je podpora funkční, je možné s ní pokračovat do konce školního roku. V případě, že se pedagogická podpora neosvědčila, je oslovena pedagogicko-psychologická poradna, kam učitel napíše sdělení školy a připojí vyhodnocený plán pedagogické podpory. V pedagogicko-psychologické poradně následuje vyšetření, jehož výsledky jsou podkladem pro další stupně podpůrných opatření. Dětem ve druhém stupni jsou nejčastěji navrženy úpravy metod práce s ohledem na potřeby dítěte, popřípadě pedagogická intervence nebo speciálně pedagogická péče. Časová dotace je 1h týdně v obou případech.

Učitel poté dbá na samotnou realizaci doporučení poradenského zařízení.

3.2.4 Shrnutí

Z výročních zpráv vyplývá, že škola si uvědomuje změnu legislativního rámce a na formální úrovni upravuje rétoriku školy ohledně vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Od roku 2016 neuvádí počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podle diagnóz, ale podle stupňů podpůrných opatření. Na neformální komunikaci uvnitř školy ovšem převládá dělení žáků podle diagnóz.

S ohledem na socio-prostorovou situaci je škola také zatížena vysokým počtem „sociálně znevýhodněných“ žáků nicméně v oficiálních prohlášeních školy jsou za „sociálně

znevýhodněné“ žáky považování pouze cizinci. Ani z neformální komunikace nevyplývá, že by škola, potažmo učitelé vnímali „sociálně znevýhodněné“ žáky jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ačkoliv škola a učitelé reflektují důsledky sociálního vyloučení ve vzdělávání žáků, podpurná opatření směrem k „sociálně znevýhodněným žákům“ neevidují. Škola s ohledem na aktuální legislativu zavedla nový systém aplikace podpory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, čímž zvýšila svá očekávání směrem k učitelům. V novém systému zavádění podpory škola očekává, že učitel ve třídě identifikuje děti se speciální vzdělávací potřebou, koordinuje komunikaci mezi učiteli, rodiči a žákem, realizuje podporu a vyhodnocuje její efektivitu. Tato agenda zvyšuje nároky na učitele převážně ve „zbytkových“ třídách.

3.3 Třída 8. A

3.3.1 Základní charakteristika a historie třídy

Ve třídě je 27 žáků. Jedná se o třídu bez zaměření, učitelé mluví neoficiálně o třídě jako o „zbytkové“. Třídní učitelka popisuje třídu jako „výkonově slabou“. V prvním pololetí 6. třídy měli žáci problematické vztahy, ve třídě proběhla změna třídní učitelky a jeden problémový žák odešel za školy. Ve druhém pololetí byla ve třídě provedena sociometrie. Díky nově nastaveným pravidlům, třídnickým hodinám, kde se hrály sociální hry pro posílení vztahů, se vztahy ve třídě urovnaly. Do 7. třídy propadly 2 žákyně a přišla 1 nová žákyně, což mělo vliv na klima třídy.

„Chovali se prostě líp, ten kolektiv, když tam tyhle holky nebyly. Nedokážu to vysvětlit, líp se komunikovalo, zase to byl zpátky ten kolektiv, který jsme si najely od 6. tř.“ (třídní učitelka)

Podle slov třídní učitelky ale není třída problematická, děti se k sobě chovají ohleduplně a se zájmem, nicméně úroveň dosažitelných výstupů vzdělávání považuje třídní učitelka za velmi slabou.

3.3.2 Očekávání od učitele v kontextu vzdělávání žáků s SVP ve třídě 8. A

Jak bylo řečeno v předchozí kapitole, očekává se, že učitel identifikuje děti se speciálními vzdělávacími potřebami, koordinuje komunikaci mezi učiteli, žáky a zákonnými zástupci,

zajišťuje těmto dětem podporu a vyhodnocuje plány pedagogické podpory. Třídní učitelka na to konto uvádí: „*Tady bych mohla dělat plány podpory skoro všem.*“ Při společném rozboru třídy, respektive jednotlivých žáků, se ukazuje, že třídní učitelka vnímá problémy u 16 dětí.

V letošním roce mají 2 žáci individuální vzdělávací plán. Podle aktuální zprávy z pedagogicko-psychologické poradny je s Teodorem²⁶ potřeba pracovat jako s žákem s vývojovou poruchou učení (dysgrafie) a žákem s Aspergerovým syndromem. Teodor má doporučení pro individuální integraci²⁷, má vypracovaný individuální plán a je mu doporučeno vzdělávání za podpory asistenta pedagoga. Gabrielovi byla diagnostikována specifická porucha učení – dysortografie a vývojová dysfázie, na základě čehož mu byla také doporučena práce za podpory asistenta pedagoga a individuální vzdělávací plán.

Plán pedagogické podpory nemá v letošním školním roce žádný žák.

Ze zbylých 14 žáků prošlo v minulosti 11 žáků vyšetřením v pedagogicko - psychologické poradně a byly jim diagnostikovány specifické poruchy učení, poruchy chování – ADHD a snížené rozumové schopnosti na hranici pásma LMR. Vyšetření těchto žáků ovšem nejsou aktuální a formálně tak neexistuje žádný platný doklad o speciálních vzdělávacích potřebách dětí. Třídní učitelka určila 5 žákyň, které podle ní mají vzdělávací a výchovné problémy v důsledku sociálních podmínek, ve kterých vyrůstají. U dvou těchto žákyň není k dispozici dokumentace z vyšetření, ačkoli učitelé vědí, že žákyně byly v dlouhodobé péči SPC. Jedna žákyně nikdy nebyla v PPP a dosud neměla ani plán pedagogické podpory. Dvě žákyně mají propadlé posudky z PPP, kde měly uvedeny snížené rozumové schopnosti na hranici pásma LMR.

Aby učitelka dostála očekávání, která jsou na ni kladena stran legislativy a jejího naplnění v kontextu školy, měla by kromě 2 individuálních plánů ještě vytvořit plán pedagogické podpory pro 14 dětí. Nad každým dítětem by měla oslovit učitele ostatních předmětů ve třídě, zajistit schůzku s rodiči, plány vyhodnotit, znovu se sejít s rodiči, komunikovat

²⁶ Jména žáků byla anonymizována.

²⁷ Nová legislativa se na žáka nevztahuje, (zpráva z 8. 8. 2016 s platností do konce školního roku 2017/18).

postupy se speciální pedagožkou, nadále směřovat sdělení školy do PPP, a zajistit tak aktualizaci vyšetření v PPP nebo SPC.

Třídní učitelka uvádí, že pokud k dětem přistupuje citlivě a zohlední jejich „snížený rozumový potenciál“, sníží očekávání k jejich výstupům a zmírní hodnocení, nepotřebují žáci žádnou formální podporu „na papíře“ k tomu, aby mohly na základní škole obstát.

To ovšem neplatí v případě „sociálně znevýhodněných“ dívek, jelikož 4 z 5 těchto dívek ve třídě základní vzdělání nedokončí, respektive 3 žákyně budou letos vycházet z 8. třídy a 1 žákyně bude opakovat ročník. Z 8. třídy tedy vyjde příští rok. Přičemž v jejich vzdělávací anamnéze neexistuje žádná evidence o příčinách jejich školního selhání nebo způsobech podpory, kterými by se učitelé snažili neúspěchu u těchto dívek předejít. Výklad jejich selhání je tak postavený především na názorech učitelů.

3.3.3 Názory podporu dětem s SVP ve třídě 8. A

V letošním školním roce nemá plán pedagogické podpory žádný žák. V minulém školním roce měli plán podpory 4 žáci. Třídní učitelka uvádí, že se podpora těmto dětem osvědčila a další již nepotřebují.

Co se týká ostatních dětí, třídní učitelka uvádí, že: *„Tyhle děti tam letos nic nemají.“* Speciální pedagožka dodává: *„Pro nás je podstatné, že teď to nejsou děti do inkluze, na IVP nemají nárok. To by museli rodiče zase dojít do PPP, a když to neudělaj, tak maj smůlu. A aby třídní psala každému plán podpory? To by se z toho taky mohla zbláznit. Ale stejně o papíru to není, to je o empatii a spolupráci s rodiči.“* (speciální pedagožka)

Třídní učitelka uvádí, že plány pedagogické podpory pro ni přináší zbytečnou administrativní zátěž, přičemž potřebnou podporu může dětem poskytovat i bez vyplněného tiskopisu.

„To že někam něco napíšu, nic neznamená, důležitý je jak s těma dětma pracuju a já už je znám, vím, čím jim pomůžu, co je postrčí a co naopak by jim ublížilo. A ostatní učitele si to musej taky samy takhle nastavit. To jim stejně žádněj plán podpory nezařídí. Takže letos to vidím tak, že ty děti budou minimálně u mě v pohodě.“ (třídní učitelka)

Ostatní učitelé se vyjadřují převážně směrem k podpoře žáka s poruchou autistického spektra. Přičemž jejich názory jsou rozmanité. Někteří učitelé se neztotožňují s myšlenkou

společného vzdělávání, a myslí si, by se děti se speciálními vzdělávacími potřebami měli vzdělávat jinde.

