

UNIVERZITA KARLOVA
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ



Michaela Dlouhá

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v reflexi učitelů

Bakalářská práce

Praha 2022

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Katedra sociální a kulturní antropologie



Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v reflexi učitelů

Bakalářská práce

Praha 2022

Autor práce: Michaela Dlouhá

Vedoucí práce: PhDr. Dana Bittnerová, CSc.

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla použita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 23. června 2022

Michaela Dlouhá

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat své vedoucí bakalářské práce PhDr. Daně Bittnerové, CSc. – především za šanci, kterou mi tímto umožnila, a za trpělivé vedení a podporu od začátku až do úplného konce psaní této práce. Zároveň bych ráda poděkovala svým rodičům – tátovi za nekončící podporu a mámě za to, že nikdy neztrácela víru. Velmi si toho vážím.

Obsah

| | |
|--|----|
| Abstrakt | 6 |
| 1. ÚVOD | 7 |
| 2. TEORETICKÁ ČÁST | 8 |
| 2.1 Proměna českého speciálního školství – od segregace k inkluzi..... | 8 |
| 2.1.1 Instituce vzdělávající žáky se znevýhodněním..... | 8 |
| 2.1.2 Vývoj českého školství s ohledem na právo na vzdělání směrem k inkluzi | 9 |
| 2.2 Idea inkluze a její institucionální podoba | 14 |
| 2.2.1 Inkluze (Teoretický pohled) | 14 |
| 2.2.2 Aplikování teoretického konceptu do praxe | 16 |
| 2.2.3 Kritika inkluzivního přístupu ve vzdělávání | 18 |
| 2.3 Žák a jeho role ve vzdělávání | 19 |
| 2.3.1 Osoby se speciálními vzdělávacími potřebami | 19 |
| 2.3.2 Romský žák jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami..... | 20 |
| 2.4 Učitel a jeho role ve vzdělávání | 22 |
| 3. METODOLOGICKÁ ČÁST..... | 23 |
| 3.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky | 23 |
| 3.2 Výzkumná strategie | 23 |
| 3.3 Techniky tvorby dat..... | 24 |
| 3.4 Výběr vzorku | 25 |
| 3.5 Analytické postupy..... | 26 |
| 3.6 Hodnocení kvality výzkumu..... | 26 |
| 3.7 Etické otázky společenskovedního výzkumu | 27 |
| 4. EMPIRICKÁ ČÁST..... | 29 |
| 4.1 Kdo je můj žák?..... | 29 |
| 4.1.1 Lehké mentální postižení (LMP)..... | 29 |
| 4.1.2 Rodina a socioekonomický status | 30 |
| 4.1.3 Vymezení oproti žákům běžné ZŠ | 31 |
| 4.1.4 Romští x neromští žáci | 32 |
| 4.2 Hlavní vzdělávací proud vs. speciálně-pedagogický přístup..... | 37 |
| 4.2.1 ‚Jiné‘ dítě v hlavním vzdělávacím proudu | 37 |
| 4.2.2 Přístup k dětem ve speciálním školství | 39 |
| 4.3 Učitelé ve vztahu k žákům se SVP..... | 43 |
| 4.3.1 Dělalí to ‚s láskou‘ | 43 |
| 4.3.2 Vnímání úspěchu a neúspěchu | 45 |
| 5. ZÁVĚR..... | 48 |

| | |
|--|----|
| Literatura | 51 |
| Přílohy | 56 |
| Příloha č. 1 - Seznam použitých zkratek | 56 |
| Příloha č. 2 - Vzor informovaného souhlasu | 57 |
| Příloha č. 3 – Seznam otázek k rozhovoru | 58 |

Abstrakt

Bakalářská práce se věnuje problematice inkluzivního přístupu ke vzdělávání v České republice ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část pojednává o proměně českého vzdělávacího systému ve vztahu k osobám se sociálním či zdravotním znevýhodněním od segregativního k inkluzivnímu přístupu, dále i o vymezení konceptu inkluze jak v teoretickém, tak praktickém pojetí. Součástí je i náhled na roli učitele a žáka v tomto procesu. Záměrem empirické části je skrze rozhovory s učiteli základních škol nahlédnout, kdo jsou žáci označení jako osoby se speciálními vzdělávacími potřebami.

Klíčová slova: vzdělávání; speciální vzdělávací potřeby; inkluze; učitel; žák

Abstract

The bachelor thesis deals with the issue of inclusive approach to education in the Czech Republic in relation to pupils with special educational needs. The theoretical part presents the overview of the transformation of the Czech education system. Specifically, it brings the focus on the students with social and health disadvantages ranging from the segregative to the inclusive approach. The thesis also presents the overview of the concept of inclusion in both theoretical and practical terms. It also includes an insight into the role of the teacher and the pupil in this process. The intention of the empirical part is to gain a deeper understanding of the topic through empirical interviews with primary school teachers. It especially looks into who are the pupils identified as students with special educational needs.

Key words: Education; Special educational needs; Inclusion; Teacher; Student

1. ÚVOD

„Každý má právo na vzdělání.“ - Listina základních práv a svobod

Naše společnost vychází z demokratických principů svobody a rovnosti všech jednotlivců. Tyto hodnoty by měl zrcadlit i vzdělávací systém, jehož úkolem je vytvořit příznivé prostředí a poskytnout kvalitní a plnohodnotné vzdělání všem žákům bez rozdílu formou tzv. inkluzivního přístupu. Co to ale znamená v praxi? Mají opravdu všechny děti stejnou příležitost? Inkluzivní vzdělávání se stalo fenoménem a inkluze se stala pojmem často skloňovaným, avšak nejasným. Implementace inkluze do praxe se diskutuje jako obtížná a dostatečně nepodpořená.

Záměrem této práce je uvažovat o podstatě přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy žákům, kteří byli v České republice dlouhou dobu udržováni mimo hlavní vzdělávací proud. Nacházíme se v době, kdy se dva původně oddělené světy, školy vyučující žáky s určitou formou znevýhodnění a hlavní vzdělávací proud zastoupený ‚běžnými‘ žáky i pedagogy, střetávají a mají spolu vytvořit jeden kvalitně fungující systém. S ohledem na tento proces je nutné porozumět, za jakých okolností k tomu došlo, jaká jsou východiska onoho inkluzivního vzdělávání a zejména jak aspekty tohoto procesu reflektují jeho aktéři.

Proto jsem se rozhodla věnovat pozornost právě učitelům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zvolila jsem učitele, kteří pracují ve školách, které po roce 2016 ztratily status ZŠ praktická a v rámci procesu inkluze se staly běžnými ZŠ. Svou pozornost jsem zaměřila na situaci na základních školách a pomocí rozhovorů s učiteli jsem se snažila nahlédnout, kdo jsou v jejich očích žáci, kteří spadají do rozsáhlé a nehomogenní kategorie osob se speciálními vzdělávacími potřebami, a jak je identifikují v kontextu dynamiky vzdělávacího systému.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Proměna českého speciálního školství – od segregace k inkluzi

Ačkoliv název kapitoly může působit zjednodušeně, pro představu je postačující. V následujících podkapitolách dojde k představení postupného vývoje na poli speciálního školství v České republice a terminologie s tím související. Situace totiž zdaleka není tak jednoduchá. Český vzdělávací systém vychází z hodnot demokratické společnosti a měl by tyto hodnoty ctít – ty jsou opakovaně vyzdvihovány nejen na lokální, ale i na mezinárodní úrovni, například skrze iniciativu UNESCO *Education for all*, které si již v roce 1990 stanovilo za cíl umožnit dostupnost kvalitního vzdělání pro všechny bez rozdílu (MITTLER, 2004, s. 390).

Následující text odpoví na to, do jaké míry, či zda vůbec, byly výše zmíněné principy uplatněny. **Záměrem je představit průběh a mezníky určující podobu vzdělávání v oblasti speciálního školství, tj. vzdělávání osob mimo hlavní vzdělávací proud** vyplývající ze zdravotního či sociálního znevýhodnění, a to v rámci základního vzdělání. **Přístup ke vzdělávání těchto osob se totiž v posledních dvaceti letech razantně změnil** – od původního segregáčního přístupu zcela odděleného vzdělávání, přes integrační pokusy zařadit za určitých podmínek tyto děti do hlavního vzdělávacího proudu, až po myšlenku úplného přijetí individuálních potřeb jednotlivců v podobě společného vzdělávání. Pokusím se tak učinit představením zásadních dokumentů, které v průběhu této doby vešly v platnost, skrze které lze přiblížit povahu oficiálního směřování vzdělávací politiky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT), ačkoliv realita na školách samotných jim mohla být mnohdy na míle vzdálená.