„Já se tímhle (děti s SVP) nezabývám, jsem tu od toho, abych učila. Od tohohle jste tu asi vy, že ano? Za nás to by tohle nešlo, prostě když na to dítě nemělo, tak muselo jinak.“ (učitelka)

„Tak víte, je hezké, že má asistentku, ale řekněte mi, koho potom ve skutečnosti známkuju, žáka, nebo tu asistentku? A co bude dělat, až ji mít nebude za zadkem“ (učitelka)

„Mě teda připadá, že toho pak ty děti zneužívaj. Něco se mu nechce, tak udělá, jako že má záchvat, a pak sedí na záchodě s mobilem.“ (učitelka)

Jiní učitelé vnímají např. asistenci ve výuce jako užitečnou, ale více se konceptem vzdělávání dětí s SVP nezabývají.

„Kdyby tu ta asistentka nebyla, tak tady Teodor nemůže být.“ (učitelka)

Několik učitelů vnímá ve třídě potíže u většího množství dětí, což reflektují jako problematické.

„Těch slabých dětí je tu hodně. Já nevím, jestli jsou jenom hloupý, nebo jestli maj nějaký poruchy nebo co. Ale je jich v té třídě hodně. To pak nejde se tím zabývat.“ (učitelka)

„To je takhle ve všech áčkách a béčkách. Tahle třída je ještě aspoň docela hodná. Ale problémy tam ty děti maj hodně.“ (učitelka)

3.3.4 Názory na podporu „sociálně znevýhodněných“ žákyní ve třídě 8. A

V otázkách ohledně podpory „sociálně znevýhodněným“ dívkám se názory učitelů přiostrují. Většina oslovených učitelů, kteří ve třídě učí, nebo v minulosti učila se vůči podpoře, která by měla být směřována k těmto dětem, vymezují. Nejčastějšími argumenty proti podpoře směřované k těmto dětem jsou, že si podporu s ohledem na své chování nezaslouží, poskytnutá podpora by bez spolupráce s rodiči neměla významný efekt, ony samy o žádnou podporu nestojí, případně že investovaná energie se nekryje se společenským užitkem.

„Tady u těch holek to není o vzdělávání, to je o rodině. Ta rodina to prostě nezvládá. Za ty dva roky, co tu učím, jsem došla k tomu, že je to hodně o rodičích, když chtějí, tak dítě tu podporu dostane, pak jsou děti, které jsou tak nějak odepsané – jako tyhle holky, projdou tak tak a vyjdou v osmičce s pětka. “ (třídní učitelka)

„Nevím, proč bych měla svůj čas věnovat těmhle holkám, když ony to společnosti stejně nikdy nevrátí. To už radši udělám něco po takový děti, co maj třeba ten autismus, když jsou aspoň chytrý a spíš se někde chytěj“ (třídní učitelka)

„Rodina se o ně nestará, doma nic nedělají, nejen že se neučí, nezajímají se o jejich práci rodiče. Takže když se nestará rodina, tak proč by tady všechno měl rvát ten učitel?“ (učitelka)

„No to teda nevím, co bysme tady s nima měli dělat. Do školy nechoděj, když už přijdou tak tu akorát otravujou. Já říkám pro ty ostatní děti je lepší, když tyhle jsou doma. Aspoň je od nich klid.“ (učitelka)

„Já myslím, že jim tady toho nabízíme dost – chodím a říkám, přijďte na doučování a myslíte že přijdou? Koukaj, aby mě nikde nepotkaly a mohly zdrhnout za svejma.“ (učitelka)

„Tyhle to maj v krvi, těm nikdo nepomůže.“ (učitelka)

Názory na podporu vzdělávání „sociálně znevýhodněných“ dětí byly ve větší míře odmítavé, i když marginálně se objevili i názory vyjadřující pochopení a zájem.

„Ono je to těžký, o tyhle děti nikdo nestojí, tak pak můžeme odsuzovat, ale tím jim nepomůžeme. Člověk by jim i rád nějak pomohl, ale ono to nikdy nepadne na úrodnou půdu.“ (učitelka)

„Když zrovna tyhle děti, kterým nabízíš doučování, snažíš se je co nejvíc ocenit, protože třeba víš, že nemaj doma takový prostředí, který by měli mít, a vidíš, že nemaj zájem. Takže sice to počáteční nadšení nebo chuť třeba je, ale dost brzy vyprchá, a já je přeci nebudu přemlouvat a nutit, aby dělali něco pro sebe.“ (třídní učitelka)

3.3.5 Metody práce s dětmi se SVP

Žák s poruchou autistického spektra

Škola věnuje Teodorovi velkou pozornost a ve třídě se podařilo nastavit takové mechanismy, které mu umožňují adekvátní vzdělávání. Tento úspěch vychází především z velmi empatického přístupu třídní učitelky a asistentky, které mají potřebnou podporu v metodickém vedení. Významný vliv na zavedení podpůrných opatření má také zájem a podpora rodiny žáka. Nezanedbatelnou roli hraje také to, že Teodor našel v třídním kolektivu kamaráda. Za podpory těchto osob může zvládat i problémy v interakci s méně otevřenými spolužáky i učiteli.

V práci se žákem se osvědčila následující opatření:

- Komunikační deník – Každý učitel hodnotí po své vyučovací hodině žákovo zapojení, reflektuje jeho emoční naladění apod., stejně tak žák se vyjadřuje k tomu, jak hodinu vnímal. To umožňuje učitelům identifikovat spouštěče případných záchvatů.
- Asistent pedagoga – Asistent nemusí ve výuce přímo sedět vedle žáka, pouze sleduje, jak se žák v hodině zapojuje. V případě, že začne vnímat signály určité nervozity, kontaktuje žáka a hledá s ním způsoby, jak případnou úzkost regulovat.
- Relaxační koutek – Umožňuje žáku odpočinek v průběhu hodiny a relaxaci v případě zvýšeného napětí.
- Krizový plán – Učitelé vědí, jak mají postupovat v případě záchvatu nebo útěku žáka ze třídy.
- Informační schůzky – Pravidelně 1x za měsíc se opakují schůzky ve složení třídní učitelka, výchovná poradkyně, asistentka a rodiče.
- Nastavení odpovídající úrovně výstupů – Převážná většina učitelů si je vědoma žákovi nadprůměrné inteligence a při výuce k němu směřují náročnější úkoly.

Žák s vývojovou dysfázií a dysortografií

Učitelé vnímají, že žák má potíže s porozuměním řeči a verbálním i písemným vyjádřením svých myšlenek. Toto jsou schopni zohlednit převážně při zkoušení a hodnocení, když snižují své nároky, případně umožní žáku opravu bez hodnocení. Ve výuce, kde převažuje

frontální výklad, počítají učitelé s tím, že asistentka žákovi individuálně vysvětlí instrukce a zkontroluje, že žák pochopil správné zadání úkolu. Ve většině hodin pracuje ovšem žák samostatně – soustředí se na výklad, dělá si poznámky, plní úkoly ve spolupráci se spolužákem. Míra podpory závisí na konkrétní asistentce/asistentovi (asistenti se často v hodinách střídají). Většina učitelů vyzývá chlapce k verbálnímu projevu minimálně. Žák tak nemá ve třídě výrazné problémy, požadavky učitelů, kteří zohledňují jeho nižší výkon, zvládá s klidem. V hodinách českého jazyka dokáže přednést referát a vyslechnout si reflexi spolužáků, což svědčí o tom, že atmosféru třídy pravděpodobně vnímá jako bezpečnou. Chlapec také dochází 1x týdně na hodinu speciálně pedagogické intervence. Z výuky i rozhovorů s učiteli je zřetelné, že učitelé vnímají žákův handicap a snaží se s ním pracovat. Nicméně podpora má spíše intuitivní charakter, než že by byla nějak do procesu vzdělávání systematicky začleněna podobně jako u žáka s poruchou autistického spektra, kde existuje podstatná metodická podpora.

„Sociálně znevýhodněné“ žákyně

Ačkoliv se učitelé o žákyních vyjadřovali převážně velmi kriticky a argumentovali neochotou těmto žákyním věnovat pozornost, v praxi řada z nich byla k žákyním vstřícná a přistupovala k nim individuálně. Většina učitelů nevěnovala těmto žákyním ve výuce žádnou pozornost. Žákyně byly převážně pasivní. V průběhu pozorování se ani jedna z nich do hodin aktivně nezapojila, ani nebyla učiteli explicitně vyzvána k aktivitě. Výjimkou byly hodiny tandemové výuky, kde jsme se i na tyto žákyně zaměřily, vedly je k aktivitě a žádaly od nich reflexi. Žákyně ve výuce také často chyběly. Nicméně individuální přístup učitelů k těmto dětem byl znatelný hlavně při řešení problémů s chováním. Třídní učitelka byla k žákyním vstřícná, problémy řešila věcně, bez emocí a autoritativní dikce. Občas s dívkami mimo vyučování pomluvila, dávala jim najevo zájem a hledala příležitosti pro jejich ocenění. Tento přístup se jí osvědčoval a kromě toho, že dívky v hodinách nevyrušovaly, bylo s nimi možné domlouvat se na řešení problémů spojených s docházkou a nedostatečnou domácí přípravou. Jedna žákyně si dokonce v posledním pololetí zlepšila prospěch, na což mělo podle třídní učitelky vliv jednak to, že se ve třídě cítila dobře, našla si tu i kamarádky a jednak se jí třídní učitelka snažila v osobních rozhovorech k práci motivovat. Učitelé, kteří vyjadřovali částečné pochopení a byli ochotni dětem nabídnout alespoň takovou podporu jako ostatním

selhávajícím dětem, tedy např. zmírnit požadavky na výstupy nebo doučování, nakonec u těchto dětí narazili na vysoké absence, potažmo záškoláctví, nízkou motivovanost ke školní práci a nefunkční spolupráci s rodiči.

3.3.6 Shrnutí

Na příkladu třídy 8. A je možné sledovat několik zajímavých tendencí. Učitel ve „zbytkové“ třídě je vystaven nerealistickému úkolu zajistit podporu všem dětem, které z jeho pohledu selhávají. Formálně jsou tak žákům poskytována podpůrná opatření 2. a vyššího stupně, na základě platného vyšetření z poradenského zařízení, které zajišťují rodiče. Míra systematické podpory je závislá na tom, jak učitel vnímá závažnost diagnózy a jestli se učiteli dostává metodického vedení. Podpůrná opatření 1. stupně, která jsou závislá na vůli pedagoga a která kladou na učitele značné administrativní a organizační nároky, učitel neposkytuje v případě, že stačí žákovi potíže dostatečně zohlednit nebo předpokládá, že by jejich použitím nemělo vzhledem k problematickému chování žáka nebo špatné spolupráci s rodiči žádaný výsledný efekt. Důsledkem je, že žákyním vyrůstajícím v podmínkách sociálního vyloučení, které mají nejčastěji problémy s chováním a spolupráce s rodiči je problematická, není umožněn přístup k poradenským službám, resp. vypadávají ze systému podpory a odchází ze základního vzdělávání předčasně. Názory učitelů na podporu vzdělávání „sociálně znevýhodněných“ žákyň jsou převážně negativní. V praxi ovšem stejní učitelé projevují zájem a snahu dívky nějakým způsobem podpořit. Zjednodušeně řečeno, je potřeba počítat s tím, že učitelé mohou o „sociálně znevýhodněných“ žácích hůř mluvit a lépe se k nim chovat.

Tendence vyplývající z případu třídy 8. A jsem dále ověřovala v rozhovorech s pedagogy, kteří vyučují ve „zbytkových“ třídách.

4 Výsledky a interpretace

4.1 Kritéria pro distribuci podpory

Učitelé, kteří vyučují ve „zbytkových“ třídách, uvádí, že zde selhává většina žáků. S ohledem na časovou a administrativní náročnost procesu zavádění podpůrných opatření je i pro ostatní učitele nemožné dostát očekávání a zajistit adekvátní podporu všem žákům, kteří z jejich pohledu selhávají. Zároveň učitelé vnímají tlak, který je na ně s ohledem na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami vytvářen, a mají tendenci se vymezovat vůči inkluzivnímu vzdělávání obecně.

„Tak u mě je to tak, že kdybych měla dělat plány podpory každému dítěti, kterému to nejde, tak je dělám ve svojí třídě až asi na tři děti všem. Já učím x hodin týdně, to jsou i dozory, porady, přípravy, akce školy, suplování, vzdělávání, škola online. A kdy bych to jako všechno dělala? To nejde. Budu tady dělat inkluzi a učit budu kdy?“ (učitelka)

„Já mám 6.A a jsem tam v bledě modrým, a mohla bych tam dělat plán podpory na každé dítě.“ (učitelka)

„Říkám jsou děti, a propíráme je tady ve sborovně, že prostě jsou na čtyřkách a na pětkách, tak to je prostě na podpory, jo. Na plány podpory. Ale jako já jim to můžu doporučit, ale já nejsem jejich nadřízenej a to je zas na svědomí každého učitele, takže jim to můžu doporučit, ale nemůžu jim to přikázat. Snažím se je sice uhánět a nenechat se odbýt, ale kolik se jich tady letos udělalo? Tak 6 na celým druhým stupni?“ (speciální pedagožka)

„My tady děláme inkluzi, ale já vám řeknu, že tomu teda moc nakloněná nejsem. Byla tady kontrola z ČŠI a co myslíte, že chtěli vidět? Papíry. Ale že by se šli podívat do té třídy, jak to tam vypadá, kolik tam těch dětí je a jak to má ten učitel zvládnout?“ (učitelka)

„Já mám ve třídě 9 dětí s těžkejma diagnózama, jestli tam jsou nějaký další, co by potřebovali podporu? Děláte si ze mě srandu? Já bych do takovýhle třídy postavila toho, kdo tu slavnou inkluzi vymyslel.“ (učitelka)

„To co se tady s tou inkluzí děje, to není možný, to jsou jenom papíry, papíry, papíry. A to si myslíte, že těm dětem k něčemu je?“ (učitelka)

Učitel se dostává do konfliktu očekávání a možností tomuto očekávání dostat. Východiskem z této nepříjemné situace je určitá prioritizace potřeb žáků. Z výzkumu vyplývá, že učitelé nedistribují podporu mezi žáky náhodně, ale existují sdílená, opakující se kritéria, která určují priority v poskytování podpory. Těmito kritérii jsou **diagnóza, chování a spolupráce s rodiči**.

Diagnóza, aneb „inkluzivní děti“

Systematická a formalizovaná podpora je tak věnována především dětem s diagnózou. O těchto dětech se mluví jako o „inkluzivních“. Znamená to, že mají na základě aktuálního posudku z pedagogicko-psychologické poradny vypracovaný individuální vzdělávací plán, případně mají doporučeného asistenta. Jedná se tedy o děti, které ke svému vzdělávání potřebují podpůrná opatření 2. nebo 3. stupně.

Za nejtěžší diagnózu jsou v kontextu školy považovány **poruchy autistického spektra**. V minulém školním roce se ve škole vzdělávalo 5 dětí s touto diagnózou, což představuje necelých 7% všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na škole. Žáci s touto diagnózou nejčastěji pracují ve třetím stupni podpůrných opatření a mají tak ve třídě přiděleného asistenta pedagoga. Učitelé reflektují, že zavádění podpory do výuky je u těchto dětí snazší díky metodickému vedení stran SPC²⁸.

„Ano. Je to pro nás snazší, protože ty děti jsou v péči SPC a ty SPC nás vedou. Je tam důležitá ta komunikace a metodické vedení. Což je hrozně důležitý. Protože já když nebudu mít u dítěte diagnózu PAS²⁹, tak si ho prostě budu brát jenom jako dyslektika nebo dítě, který má poruchu chování a těžko s ním budu pracovat třeba metodama, který máme.“ (speciální pedagožka základní školy)

Dalším typem žáků, kteří jsou nahlíženi jako „*nejtěžší případy*“, jsou žáci s **lehkou mentální retardací**. Se žáky ve středně těžkém nebo těžkém pásmu mentální retardace se učitelé ve škole nesetkávají. V loňském roce byly děti s touto diagnózou ve škole 4, tedy zhruba 5% žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci jsou ve výuce také často podpořeni asistentem pedagoga. Nejnáročnější je organizační zajištění výuky, kdy žáci na

²⁸ Speciálně pedagogické centrum.

²⁹ Porucha autistického spektra.

některé hodiny nedochází (např. druhý cizí jazyk) a místo nich mají prakticky zaměřenou výuku.

Posledním typem žáků s podpůrným opatřením 3. stupně jsou **cizinci**, kteří neovládají český jazyk, a vyžadují tak ve výuce podporu asistenta.

Je evidentní, že podpora těchto žáků vyžaduje značnou míru pozornosti všech učitelů, kteří ve třídě pracují. Některá opatření vyžadují součinnost učitelů a vedení školy, popřípadě poradenského pracoviště. Klíčová je také komunikace se zákonnými zástupci. Na vyučující jsou také kladeny značné nároky v oblasti používaných metod, stanovení cílů a diferenciaci výuky. Učitelé, kteří nejsou z různých důvodů ochotni ke speciálním potřebám těchto žáků přihlížet, mají častěji s těmito dětmi ve výuce potíže. Vzhledem k tomu, že se jedná pouze o 12 žáků na celé škole, většina učitelů o těchto žácích ví, má o nich dostatečné informace a je srozuměna i s mechanismy podpory. Většina učitelů se shodovala, že pokud by nebyla těmto žákům věnována taková pozornost, nemohly by se základní škole vůbec vzdělávat.

Jako lehčí diagnóza jsou uváděny **specifické poruchy učení**.

Žáci s těmito poruchami představují největší podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V minulém školním roce to bylo celkem 48 dětí na škole, což je 64% všech dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Na prvním stupni je tak průměrně v každé třídě minimálně 1,2 dítěte se specifickou poruchou učení. Na druhém stupni by měl být průměrný počet těchto dětí 1,5. Vzhledem ke druhostupňovému dělení žáků je rozložení žáků s touto diagnózou nerovnoměrné a průměrný počet žáků ve „zbytkových“ třídách je 2,3 žáka ve třídě.

U těchto dětí dojde nejčastěji k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, na základě kterého jsou žákům doporučena podpůrná opatření 2. stupně. „Lehčí“ diagnóza znamená, že podpora u těchto žáků s sebou nese žádné výrazné organizační nebo metodické změny, kterým by učitel musel věnovat zvýšenou pozornost. Žáci se vzdělávají podle IVP, ale ten má často formální charakter, přičemž jeho naplňování závisí především na empatii učitele a jeho ochotě k dítěti přistupovat individuálně. To v praxi znamená převážně mírnější hodnocení, větší časovou dotaci na vypracování úkolů, individuální způsob zkoušení. Žákům jsou také školou zakoupeny učebnice, pracovní sešity nebo edukační PC programy,

které žáci využívají v hodinách pedagogické intervence či speciálně pedagogické péče. Ty probíhají nad rámec běžného vyučování v rozsahu 1 hodina týdně.