2.1.1 Instituce vzdělávající žáky se znevýhodněním

Napříč historií došlo na území České republiky k proměně přístupu ke znevýhodněným žákům, podle čehož došlo do jisté míry i k proměně institucí, které je měly za úkol vzdělávat. Ve své práci se zaměřím na období, které bezprostředně předcházelo procesu inkluze, tedy období po roce 2000. Mezi instituce suplující základní vzdělání mimo hlavní vzdělávací proud běžných základních škol patřily dva typy škol: základní škola praktická a základní škola speciální.

ZŠ praktické (bývalé zvláštní školy) vzdělávaly žáky s lehkou mentální retardací nebo s poruchami chování, kteří z tohoto důvodu nebyli zapojeni do běžného vzdělávání. Žák byl do praktické školy zařazen ředitelem na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu rodinného zástupce. Po vzoru běžné ZŠ byla škola dělena na první a druhý stupeň s devítiletou školní docházkou. „*Vzdělávání bylo realizováno podle školních vzdělávacích programů (ŠVP) zpracovaných podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP).*“ (KROUPOVÁ, 2016, s. 215). Navzdory zažitému názvu praktická škola tato instituce již oficiálně neexistuje. S novelou školského zákona v roce 2016 byly tyto instituce zrušeny a přetransformovány, buď na běžné základní školy, na běžné ZŠ s třídami pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo na školy vyučující výhradně žáky se SVP. Takové instituce jsou zřizovány podle § 16 odstavce 9 školského zákona. I přesto v lokalitách, kde tyto školy působí, si nadále uchovávají status ‚dřívějších ZŠ praktických‘, což je způsobeno nejen setrvačností v reprodukci statusu škol, ale také vzdělávacími plány, podle kterých se zde vyučuje. Od 1. 9. 2016 tedy mohou žáci těchto škol s pomocí podpůrných opatření navštěvovat běžné ZŠ.

ZŠ speciální (bývalá pomocná škola) vzdělávala žáky, kteří nemohli být zařazeni na běžnou ani praktickou ZŠ, obvykle šlo o žáky s více vadami, se středním až těžkým stupněm mentální retardace, či autismem. Žáci po splnění desetileté docházky nezískávají, na rozdíl od školy praktické, základní vzdělání. V dnešní době tyto školy nadále vzdělávají žáky s kombinovanými vadami tělesného i mentálního charakteru, kterým nelze nabídnout plnohodnotné vzdělávání pomocí podpůrných opatření (KENDÍKOVÁ, 2018, s. 46).

2.1.2 Vývoj českého školství s ohledem na právo na vzdělání směrem k inkluzi

2.1.2.1 Národní program rozvoje vzdělávání: Bílá kniha (2001)

Navzdory právu na vzdělání ukotvenému v *Listině základních práv a svobod*, ještě v roce 2001 byly v České republice některé děti ponechány mimo proces vzdělávání – jakožto osoby nevzdělávatelné. To byl jeden z bodů, které si stanovil *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha* (2001) změnit. Jednalo se o program formulující myšlenková východiska a doporučení, podle kterých by se mělo ubírat vzdělávání v horizontu příštích let.

Prohlášení zněla jasně a sebevědomě a volala po změně stávajícího systému – „*Je třeba zásadně změnit tradiční koncept vzdělávání,*“ za udržení co nejvyšší kvality a efektivity

(MŠMT, 2001, s. 58). Mísila se zde pokrokovost – nutnost vývoje a revidování doposud aplikovaných přístupů, s jistou střízlivostí – uvědomění limitů a nedostatku zkušeností, náročnosti provedení, omezených možností a nepřipravenosti institucí z hlediska metodického, finančního i personálního, jak na úrovni konkrétního zařízení, tak státu.