„Teď to možná řeknu ošklivě, ale řeknu to tak, jak to tady na škole vnímám. Že prostě pro ty učitele, který tady maj každou hodinu v tý třídě 3 takový děti. A oni, kdyby měli každý den pro ty děti připravovat doplňovačky a tak, tak nedělaj nic jinýho a nebudou ani spát ty lidi. Je to idealismus. Řeknu to tak, že nejvíc musí dělat rodina.“ (speciální pedagožka)

„Vidím to tak, že s diagnózama jako je autismsmus, se nám pracuje celkem dobře, učíme se to sice za pochodu, ale je tam znatelný velký pokrok. U SPU je to pořád tak, že učitelé si neumí moc představit, co všechno ta porucha ovlivní. Práce s těmito dětmi se pak omezí na doplňovačky v češtině a úlevy z diktátů, ale to nestačí. V ostatních předmětech to podle mě učitelé neřeší vůbec. Ale to samozřejmě záleží na učiteli.“ (vedoucí pedagogicko-psychologické poradny)

Pokud by učitelé potíže žáků ve výuce vůbec nezohledňovali, měli by podle učitelů tyto děti výrazné problémy v prospěchu. Někteří učitelé vnímají i souvislost specifických poruch učení a chování, přičemž zmiňují, že žáci by pravděpodobně měli větší problémy i s kázní. Na otázku: *Jak si myslíte, že by vypadala jejich vzdělávací dráha bez Vámi poskytnuté podpory?*, odpověděli někteří učitelé, že děti by pravděpodobně propadaly a základní vzdělání by možná ani nedokončily. Někteří učitelé ovšem zdůrazňovali, že klíčovým faktorem pro relativní úspěšnost těchto dětí ve výuce je podpora ze strany rodičů a to minimálně v tom smyslu, že sami rodiče se zajímají o výsledky dítěte ve škole a vnímají jeho potíže s učením. Rodiče jsou pak ti, kdo vyhledají pomoc poradenského zařízení, lékaře či psychologa, informují školu o závěrech z vyšetření a zajišťují potřebnou domácí přípravu.

„Mám tu dvě děti s IVP na dyslexii nebo dysortografií, už nevím přesně. Já to беру tak, že špatně píše, málo mluví a dlouho mu trvá, než něco přečte, tak ho zbytečně z toho nezkouším a netrápím ho před třídou. Jinak má ty intervence, kde se pracuje přímo s těma sešitama pro dyslektiky. A co tady nestihne pobrat, tak to musí doma rodiče.“ (učitelka)

„Ono je to taky hodně o rodičích. Je to jiný když rodič sám přijde s papírem od doktora nebo psychologa, že to dítě má to a to. My ho pak třeba už jenom nasměrujeme na poradnu a pak už můžeme rovnou dělat tu podporu. Ale někdy nám trvá roky, než ty rodiče k něčemu

dokopeme. Pak s tím dítětem ale zacházíme jako s normálním a ono na to samozřejmě doplácí.“ (učitelka)

Plány pedagogické podpory, které by učitelé měli zpracovávat u selhávajících žáků s potřebou podpůrného opatření 1. stupně, učitelé vytvářet nechtějí. Zajistit pro dítě tento plán obnáší celou řadu administrativních a organizačních úkolů (tiskopisy, organizace schůzek, komunikace s ostatními učiteli, vyhodnocování atp.). Pod tlakem speciální pedagožky někteří učitelé tento plán podpory vytvoří, ale má pro ně význam formálně splněného úkolu, který se od nich očekává.

„No tak na ten papír, ten papír ale nikdo nechce, protože s papírem jde problém.“ (učitelka)

„Sem tam nějakej udělám, ale že by to bylo pro mě podstatný...řeknu to takhle – vlk se nažere a koza zůstane celá.“ (učitelka)

Učitelé zároveň uvádějí, že ve třídě poskytují určitým dětem podporu na této úrovni, i když ji odmítají formalizovat skrze plán pedagogické podpory. Jedná se o děti, které sice nemají žádnou diagnózu, nicméně u nich učitelé intuitivně rozpoznají, jaké jsou jejich možnosti a směrem k nim upraví výstupy, způsoby ověřování znalostí a hodnocení. K úpravám metod práce nedochází, v hodinách převažuje frontální výuka. Individuální práce s dítětem se pak očekává od rodičů.

„ A já těm rodičům zavolám a řeknu – budu potřebovat udělat tohle a tohle, co jste schopný z toho udělat s dítětem doma? A ta máma mi řekne tohle a tohle a dáváme to dohromady a při neúspěchu, nedám známku, napíšu – snažil se, ale nehodnotím, známka by ještě nebyla dobrá, ale tohle chci ještě, aby udělal – a máma mi napíše OK. Tak pak to má.“ (učitelka)

„ Třeba když se mu něco nepovede, může si to příště napravit sám, když to s ním doma někdo procvičí. Tak jako nepotřebuju to mít napsaný na plánu pedagogický podpory. Vždyť by na mě padaly jenom papíry. Jde o empatii a spolupráci s rodinou.“ (učitelka)

Zmíněná empatie ovšem podle učitelů souvisí s určitou „sympatií“. Respektive, jde o to, aby měl učitel chuť dítěti věnovat pozornost. Učitelé uvádí, že jsou děti, pro které *„nemají chuť dělat něco navíc“*, případně se o to v minulosti pokusili, ale jejich snaha neměla na vzdělávací výsledky těchto žáků žádný dopad. Vnímají tedy podporu ve vzdělávání těchto žáků jako zbytečnou.

Z odpovědí na otázku: „Co ovlivňuje Vaši motivaci udělat pro dítě „něco navíc“ (zabývat se příčinami selhávání dítěte, přizpůsobovat výstupy, zohledňovat jeho limity při zkoušení, hodnocení)?“ vyplývá, že podstatnými faktory ovlivňujícími chuť učitele dítěti pomáhat, je **chování dítěte**, přičemž ukazatelé chování, na základě kterých si dítě podporu zaslouží, jsou: **motivace dítěte ke vzdělávání, slušnost a pravidelná docházka.**

„Hlavně když vidím, že ho to třeba mrzí, že mu to nejde, tak mi je ho líto a chci mu pomoci. Ale takový ty, kterejm rodiče lítaj po všech čertech, aby jim někde sehnali papír, že kde co nemůžou...oni to pak ty děti tak berou, že třeba maj něco od doktora, tak nic dělat nemusej. Přitom je to jenom lenost. Tak to já se tady kvůli nim nepřetrhnu.“ (učitelka)

„Minulej tejden chtěla jedna někoho ze sborovny, řekla jsem jí že se podívám, otočím se a slyším, že mi řekne: „Abys chtěla“. Otočím se a říkám: „To myslíš vážně?“ Ona: „To nebylo na vás, to bylo támhle...“ No tak jsem blbá? Nejsm. Takže takovyhle, který jsou sprostý, s těma tady nikdo pracovat nebude.“ (učitelka)

„Taky ty děti musej chodit do školy, co já se mu tady budu věnovat a vymýšlet různé úlevy, když on je pak každou chvíli doma a třeba mu nic ani pořádně není. A hlavně ono jim to prostě pak uteče. Vemte si to je 10 hlavních předmětů na druhym stupni a kdo je to tady pak bude učit? To je prostě pak zbytečná práce s nima.“ (učitelka)

Poslední oblastí, kterou učitelé zmiňují jako zásadní, jako určité kritérium pro poskytnutí podpory, je **zájem rodičů o vzdělávání dítěte**. Učitelé odkazují k tomu, že v hodinách nemají čas se věnovat každému dítěti zvlášť, nejběžnější výukovou metodou je frontální výklad a není tedy možné přizpůsobit úroveň vykládaného učiva každému žákovi podle jeho možností. V heterogenní třídě se o to částečně pokouší asistent pedagoga, který podle svého citu pomáhá některým dětem při práci. Učitel ani asistent ovšem nedokáží odhadnout, na jaké úrovni žáci učivo zpracovali. Úroveň porozumění látce je pak ověřována při zkoušení. V případě, že se ukáže, že žák učivu nerozumí, učitel nejčastěji vyžaduje spolupráci s rodičem a posílení domácí přípravy. Od rodiče se tedy očekává domácí individuální práce – vysvětlení nepochopeného učiva a jeho procvičení.

„To dítě musí dělat hlavně doma, tady na to třeba není tolik času, já to tady nemůžu každému dítěti vysvětlovat zvlášť, když tam mám těch dětí 25.“ (učitelka)

„Když třeba vidím, že jí to nejde, tak napíšu do sešitu – doma větný členy - cvičení 20 – 25 a je to na těch rodičích jestli si doma s tou holkou sednou a vysvětlí jí to, protože když nad tím bude sedět sama, tak to si nepomůže, to musej ty rodiče to s ní udělat a dohnat to s ní.“
(učitelka)

4.2 Názory učitelů na podporu „sociálně znevýhodněných“ dětí

Slovní spojení podpora a „sociálně znevýhodnění“ žáci vyvolávalo v učitelích převážně negativní emoce. O „sociálně znevýhodněných“ žácích učitelé referovali jako o dětech, které si podporu nezaslouží nebo o ni nestojí. Hlavní příčinou selhávání žáků je podle učitelů rodina a podle učitelů je možné dítě podpořit pouze ve spolupráci s rodiči.

Nejčastějšími argumenty proti poskytnutí podpory těmto žákům bylo jejich **náročné chování**. Děti se podle učitelů nejčastěji chovají vulgárně, hrubě, nerespektují pravidla ani autority.

„Ty mi zničili zdraví tyhle ty parchanti, to mi teda zkuste říct, že se jim mám věnovat. Jsem zvědavá, kde by se ještě s takovejhleme hajzlama srali.“ (učitelka)

„Ale tyhle ty děti jsou ty nejvulgárnější, co tady jsou a když tohleto dítě před celou třídou pošle učitelku do piči, tak bude se mu tenhle učitel věnovat a dělat mu plán podpory? Nebude.“ (učitelka)

„Ty si dělej, co chtěj. Třeba Hermína. Tady platí zákaz chodit po škole, a ona si chodí furt jako primadona, má sluchátka v ouškách, furt tady cestuje...já sem třeba ta, která furt po ní jde. Spousta učitelů už na to rezignuje, protože to je zbytečný. Třídní učitelka, ta by za ní mohla chodit furt a dělat jí hlídacího pejska, aby něčeho dosáhla. Tak to vzdala.“ (učitelka)

Podle učitelů jim **chybí motivace**. Děti nevidí důvod, proč by se měly učit. K vyššímu výkonu je nemotivují ani špatné známky, ani vize budoucnosti.

Oni si z toho, že propadnou, nic nedělaj. Já nevím, že je jim to jedno. Doma jim k tomu asi nikdo nic neřekne, a že by chtěli něčeho dosáhnout? Prostě nezáměm“ (učitelka)

„Většina z nich aspoň jednou propadla, prospěchově slabí. Vzdělání jim bylo čím dál tím víc jedno, čím dýl v tom procesu byly, tím víc na to kašlali.“ (učitelka)

„Ty sem přijdou jenom proto, že sem musí, ne se učít, jenom aby mámu nezavřela sociálka a odpoledne už se zase těší domů, protože už zase támhle nějaký běhají a už zase na ně čekají.“ (učitelka)

Nepřavidelná docházka a potenciální záškoláctví je jedním z dalších důvodů argumentace učitelů proti poskytované podpoře.

„Když ani nevíte, jestli to dítě přijde nebo ne, tak jak mu chcete tady něco plánovat?“ (učitelka)

„Věčně je doma, nic nedělá, nic nemá, protože asi na to nemaj, maminka teda nedělá, no a nevím, tak tam to bude zase samá pětka a kdo ji pomůže? Když má deset předmětů, kdo ji bude doučovat, kdo ji bude dělat plány podpory, když je věčně doma?“ (učitelka)

Nespolupráce s rodičů jako další faktor, který podporu „sociálně znevýhodněných“ dětí znemožňuje, souvisí podle učitelů se **specifickými osobnostními rysy rodičů** (omezené komunikační schopnosti, nízký inteligenční potenciál, nízké životní aspirace, nízká hodnota vzdělání, závislostní chování, psychiatrické diagnózy), **způsobem a místem bydlení** (ubytovny, městské byty nižší kategorie, lokalita „kasárna“), **ekonomickou situací** (zadluženost, nezaměstnanost, nedostatek financí na úhradu nákladů spojených se školou), **etnicitou** (Romství) a **způsobem výchovy** (nedostatečné vedení, podpora, cit - nezájem o děti).

„Hlavně, že ty rodiče maj na cigára a na pivo. Já to vidím, já tam kousek bydlím. Ale věci na bruslení klukovi nekoupěj. Pak mi sem přijdou vyřvávat, že něco potřebujou. Jestli se takhle bavěj mezi svejma, tak ať, ale já na to teda nejsem zvědavá, takže je teda slušně pakuju.“ (učitelka)

„Za ty leta už vim, že s tím nic neuděláte, oni to maj v krvi.“ (učitelka)

„Víte co, já se nedivím, když to dítě nechce ani máma, ani táta a je to dítě ulice, tak jak to dítě, když má hlavu plnou starostí se má učít? A to mu ve škole ale nikdo nepomůže.“ (speciální pedagožka)

„Oni přijdou, všechno odkývou, ale neudělaj nic. Že by si s ním doma sedli a vysvětlili mu to, když tomu nerozumí, to ne. Je teda pravda, že když třeba vidíte, jak mu napíší omluvenku, tak si říkáte, co od nich asi tak můžete chtít?“ (učitelka)

Podpora 1. stupně, která by mohla být dětem poskytnuta v podobě plánu pedagogické podpory, selhává na administrativní náročnosti a její „debyrokratizovaná“ verze založená na empatii učitele a spolupráci s rodiči, trpí u „sociálně znevýhodněných“ dětí z výše uvedených důvodů.

Podpora 2. a 3. stupně je ovšem u těchto dětí také problematická. Podporu vyššího stupně je možné dítěti ve škole zajistit pouze na základě doporučení PPP nebo SPC. V případě, že škola nepodá k zajištění tohoto doporučení podnět, tzn. dítě neprojde formálním procesem podpory 1. stupně, je zajištění tohoto doporučení pouze na iniciativě rodičů. Učitelé reflektují, že rodiče dětem toto vyšetření sami nezajistí nebo se školou doporučení poradenského zařízení nekomunikují. Učitelé tak jednak nemají informace o případném zdravotním postižení žáka, a i kdyby tyto informace měli, nemají formální podklad pro stanovení individuálního plánu nebo zajištění asistenta pedagoga.

„Tak je taky otázka, jestli tam ty rodiče dojdou. Ona tady něco měla – 2012? To je 5 let zpátky? 1., 2. třída? Zraková vada a snížené rozumové schopnosti? To je ale starý, s tím my tady teď nic. Tady ještě bylo, že nedoporučují individuální integraci. To je podstatné, že nedoporučují. Na to jsme se ptali, to bylo tenkrát asi na zvlášťku. Každopádně je to starý, to je k ničemu, to by museli ty rodiče zase tam zajít.“ (speciální pedagožka)

„Oni tam myslím nic nemají. A nebo když nám to rodiče nepřinesou, tak my se k tomu nedostaneme. Vím, že bere nějaký prášky, ale nemůžeme z otce dostat žádný papír.“ (učitelka)

I v případě, že „sociálně znevýhodněné“ dítě projde procesem zavádění podpory vyššího stupně a rodiče nebo škola mu zajistí potřebná vyšetření a dokumentaci. Může se dítě u učitele setkat s nedůvěrou v platnost diagnostiky a výkladem, že skutečnou příčinou žákových potíží je rodina, nikoliv případné zdravotní postižení.

„Tak jako má tam autismus, ale to teda nevím, kde tu diagnózu vzali. Tam je jasnej problém ve výchově. To, co tady občas tatínek předvádí, to je opravdu mimo. On si snad myslí, že když má ty zlatý řetězy, že to tady na mě platí, jako na tu jejich smečku. A když mu maminka není schopná zajistit základní režim, tak to se pak nemůže divit, že jí dítě neposlouchá“ (učitelka)

Téma podpory „sociálně znevýhodněných“ žáků mezi učiteli vzbuzovalo negativní emoce i ve vztahu k nově zaváděnému systému podpory podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. Někteří učitelé však vůbec nevnímali, že by se tato vyhláška mohla vztahovat i k podpoře „sociálně znevýhodněných“ dětí.

„No to nevím, co s tím udělám, protože já mám ještě ve třídě i jiný děti, kterým bych se chtěla věnovat a ne se tady hrabat s těmahle zmetkama, nevychovejma. A ostatní chudáci průměrný děti, oni základní školu studují samostatně, protože na ně nemáme čas. Se furt hrábeme tady s těma hajzlama. Takže slavná inkluze ať jde do hajzlu.“ (učitelka)

„Když to srovnám s inkluzivníma dětma, tak tady žádná administrativní zátěž není. Jenom to volání rodičům, nahánění kde jsou, řešení těch neomluvených hodin...“ (učitelka)

4.3 Metody práce se „sociálně znevýhodněnými“ dětmi

Přestože se učitelé v rovině názorů vymezovali vůči poskytování podpory „sociálně znevýhodněným“ dětem, vycházela jsem ze zkušenosti se třídou 8. A. Předpokládala jsem, že v přímé práci se žáky nejsou učitelé k těmto žákům tolik odmítaví a pravděpodobně s nimi mají i pozitivní zkušenosti. Základními otázkami, kterými jsem se pokoušela tyto zkušenosti učitelů ohledat, bylo, co se jim při práci s těmito dětmi osvědčilo a co podle nich naopak v praxi nefunguje. Hlavními tématy zůstalo chování žáků, docházka, motivace ke vzdělávání a spolupráce s rodiči.

Při **řešení chování** se učitelům osvědčilo budování vztahu se žákem, vlídný, nekonfliktní přístup s projevy zájmu, přičemž takto budovaný vztah se žákem umožnil učiteli i hájit domluvená pravidla a stupňovat požadavky na dítě. Naopak represivní přístup a upozorňování na problémy podle učitelů vzbudili u dětí negativismus a zvyšovali celkový odpor ke škole. Někteří učitelé zdůrazňovali vliv ostatních spolužáků ať už v pozitivním nebo negativním smyslu. Děti, kterým se podařilo najít si ve třídě své místo a kamarády, se podle učitelů lépe chovaly i učily. Učitelé také pozitivně vnímali vliv výchovné poradkyně, která s dětmi probírala jejich osobní problémy a případně děti podpořila i v rozhovorech s rodiči. Výchovná poradkyně na to konto uvedla, že s dětmi vytváří individuální výchovné plány, v rámci kterých se s dětmi domlouvá na tom, jak se pokusí upravit své chování ve škole. O tom, že žák na sobě pracuje, informuje výchovná poradkyně ostatní učitele, kteří

vůči jeho snaze zvyšují pozornost a případně žáka oceňují nebo upozorňují na situace, kdy by se žák mohl nad svým chováním zamyslet. Reflexe a ocenění snahy žáků mělo podle učitelů pozitivní efekt v jejich zklidnění i zvýšené motivovanosti ke školní práci.