Postupně se měnil pohled na žáky znevýhodněné z důvodu sociálních či zdravotních omezení, dochází k vyzdvihování jejich individuálních schopností a aplikaci humanistického přístupu k jejich edukaci, kdy by měli být vnímáni jako rovnocenní partneři (MŠMT, 2001, s. 58). Vychází se z jasného stanoviska, že každý jedinec bez rozdílu má nárok na maximální rozvoj svého potenciálu, díky čemuž by mělo postupně dojít k zamezení vylučování určitých skupin žáků (MŠMT, 2001, s. 17). Vize vzdělávání těchto žáků je ve specializovaných školských zařízeních nového typu, která jsou uzpůsobena jejich potřebám a pedagogové zde aplikují výchovné přístupy ‚na míru‘ konkrétnímu postižení (MŠMT, 2001, s. 58-59). **Vzdělávání tedy fungovalo na bázi segregace, tj. oddělení od hlavního vzdělávacího proudu, které nemělo být vnímáno diskriminačně, ale jakožto poskytování maximální podpory skrze vytváření ideálního prostředí pro určitý typ žáků, právě díky shromažďování žáků s podobnými vzdělávacími potřebami** (ZILCHER a SVOBODA, 2019, s. 21). Navzdory zaznívajícím ideálům a nutnosti razantních změn se *Bílá kniha* vyjadřuje jasně: „*Integrace nemůže být masovou záležitostí, ale tam, kde si to rodiče přejí a škola dokáže zajistit podmínky a splnit kritéria, bude tento trend podporován.*“ (MŠMT, 2001, s. 58). Ačkoliv je postoj k integrativnímu vzdělávání otevřený, jsou zde patrné aktuální limity vyplývající z odlišné připravenosti běžných škol na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a možnost integrace vyznívá spíše jako ‚hudba budoucnosti‘.

V návaznosti na výše zmíněné vyloučení osob, které se nemohly účastnit vzdělávání kvůli povaze svého postižení, vznikl tzv. *Rehabilitační program*, kdy byly v rámci speciálních škol (tehdy pomocných) vytvořeny rehabilitační třídy, ve kterých byli vzděláváni žáci s těžkou až hlubokou mentální poruchou (MŠMT, 2001, s. 17). Všichni žáci dostali šanci alespoň určité formy edukace.

2.1.2.2 První myšlenky inkluzivního přístupu

Po roce 2007 došlo k vytvoření vícero dílčích dokumentů, které však byly izolované povahy, aplikovatelné jen v konkrétních podmínkách, a vytrácela se tak komplexní řešení. Navzdory nespecifikované lhůtě naplnění zmíněných požadavků *Bílé knihy* začaly být některé její myšlenky v kontextu doby neaktuální a v určitých směrech již došlo ke změnám. V roce 2010 byl schválen *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*, jehož cílem bylo omezení

prosegregačních tendencí skrze prosazování konceptu inkluzivního vzdělávání (ZILCHER a SVOBODA, 2019, s. 9; HÁJKOVÁ a STRNADOVÁ, 2010, s. 90). MŠMT reagovalo na mezinárodní závazek Organizace spojených národů v *Úmluvě o právech osob s postižením* – právo na inkluzivní vzdělání bez diskriminace. Obsah dokumentu byl nicméně platný nejen pro žáky se zdravotním znevýhodněním, ale i znevýhodněním sociálním (v českém prostředí to jsou zejména romští žáci). **Výrazem inkluzivní se v tomto případě myslí vzdělávání uspořádané po vzoru běžné školy nabízející rovné příležitosti s adekvátní podporou všem žáků bez rozdílu, s cílem maximalizovat jejich vzdělávací potenciál** (MŠMT, 2010, s. 1). Schválení plánu však neznamenal přerod v inkluzivní přístup na českých školách, ale spíše uvědomění problému a snahu jej dlouhodobě řešit. „*O inkluzivitě českého školského systému jako celku i přístupnosti jednotlivých škol k žákům ze znevýhodněných skupin se doposud převážně jen hovořilo, ale realita zůstává v drtivé většině nezměněná.*“ (MŠMT, 2010, s. 2).

Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) své oficiální platnosti pozbyl až v roce 2014, kdy došlo k schválení *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020*, ve kterém si MŠMT stanovilo tři úkoly, kterým je třeba věnovat pozornost v následujících letech. Prvním z nich je snižování nerovností ve vzdělání, dále odpovědné a efektivní fungování vzdělávacího systému a podpora kvalitní výuky a učitele, který je jejím klíčovým předpokladem. Jak je patrné, jedná se opět o dokument vycházející z obecných tvrzení zastřešující povahy, který má sloužit jako základ pro tvorbu konkrétních opatření. Co se týče postoje k potenciálně ohroženým skupinám žáků se zdravotním či sociálním znevýhodněním, je znovu zdůrazněno, že by žádná společenská skupina neměla být omezována v možnosti vzdělávání na základě faktorů, které nedokáže ovlivnit, jako je pohlaví, etnická příslušnost, socioekonomický status či místo bydliště (MŠMT, 2014, s. 13). Potenciál každého žáka má být maximálně rozvíjen, a to díky kvalitnímu a inkluzivně orientovanému vzdělávacímu systému (MŠMT, 2014, s. 17). Zmíněné inkluzivně orientované vzdělávání má v praxi, v lepším případě, podobu integrace žáka. **Integrativní přístup umožňuje zařazení do hlavního vzdělávacího proudu, za předpokladu plnění obdobných vzdělávacích a výchovných cílů s možností kompenzace – žák se tedy musí přizpůsobit již existujícímu prostředí ve třídě** (ZILCHER a SVOBODA, 2019, s. 23-24). Tuto metodu však rozhodně nelze aplikovat na všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Idealisticky formulované teze *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020* naráží na realitu běžného provozu. Dokument Ministerstva práce a sociálních věcí (dále MPSV) *Strategie sociálního začleňování 2014-2020* vydaný v roce 2014 popisuje aktuální situaci a podává

zpětnou vazbu o tom, že: „*české školství není schopno dostatečně vyrovnávat handicapy znevýhodněných žáků a rozvíjet individuální potenciál každého žáka,*“ především kvůli neodůvodněné a předčasné selekci dětí (MPSV, 2014, s. 35). Vize MŠMT se tak opakovaně potýká s nepřipraveností systému, naráží na nedostatek odborných pedagogických pracovníků, přetíženost učitelů, nedostatečnou metodickou podporu aj. (MPSV, 2014, s. 36-38). Ačkoliv MPSV poukazuje na odvrácenou stranu mince, je nutné brát v potaz, že výše uvedené cíle MŠMT byly výhledem až do roku 2020 a bylo by bláhové předpokládat v okamžitý přerod vzdělávacího systému. Vize inkluzivního přístupu tak stále zůstává vizí vzdálenou od reality.

2.1.2.3 *Novela školského zákona (2016)*

Jak ukázal čas, některé cíle z roku 2014 (MŠMT, 2014, s. 12) jako je zavedení podpůrných opatření podle stupně znevýhodnění a definování přístupu k mimořádně nadaným žákům se naplnily v roce 2016 s novelou školského zákona. Jedná se o Zákon č. 561/2004 Sb., tzv. školský zákon, který se věnuje podobě vzdělávání od předškolního po vyšší odborné. Vstoupil v účinnost 1. 9. 2016 a znamenal mimořádnou změnu v dosavadním vzdělávacím procesu. Významný vliv měly §16 až 20 zaměřené na žáky potenciálně znevýhodněné. Ti jsou nově definováni jako osoby se speciálními vzdělávacími potřebami (dále osoby se SVP) a spadají sem žáci se zdravotním postižením a zdravotním či sociálním znevýhodněním (více viz podkapitola 2.3.1 *Osoby se speciálními vzdělávacími potřebami*). Zákon nastavil jasná pravidla pro nárokování podpory u žáků se SVP pomocí vytvoření tzv. podpůrných opatření členěných do pěti stupňů podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti. Zároveň ustanovil, že **každý žák má nárok na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu** (za využití podpůrných opatření) – odtud název inkluzivní novela školského zákona.

A tak legislativní změny, které vstoupily v platnost ve školním roce 2016/2017, opatrně otevřely dveře možnosti postupného prosazování konceptu inkluzivního vzdělávání (ZILCHER a SVOBODA, 2019, s. 9). Současně došlo k úpravě vzdělávacích osnov – vznikl *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)* a byla zrušena jeho původní příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) (MPSV, 2020, s. 21). Následkem toho došlo ke zrušení ZŠ praktických, které tyto žáky původně vzdělávaly.

2.1.2.4 *Aktuální situace a výhled do budoucna*

Novelizace školského zákona neznamenal automatický přerod v čistě inkluzivní vzdělávací systém. Úroveň škol v České republice se výrazně liší – některé splňovaly strategické vyhlídky již dávno, pro jiné je cesta k cíli vzdálená. Záměrem, který si klade MŠMT v aktuální *Strategii ve vzdělávání 2030+*, je zajistit kvalitní vzdělávání napříč všemi školami

(MŠMT, 2020, s. 45). Navzdory dosavadním snahám se však míra nerovností ve vzdělávání, z důvodu zaostávání některých škol, stále zvyšuje, a i přes přijatá inkluzivní opatření stále dochází k tendenci etnické segregace týkající se především romských žáků. Ukázalo se, že dosažená úroveň vzdělanosti je podmíněna nejen socioekonomickým statutem, ale i místem bydliště (MŠMT, 2020, s. 44-46).