„Hodně individuální přístup, najít si k nim cestu, nejtít přes zbytečný zákazy, příkazy a autoritu. Neříkám, že jsem jim jako třídní promíjela věci, ale věděli, že za mnou můžou přijít, že ne všechno řešíme poznámkou a hrocením situace, bylo mi jasné, že když měli nějaký výstup třeba s jiným vyučujícím, tak že není cesta na ně nastoupit hned autoritativně a většinou to zabíralo.“ (učitelka)

„Dát jí najevo zájem, trochu i jinak. A nevím, jestli to nebude znít nadneseně, ale trochu i takovou lásku, ono se jim doma asi moc nedostává. I mimo školu, něco pochválit, a viděla jsem, že ty holky fungují jinak, že třeba i tu třídní nechtějí zklamat, protože v ní nevidí jenom někoho, kdo na ně prostě pořád křičí kvůli všemu. Ne že by to bylo vždycky super, a měli jsme i problémy, ale oproti tomu co zkoušeli v jiných třídách, tak to bylo úplně něco jiného.“ (učitelka)

Co se týče **docházky**, řešili učitelé nejčastěji neomluvené hodiny. V situaci, kdy rodiče žákovi absenci do určité doby neomluvili, znamenalo pro žáka zpravidla kázeňský postih. Neomluvené absence se také řešili výchovnými komisemi, kterých se účastnili rodiče, vedení školy, třídní učitel a zástupce OSPOD³⁰. U většiny žáků se neomluvené absence pohybovaly v rozsahu 10-15 hodin. Učitelé reflektovali tento způsob řešení jako ne příliš efektivní. Mají pocit, že v těchto případech by byl namísto represivnější postup, například sankce vůči rodičům. Takový postup by ale podle některých z nich měl uplatňovat OSPOD, ne škola.

V případech skrytého záškoláctví, tzn. absencí, které jsou sice omluvené, ale nepůsobí důvěryhodně, prožívali učitelé určitou bezradnost. Učitelé naznačili spolupráci s pediatry, ale více ji nerozváděli, s tím, že pediatři často odmítají rodičům potvrzení vydat.

„To tady byla jedna, každý pololetí měla 20-30 neomluvených, maminka vždycky přišla na výchovnou komisi, všechno odkývala, ale bylo jí to jedno. Sociálka k nim pak přišla, zjistila, že doma to maj dobrý a konec. Ale to že ta holka nechodí do školy, nikdo neřešil. Ona už to

³⁰ Orgán sociálně právní ochrany dětí.

brala jako takovej standard. Neomluvim, pujdu do školy na kobereček, holka to pak má na vysvědčení, ona na to doplácí a na rodiče to vůbec nedolehne. Že nedostanou nějakou pokutu třeba.“ (učitelka)

V případě **posílení motivace** ke vzdělávání chápali učitelé jako funkční mechanismus individuální přístup, přičemž podobně jako u chování akcentovali kladný vztah s dítětem, projevovaly zájem, ale i nastavení a dodržování určitých pravidel. Učitelé vnímali, že některé děti se snažily, protože je nechtěly zklamat. V několika málo případech zapůsobili spolužáci, kteří uměli tyto děti přijmout navzdory vzájemným odlišnostem. Ze zkušeností pedagogů vyplývá, že nabídka doučování na škole není pro tyto žáky atraktivní. Možná funguje doučování, které nabízí neziskové organizace mimo školu, ale tam chybí komunikační mechanismy pro sdílení aktuálních potřeb. Různé zájmové akce školy, výlety a volnočasové kroužky tyto děti také nevyužívají.

„Zlepšila si i ten prospěch, nevím, čím vším to bylo, kde byla ta motivace, ale i sama mi přiznala, že jí pomohla ta třída, že tam měla kamarády slušný, že viděla, že si může najít i jiný kamarády, než ty co doted' měla s takovým tím rizikovým chováním.“ (učitelka)

„Bylo vidět, že se snaží, že mě třeba nechtěla zklamat, protože jsem se s ní bavila o tom, že je to škoda.“ (učitelka)

Podobně jako u dětí fungoval ve spolupráci s rodiči osobní a nekonfliktní přístup, nicméně učitelé uváděli, že v těchto případech neměli od rodičů velká očekávání. Jako úspěch vnímali, když rodiče do školy přišli a potřebné záležitosti se projednali v klidu. Projednávání problémů s chováním probíhalo nejčastěji na schůzkách s výchovnou poradkyní. Záležitosti týkající se porušení školních povinností pak na úrovni výchovných komisí. Učitelé nevnímají žádný významný efekt těchto jednání. Se sociálními pracovníci spolupracovali pouze v případě řešení záškoláctví. Možnosti spolupráce s neziskovými organizacemi nevyužívají, respektive uvádí, že do řešení problémů s rodiči nechtějí zahrnovat další osoby a instituce mimo školu. Vnímají to jako časově náročné a neefektivní.

4.4 Shrnutí

I v ostatních „zbytkových“ třídách jsou učitelé často vystaveni náročnému úkolu zajistit podporu všem dětem, které z jejich pohledu selhávají. Učitelé také vnímají zvyšující se tlak,

který je na ně s ohledem na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami vytvářen (zpracovávání IVP a Plánů pedagogické podpory, které dříve dělaly speciální pedagožky). Učitelé mají jednak tendenci vymezovat se vůči inkluzivnímu vzdělávání obecně a jednak si intuitivně vytváří kritéria určující priority při poskytování podpory žákům ve třídě. Ačkoliv jsou tato kritéria nepsaná, jsou učiteli sdílená a jejich aplikaci je možné sledovat v praxi. Pomocí těchto kritérií lze žakovskou populaci ve „zbytkových“ třídách na škole rozdělit do 3 kategorií: „*Inkluzivní děti*“, „*Ostatní děti*“ a „*Sociálně znevýhodněné děti*“.

Za „*inkluzivní děti*“ považují učitelé děti s diagnózou poruchy autistického spektra, lehká mentální retardace a specifické poruchy učení, případně cizince. Aniž bychom znali diagnózu dítěte, ve třídě je možné tyto děti identifikovat na základě zpracovaného individuálního vzdělávacího plánu nebo přiděleného asistenta. Jedná se tedy o žáky, kteří pracují v podpůrných opatřeních 2. a 3. stupně.

„*Ostatní děti*“ jsou děti, které sice selhávají, ale s určitou podporou mohou úspěšně prospívat. Varianty podpory u těchto dětí jsou dvě. První je plán pedagogické podpory, tedy opatření 1. stupně. Tato varianta je pro učitele zatěžující. Kromě toho, že učitel přizpůsobuje žáku cílové výstupy, způsoby ověřování znalostí a hodnocení, musí ještě zajistit koordinaci těchto úprav mezi ostatními vyučujícími, speciální pedagožkou, žákem a rodiči. K celému procesu se ještě váže administrativa, kdy je nutné celý proces formalizovat písemně. Výhodou tohoto procesu ovšem je jeho vyhodnocení. V případě, že plán pedagogické podpory nefunguje, a žák ve vzdělávání stále selhává, směřuje učitel, potažmo škola, žáka do poradenského zařízení, kde jsou dále hledány příčiny jeho selhávání z psychologického a speciálně pedagogického hlediska. Touto cestou tedy může škola bez ohledu na iniciativu rodičů zajistit dítěti podporu ve 2. nebo 3. stupni, pokud ji dítě potřebuje. Tato systematizovaná varianta podpory je učiteli vzhledem k její náročnosti využívána minimálně. Místo ní učitelé častěji sahají k její neformální, „debyrokratizované“ verzi založené na empatii učitele a spolupráci s rodiči.

Selhávání „*sociálně znevýhodněných*“ dětí má sice rizikové důsledky v podobě problémového chování a předčasného odchodu ze základní školy, nicméně tyto děti si podle učitelů podporu nezaslouží. Přestože někteří učitelé mají vlastní zkušenost s tím, že v případě jejich zvýšené pozornosti, může u dětí dojít ke zlepšení chování i prospěchu,

schopnost a ochota vcítit se do těchto dětí je u učitelů omezená stejně jako kompetence rodičů k domácí individuální práci s dítětem.

Argumentace učitelů proti nároku těchto dětí na přístup k podpoře je pak založená na klíčových faktorech, které definují sociální vyloučení, což je zároveň hlavní příčina jejich selhávání. Jinak řečeno, specifické chování dětí a jejich rodičů vychází z podmínek života v sociálním vyloučení a právě toto chování jim brání v přístupu ke státem definované pomoci. Způsob, kterým jsou „sociálně znevýhodněné“ děti vyloučeny z přístupu k institucionalizované pomoci, je mechanismem sociálního vyloučení. Velmi zjednodušeně řečeno – protože se děti a jejich rodiče nechovají tak jak mají, je jim odepřen přístup k pomoci, díky které by mohly dosáhnout lepšího vzdělání, což by zvýšilo jejich šance na život mimo podmínky sociálního vyloučení.