MŠMT předkládá nové výzvy, reflektuje aktuální situaci a snaží se o vytvoření flexibilního vzdělávacího systému, který se, po vzoru živého organismu, dokáže přizpůsobit podmínkám, které na něho působí (MŠMT, 2020, s. 5). Stanovuje dva strategické cíle: snižování sociálních nerovností ve vzdělávání a proměnu obsahu vzdělávání k užitku jedince a společnosti, s ohledem na individualitu. Není to poprvé, co vidíme takovou vizi. Napříč výše zmíněnými strategickými plány MŠMT můžeme opakovaně nalézt téměř totožně formulovaná tvrzení:

- *„Maximální rozvíjení potenciálu každého jedince, nejen určité preferované části populace.“* (MŠMT, 2001, s. 17).
- *„Vzdělávací systém však musí být koncipován tak, aby škola maximálně rozvíjela potenciál všech dětí, žáků a studentů, tedy i těch s výukovými a sociokulturními problémy a samozřejmě rovněž mimořádně nadaných.“* (MŠMT, 2014, s. 13).
- *„Snižit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.“* (MŠMT, 2020, s. 5).

Výše uvedené citace používají podobná slova, deklarují podobný cíl, ale vztahují se ke zcela odlišnému kontextu, ve kterém je třeba je vnímat. **K maximálnímu rozvoji potenciálu jedince po roce 2001 docházelo segregační metodou, o deset let později skrze vizi integrace a teď se touto vizí stává inkluzivní přístup.**

2.2 Idea inkluze a její institucionální podoba

2.2.1 Inkluze (Teoretický pohled)

Inkluze je dlouhodobě palčivé a aktuální téma. V tomto textu se zaměřím na problematiku inkluze v oblasti vzdělávání, nikoliv společnosti jako celku (pojem ‚sociální inkluze‘), a představím, za jakých okolností vznikla potřeba tohoto konceptu a na jakých principech stojí.

2.2.1.1 Prvotní impulz - *The Salamanca Statement*

Impulzem pro řešení problematiky vzdělávání spojené s inkluzivní politikou byla mezinárodní konference v Salamance organizovaná španělskou vládou ve spolupráci s UNESCO, kde bylo v roce 1994 přijato prohlášení (*The Salamanca Statement*) týkající se vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami. Přítomní zástupci jednotlivých států si kladli za cíl umožnit vzdělávání pro všechny formou inkluzivního přístupu, díky kterému budou moci všechny děti, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami, navštěvovat běžné školy. Součástí byl i *Akční rámec pro jejich dosažení* (UNESCO, 1994). Ačkoliv je dohoda na mezinárodní úrovni zavazující a směrodatná, záleží na přístupu národních politik konkrétních států, zda a do jaké míry bude inkluzivní vzdělávání opravdu realizováno (AINSCOW, DYSON a WEINER, 2013, s. 5).

Salamanca se tak stala důležitým mezníkem ve vnímání potřeby reagovat na požadavky týkající se vzdělávání a sociální rovnosti, které si stanovily demokratické společnosti. Hodnoty a normy se proměnily a na osoby se znevýhodněním nemá být nadále nahlíženo jako na osoby na kraji společnosti, které by měly být vylučovány z ekonomického, kulturního, sociálního a politického dění (MAREŠ a SIROVÁTKA, 2008, s. 272-276).

2.2.1.2 Definice pojmu a základní principy

Ačkoliv se v následujících řádcích budou objevovat citace a výklady, je na úvod nutné uvést, že žádná jednotná definice pojmu inkluze neexistuje, což se může ukázat jako problém při snaze o její realizaci (AINSCOW, 2005, s. 118; MAREŠ a SIROVÁTKA, 2008, s. 276). „*Každá škola i každý konkrétní pedagog bude mít poněkud odlišný vhled a pochopení preinkluzivní hodnoty, bude mít jiné zkušenosti a jiné schopnosti, které bude v těchto intencích využívat.*“ (ZILCHER a SVOBODA, 2019, s. 30). Výklad dále problematizuje samotný dobový kontext, v průběhu času pojem nabývá jiných významů, které mu společnost přisuzuje.

I přes značné obtíže by se za stěžejní myšlenku inkluze dalo označit společné vzdělávání všech žáků:

- „...*efektivní vzdělávání všech dětí v hlavním – běžném – vzdělávacím proudu.*“ (TANNENBERGEROVÁ, 2016, s. 35).
- „...*akceptování individuálních potřeb každého dítěte, ... neustálý důraz na kvalitu pro všechny účastníky vzdělávacího procesu, zapojení všech a celkový prospěch všech.*“ (ZILCHER a SVOBODA, 2019, s. 9-10).

Důležitým faktorem je princip dlouhodobosti. Tannenbergerová (2016, s. 35) popisuje inkluzi jakožto „...*nekončící proces, ve kterém se snažíme nacházet optimální řešení pro uplatnění stěžejní myšlenky...*“ O roli času mluví i Šíp a Gulová (2019, s. 12): „*Inkluzivní škola se buduje dlouhodobě.*“ Soubor nejčastěji uváděných principů, na kterých je postaveno inkluzivní vzdělávání shrnuje Tannenbergerová (2016, s. 36-37). Jsou to:

- **humanismus a demokracie** (respektování lidských práv a hodnot demokratické společnosti)
- **heterogenita** (jinakost žáka není vnímána jako překážka, ale jako přínos)
- **spolupráce** (rozvoj přirozeného fungování kolektivu různorodých jedinců)
- **regionalizace** (kolektiv má kopírovat strukturu obyvatel v dané oblasti - lokálnost)
- **otevřenost a efektivita** (efektivní edukace za předpokladu otevřeného přístupu)
- **individualizace** (akceptování potřeb každého jedince)
- **celistvost** (rozvoj žáka ve více rozměrech, i po stránce sociální, etické aj.).

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že inkluzivní přístup ke vzdělávání je takový, ve kterém je umožněno vzdělávat všechny žáky dohromady s ohledem na individuální potřeby každého z nich za zachování co nejvyšší kvality provedení a s důrazem na prospěch všech zúčastněných (ZILCHER a SVOBODA, 2019, s. 10; AINSCOW, DYSON a WEINER, 2013, s. 5).

2.2.1.3 *Inkluze versus integrace*

S pojmem inkluze se úzce pojí pojem integrace. Nejen, že se jedná o termíny vzájemně provázané, ale často dochází k jejich nepochopení a zaměňování, a to i na úrovni odborné literatury.

Integrace v oblasti vzdělávání je takový přístup, kdy jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami začleňováni a vzděláváni v hlavním vzdělávacím proudu, a to za předpokladu, že se jedinec, s možností podpory, přizpůsobí již existujícímu prostředí. Soustředí

se spíše na jednotlivce než na práci s celou společností (ZILCHER a SVOBODA, 2019, s. 23). Podoba integrace nemusí být pouze na úrovni jednotlivce versus třída ve smyslu začlenění žáka do běžné třídy (tzv. individuální integrace), ale i na úrovni skupiny, kdy je v rámci běžné školy vytvořena třída pro vzdělávání těchto žáků (tzv. skupinová integrace) (TANNENBERGEROVÁ, 2016, s. 39).

V rámci debat o vzdělávání se hovoří o provázanosti obou pojmů a o jejich případné následnosti. Integrace se mnohdy uvádí jako mezikrok k dosažení inkluze. Oproti tomu Gulová a Šíp (2019, s. 12) nabízejí opačný pohled. *„Dost často se nesprávně tvrdí, že inkluze vystřídala integraci. To je nepřesné. Lidé, kteří měli na starosti integraci, si postupně začali uvědomovat, že aby mohli úspěšně integrovat, je nutné nejdříve vybudovat inkluzivní prostředí – tedy prostředí, které je připravené pracovat s jinakostí, které jinakost bere jako výzvu pro další rozvoj a vzdělávání. Integrace a inkluze jsou dvě stránky jedné mince.“* Ať už je na tyto koncepty nahlíženo z první či druhé perspektivy, zásadní je pro přístup k pozici žáka ve vzdělávání právě jejich rozlišení.

2.2.2 Aplikování teoretického konceptu do praxe

„Rozvoj ideálního inkluzivního školního prostředí podle jednoho člověka může být pro druhého představa vzdělávacího pekla.“ (AINSCOW, 2006 cit. In: ZILCHER a SVOBODA, 2019, s. 25).

2.2.2.1 Škola jako prostředí sekundární socializace

Inkluze jakožto teoretický koncept rovného vzdělávání pro všechny může vyznít spíše jako utopický ideál než dosažitelný cíl. Klíčovou roli v efektivitě prosazení konceptu do praxe hraje vnímání vývojových zákonitostí dítěte a moci instituce samotné.