5 Aplikace

Z uvedených zjištění vychází několik aplikačních námětů a opatření, které by mohly vést ke snížení zátěže jednotlivých učitelů, k posílení systematické podpory dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a rozšíření možností jak pracovat se „sociálně znevýhodněnými“ dětmi. Celkový efekt aplikačních námětů by měl směřovat k lepšímu klimatu ve třídách i v pedagogickém sboru. Konkrétní náměty s sebou nesou i určitá rizika, se kterými je potřeba při případném zavádění počítat a hledat cesty k jejich eliminaci.

Každá škola má svůj unikátní kontext, ze kterého je potřeba vycházet. Je důležité si uvědomit, že uvedené náměty reagují na potřeby Základní školy Zvonková a nelze je tedy jednoduše zobecnit pro praxi jakékoliv školy.

5.1 Rovnoměrné rozložení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídách.

V prvé řadě je potřeba zmírnit frustraci, kterou učitelé ve „zbytkových“ třídách zažívají. Tomu by mohlo pomoci to, po čem někteří učitelé volají, tedy snížení počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jednotlivých třídách. Možným opatřením, které reaguje na potřebu zajistit ve třídách rovnoměrné rozložení žáků průměrných, nadaných a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je zrušení výběrových tříd.

Toto opatření může škole přinášet riziko snížení prestiže a konkurenceschopnosti školy v rámci obce. Toto riziko by určitě škola neměla brát na lehkou váhu a měla by hledat způsoby, jak zajistit kvalitní vzdělávání, které by bylo atraktivní nejen pro průměrné a nadprůměrné žáky, ale i pro jejich rodiče. S tím také souvisí způsob propagace školy. Současně by bylo dobré ve spolupráci s obcí hledat možnosti jak žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vyváženě rozptýlit mezi jednotlivé školy v obci. Otázkou zůstává, jak by se škola měla vypořádávat s praxí, kdy o přijetí ke vzdělávání žádají žáci, kteří byli vzhledem k jejich speciálním potřebám odmítnuti na jiné škole v obci. Další otázkou je, nakolik by se zvýšila zátěž pro učitele, kteří byli zvyklí učit ve výběrových třídách a jak by bylo možné případné tenzi učitelů předcházet.

5.2 Posílit kapacity pedagogického sboru

Se zavedením vyhlášky č. 27/2016 Sb. došlo ke zvýšené administraci podpory směřované k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Proces zavádění podpůrného opatření 1. stupně, tzn. vypracovávání plánů pedagogické podpory včetně komunikace mezi učiteli a zákonnými zástupci, byl přenesen převážně na třídní učitele. Učitelé jsou tak buď přetížení administrativou, nebo napomínáni za neplanění svých úkolů. To do značné míry zvyšuje frustraci učitelů, jejich odpor k zaváděným inkluzivním opatřením, potažmo k podpoře, která by měla směřovat k selhávajícím žákům. Důsledkem toho je zhoršující se klima pedagogického sboru a rozevírající se nůžky mezi vedením školy a pedagogickým sborem. Speciální pedagožky, které mají na starosti zavádění inkluzivních mechanismů do školy, metodickou podporu a speciálně pedagogické intervence, nemají kapacitu řešit podpory 1. stupně v každé třídě, nicméně přesun této agendy na třídní učitele je přetěžující. S ohledem na legislativní požadavky by bylo vhodné posílit kapacity pedagogického sboru o speciálního pedagoga, který by měl na starosti zavádění podpůrných opatření 1. stupně s veškerou koordinační a metodickou agendou. Učitelům by tak zůstala pouze identifikace žáků s potřebou podpory a jejich přímá podpora v hodinách, což už samo o sobě klade na učitele velké nároky. V rámci nově zřízené pozice na škole by bylo možné dle zaměření pracovníka rozšířit i spektrum metod práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, zaměřit se na posílení spolupráce s rodiči, případně hledat cesty jak pracovat s dobrovolníky, kteří by mohli pomoci při doučování dětí.

5.3 Zajištění dostupnosti poradenských služeb

Dalším specifickým problémem „sociálně znevýhodněných“ dětí je nedostupná psychologická, speciálně pedagogická, ale i lékařská diagnostika. U řady dětí jsou nediodagnostikované specifické poruchy učení a chování příčinou vzdělávacích a výchovných problémů. Vzhledem k tomu, že projevy těchto poruch mohou být podobné důsledkům života v sociálním vyloučení, je pro učitele téměř nemožné tyto situace od sebe odlišit. Odlišné příčiny těchto projevů vyžadují odlišnou intervenci. Při nevhodně zvolené intervenci pak dochází jednak ke kumulaci problémů a jednak k rezignaci učitele na úspěch dítěte. Právě proto, že u těchto dětí selhává spolupráce s rodiči, nelze se na ni při zajištění

odpovídajícího vyšetření spolehnout a je potřeba volit postup, kterým škola může poradenské služby dítěti zpřístupnit. Právě „sociálně znevýhodněné“ děti, u kterých selhává spolupráce s rodiči, by tak měly být těmi, kteří získávají formální podobu opatření 1. stupně, tedy plán pedagogické podpory. Je důležité si uvědomit, že právě jeho neúspěšné plnění je prvním krokem k cestě do poradenského zařízení a tedy podrobnějšímu ohledání příčin selhávání dítěte a zahájení spolupráce školy, poradenského zařízení případně dalších odborníků.

Největším rizikem tohoto opatření je neochota učitelů podstupovat celý proces, ačkoliv existuje předpoklad, že plán nemůže být s ohledem na nízkou motivaci žáků a nedostatečnou podporu rodičů, úspěšný. Je proto potřeba zdůrazňovat sekundární smysl této podpory, který spočívá v umožnění přístupu k poradenskému zařízení. Je ovšem podstatné při vyhodnocování plánů podpory uvádět příčiny selhávání z perspektivy učitele. To, že se např. nepodařilo s rodiči navázat spolupráci, a nedošlo tak k zintenzivnění domácí individuální práce, může být podkladem pro hledání možných kompenzací např. v podobě individuálního doučování zajišťovaného v domácnosti neziskovými organizacemi, zapojením dítěte do školních klubů nebo nízkoprahových zařízení atp. Podobně je možné uvažovat o problémech s chováním a nízkou motivací žáků.

5.4 Zajištění docházky

Toto opatření reaguje na jednu z podstatných příčin selhávání „sociálně znevýhodněných“ dětí ve vzdělávání, kterým jsou vysoké absence a skryté záškoláctví neboli záškoláctví s vědomím rodičů (Kyriacou 2004). V této oblasti je potřeba stanovit a důsledně dodržovat postup pro prevenci a postihování záškoláctví stanovený Metodickým pokynem MŠMT. Klíčové je v tomto postupu nastavit spolupráci s pediatrií, OSPODem a správními orgány obce. Velmi prospěšná také může být spolupráce s neziskovými organizacemi. I při nastavení postupu, který by měl eliminovat skryté záškoláctví, hrozí, že v každodenním provozu budou učitelé náchylní k určité benevolenci omlouvat žákům hodiny i v případě, kdy žák nedoloží omluvenku od lékaře. V takových případech pak zaniká příležitost, aby rodiče nesly důsledky nepatřičného omlouvání dětí z výuky. Tomuto riziku lze předcházet soustavnou tematizací problému a postupu jeho řešení. Je také potřeba si uvědomit, že se jedná o dlouhodobý proces, který může přinášet výsledky až s odstupem času.

5.5 Zvýšení motivace ke vzdělávání

V případě motivace u „sociálně znevýhodněných“ žáků se učitelům vyplácelo věnovat těmto dětem pozornost a posílit tak vztah mezi učitelem a dítětem. Děti, které cítily svěřenou důvěru a zájem, měly tendenci učitele nezklamat a snažily se. Jistě není možné chápat nabídku vztahu jako metodický pokyn, nicméně je známé, že existují didaktické metody, kterými se lépe aktivizuje pozornost žáků a zvyšuje se jejich výkon. V převažující frontální výuce, kdy učitel „pracuje se všemi žáky hromadně jednou společnou formou“ (Průcha 2003:66), bohužel není pro interakci mezi učitelem a žákem příliš velký prostor. Tento způsob výuky také neumožňuje diferencovat výuku podle výukových cílů. Existuje tak větší riziko, že slabší žáci výkladu neporozumí, nemají příležitost se tak na své úrovni do výuky zapojit, což v důsledku vytváří předpoklady pro jejich pasivitu nebo naopak nepatřičné vyrušování. Učitel také nemá při tomto způsobu výuky možnost sledovat, jak žáci tématu rozumí. Problematický je potom i způsob ověřování znalostí a jejich hodnocení (Průcha 2003, Starý 2008). Např. z rozsáhlého výzkumu Johna Hatieho, na základě kterého vytvořil seznam 138 indikátorů a seřadil je podle síly vlivu na výukový proces, vyplývá, že nejsilnějšími vlivy jsou sebehodnocení žáka, připravenost žáka přijmout danou látku vzhledem k dosavadní úrovni znalostí a schopností a zpětná vazba o procesu učení – tedy to, nakolik učitel pozná, jak žák učivo pochopil (Hatie 2009). Pokud by učitelé chtěli lépe pracovat s motivací žáků v heterogenních třídách, bylo by tedy vhodné doplnit výukové metody o principy kooperativního učení a kritického myšlení. Případně hledat cesty, jak do procesu zavést jiné metody hodnocení a místo normativní klasifikace používat např. formativní hodnocení a více se zaměřit na hodnocení žák – žák a sebehodnocení.

Metody, které při výuce vychází z aktuální úrovně znalosti žáků, jsou také více zaměřené na vzdělávání „ted’ a tady“. Tedy je možné skrze tyto metody do značné míry zařídit, aby proces individuálního poznávání nebyl odložen na později – na doma. V případě frontální výuky je řada žáků, zvláště ve třídách, kde je vysoké procento žáků s potenciálem selhávání, odkázána na individuální práci doma za významné podpory rodiny. Právě domácí práce a podpora rodičů ve vzdělávání je pro žáky vyrůstající v podmínkách sociálního vyloučení z mnoha důvodů problematická. Neznamená to, že je nutné na domácí práci u těchto žáků úplně rezignovat. Například u negramotných, ale motivovaných rodičů je možná podpora

neziskových organizací, které jsou schopny zajistit do takové rodiny doučování. V praxi ovšem zůstává řada dětí bez možnosti této podpory nejen proto, že rodina nemá kompetence dítěti látku doma vysvětlit nebo zkontrolovat správné vypracování úkolu, ale i proto, že vzdělání nemá v rodině prioritu před jinými mnohdy palčivějšími problémy, které rodina řeší.

Je otázkou nakolik by změny v používaných metodách a hodnocení bylo nutné zohlednit při formulaci Školního vzdělávacího programu a nakolik by mělo být od učitelů formálně vyžadováno. Důležité je, aby sami učitelé byli motivovaní zkoušet nové metody práce ve svých předmětech. Rizikové by jistě bylo do změn ve výukových metodách učitele jakkoliv nutit. Nicméně ve snaze umožnit učitelům profesní růst v tomto směru je možné vyhledávat a vytvářet pro učitele nabídku takových kurzů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které reagují na tuto potřebu.

Významnou posilou při individualizaci výuky mohou být tandemoví učitelé, popřípadě asistenti pedagoga, kteří ve třídě působí. Vzájemná spolupráce na přípravě, realizaci a vyhodnocování vyučování může přinést nejen potřebnou oporu pro dítě, potažmo celý kolektiv, ale i pro učitele.

5.6 Posílení spolupráce s rodiči

Při spolupráci s rodiči „sociálně znevýhodněných“ žáků může učitel narážet na řadu obtíží, které ve svém důsledku mohou eliminovat kontakt na schůzky k problémovému chování dětí. U dětí, kde existuje tento předpoklad, by bylo vhodné nastavit setkávání s rodiči preventivně, nejlépe za asistence sociálního pracovníka, který lépe zná možnosti rodiny s ohledem na její kompetence i zázemí. Za asistence sociálního pracovníka je možné předem stanovit, co se od rodiče v oblasti vzdělávání dítěte očekává a co je v reálných možnostech rodičů zajistit. Rodiče, kteří se ve škole ocitnou pouze v případě problému, často slíbí všechno, co od nich učitel požaduje, aniž by to bylo v jeho možnostech. Neplnění domluvených úkolů a dohod pak zvyšuje nedůvěru učitele a nechť rodiče se školou spolupracovat. Přítomnost sociálního pracovníka při preventivních setkání s učitelem posiluje cílenou podporu rodiče v domácím prostředí. Úkony, které se učiteli mohou zdát

samozřejmé – jako například příprava věcí do školy, kontrola úkolů, rozhovor s dítětem o tom jak se ve škole mělo, co se ve škole dělo apod., mohou být pro rodiče, kteří nemají vlastní zkušenost, neznámé. Mnohdy nestačí pouze rodičům sdělit, co by měli s dítětem dělat, ale je potřeba jim to prakticky ukázat v jejich životní realitě.

Závěr

Pokusila jsem se o bližší pochopení vztahu Základní školy Zvonková a jejích učitelů ke vzdělávání žáků vyrůstajících v podmínkách sociálního vyloučení. S ohledem na legislativní požadavky v oblasti inkluzivního vzdělání, socio-prostorovou situaci školy a současnou politiku školy, která selektuje žáky se specifickými vzdělávacími potřebami do jedné případně dvou ročníkových tříd, stojí učitelé před nelehkým úkolem, a to dostát všem očekáváním, která jsou na ně kladena. Zvyšující se tlak na podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je především tlakem zabývat se systematicky i žáky, kteří doposud ze systému podpory vypadávali. Legislativní změna totiž spočívá především v tom, že základním kritériem pro hledání cest k lepšímu vzdělání je potřeba žáka ve vzdělávání podpořit. Přiznat žákovi podporu na základě vnějších charakteristik bylo v minulosti pro učitele i odborníky v případě „sociálně znevýhodněných“ dětí komplikované. V současnosti je klíčovým indikátorem k tomu, aby se škola, potažmo učitel, dítětem více zabýval, jeho selhávání. Přesto učitelé podpořit „sociálně znevýhodněné“ žáky odmítají, a to právě proto, že u nich naráží na důsledky života v sociálním vyloučení. V práci jsem představila důvody, které je k tomu vedou a snažila jsem se najít i náměty, které by mohly praxi na této škole posunout směrem vnímání těchto žáků na rovnoprávném základě s ostatními. Závěrem bych chtěla říct, že právě speciální pedagogové by měli věnovat pozornost nejen těmto dětem a jejich rodičům, ale i učitelům, kteří jsou v oblasti podpory u těchto dětí bezradní.

Seznam použitých informačních zdrojů

GÖBELOVÁ, Taťána. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7464-808-3.

HABART, Tomáš, JANSKÁ, Iva, ed. *Pojďte do školy!/: nerovné šance na vzdělávání znevýhodněných dětí*. Praha: Člověk v tísní, 2011. ISBN 978-80-87456-19-4.

HATTIE, John. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, 2009. ISBN 978-0415476188.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

JANÁK, Dušan, Martin STANOEV a KOL., 2015. *Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu. Sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově*.

KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS o.s., 2005.

KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 6. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. *Studijní texty (Sociologické nakladatelství)*. ISBN 978-80-7419-102-2.

KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2004.

MAREŠ, Petr a Tomáš SIROVÁTKA. *Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začlenování (inkluze)*. *Sociologický časopis/ Czech Sociological Review*, Praha, 2008, roč. 44, č. 2, s. 113-138. ISSN 0038-0288.

MAREŠ, Petr. 2000. "Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení." *Sociologický časopis* 36(3):285-297

MAREŠ, Petr. *Co s konceptem sociální exkluze v české společnosti? (Do we know what to do with concept of social exclusion?)*. In MAREŠ, Petr. *Sociální reprodukce a integrace: ideály a meze*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. p. 11-23, 13 pp. ISBN 978-80-210-4439-5.

MORAVEC, Štěpán. Nástin problému sociálního vyloučení romských populací. In: "Romové" v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006, s. 11-69.

PERCY-SMITH, Janie. Policy responses to social exclusion. Philadelphia, PA: Open University Press, c2000. ISBN 0335204740.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál 2001

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

STARÝ, K. a kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-913-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVEC, J. (ed.): Příručka pro sociální integraci, Úřad vlády ČR, odbor pro sociální začleňování v romských lokalitách, 2010

TOUŠEK, Ladislav. Co je to sociální vyloučení? In Kdo drží Černého Petra: sociální vyloučení v Liberci, Plzni a Ústí nad Labem. Člověk v tísni, o.p.s., 2007.

Varianty, Člověk v tísni, o. p. s. 2010. Krok za krokem k inkluzi, edited by I. Janská. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

Elektronické informační zdroje:

1. PRÁVNÍ PŘEDPISY A SOUVISEJÍCÍ DOKUMENTY, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 13.07.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/1-pravni-predpisy-a-souvisejici-dokumenty>

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 13.07.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018>

DEFINICE SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ - Katalog podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Copyright © 2015 [cit. 13.07.2018]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>

Demografie, revue pro výzkum populačního vývoje - č.1/2018 | ČSÚ. Český statistický úřad | ČSÚ [online]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/demografie-revue-pro-vyzkum-populacniho-vyvoje-c12018>

Kariérní řád - Profesní rozvoj pedagogických pracovníků, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 12.07.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

Katalog podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Copyright © 2015 [cit. 13.07.2018]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/uvod-6/>

MEZINÁRODNÍ DOKUMENTY, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 13.07.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/mezinarodni-dokumenty?highlightWords=v%C5%A1eobecn%C3%A1+deklarace>

Ministr Štech k Analýze společného vzdělávání, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 12.07.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/prvni-rok-spolecneho-vzdelavani-v-reci-faktu-aneb-skutecnost>

MPSV.CZ : Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. [online]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/cs/28419>

Nejčastější dotazy k novele vyhlášky č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 13.07.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/nejcastejsi-dotazy-k-novele-vyhlasky-c-73-2005-sb-ve-zneni>

Salamanská deklarace UNESCO 1994.PDF, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 12.07.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39240/>

Sociální vyloučení a jeho souvislost se snižujícím se stupněm dosaženého vzdělání | EDUin. *EDUin | Informační centrum o vzdělávání* [online]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/socialni-vyloucení-a-jeho-souvislost-se-snižujícím-se-stupněm-dosaženého-vzdělání/>

STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY 2020, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 13.07.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

Školský zákon, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 13.07.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 13.07.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>