Základní škola se jeví jako ideální prostředí pro inkluzivní přístup ze dvou důvodů. Zaprvé základní vzdělání v České republice jako jediné spadá pod povinnou školní docházku, a je tedy jediným místem, kde je možné aktivně edukativně působit na všechny. *„Moderní instituce – armáda, vězení, nemocnice, továrny a především školy se svojí povinnou školní docházkou – jsou institucemi, které pronikají do nejzazších nitek společnosti.“* (ŠÍP a GULOVÁ, 2019, s. 11). Druhým faktorem je využití zákonitostí vývojové psychologie – děti jsou v tomto vývojovém období citlivé na přebírání modelů od svého okolí a s přechodem na

základní školu se dostávají do doposud nepoznaného prostředí, které přebírá úlohu po rodině a stává se místem sekundární socializace (BITTNEROVÁ, DOUBEK a LEVÍNSKÁ, 2014, s. 246; PÁCHOVÁ et al., 2017, s. 122). Základní škola se tak se svým potenciálem stává snad nejmocnější institucí v utváření pojetí lidství a postoje k tomu, co je ‚normální‘.

Nové přístupy ke vzdělávání zde však jako koncepty vyplývající z moderních hodnot naráží na zkosnatělost systému. „*V procesu integrace stále většího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nám nakonec došlo, že problém primárně nespočívá v jinakosti odlišných žáků, ale v defaultním nastavení školy. Škola ve své podstatě nebyla zřízena jako dílna lidskosti.*“ (ŠÍP a GULOVÁ, 2019, s. 12). Je proto nutné balancovat mezi reálnými možnostmi podoby vzdělávání na školách a potřebami moderní společnosti.

2.2.2.2 Faktory ovlivňující úspěšnost inkluze ve školách

„*Inkluzi nelze udělat změnou zákona, příkazem z ministerstva, ani rozhodnutím ředitele školy, že všichni žáci od nynějška budou chodit do spádové školy, a to bez ohledu na míru jejich postižení. Právě v tomto bývá nejvíce dezinterpretací vůbec.*“ (ZILCHER a SVOBODA, 2019, s. 30). Kdyby bylo zavedení inkluzivního přístupu natolik snadné, byl by minimálně na území České republiky funkční již několik let, proces je však daleko složitější. Zilcher a Svoboda (2019, s. 88-89) shrnují nejčastěji uváděné faktory, které napomáhají k vytvoření inkluzivního prostředí na školách:

- jasná a všemi pracovníky jednotně sdílená inkluzivní vize školy
- všichni žáci jsou plnohodnotnými členy školní komunity, všichni jsou vzdělávání společně
- uplatňování prvků podpory pro všechny žáky, ale i zaměstnance
- týmový přístup k řešení problémů
- škola efektivně využívá a hledá zdroje (personální i finanční)
- škola pracuje s flexibilním kurikulem (vzdělávacím programem) a klade důraz na využívání efektivních didaktických metod a postupů
- ve škole je poskytována silná podpora ze strany vedení
- kontinuální a kvalitní podpora osobnostního a profesního rozvoje zaměstnance.

Za zmínku stojí i vliv spádovosti – předpokladem inkluzivního přístupu je i přijímání všech žáků ze spádové oblasti bez rozdílů, čímž dojde k zrcadlení známého a přirozeného prostředí bydliště (TANNENBERGEROVÁ, 2016, s. 43). Výše uvedené ukazatele jsou patrné na několika úrovních - na úrovni žák, žák a učitel, učitel a vedení školy, vedení školy a veřejnost.

2.2.2.3 Aktuální stav vzdělávacího systému v České republice

Hovořit o aktuálním stavu českého vzdělávacího systému jakožto o dosažení inkluze by bylo zcestné. Za posledních dvacet let je patrný výrazný posun – dříve byly vzdělávací potřeby žáků s jakoukoliv formou znevýhodnění naplňovány především v prostředí speciálního vzdělávání, dnes jsou z velké části více či méně součástí hlavního vzdělávacího proudu. Navzdory zažitým a hojně užívaným pojmům ‚inkluzivní vzdělávání‘ či ‚školní inkluze‘ došlo však spíše k využití jejích dílčích principů než její plné aplikace. Je nutné brát v potaz, že školy nebyly na inkluzi předem připravené a jejich přístup se tak odvíjel od aktuálních možností, metodou pokus omyl.

„Je důležité si uvědomit, že inkluze není stav, ale proces. Není moment, kdy bychom mohli konstatovat, že právě v tomto okamžiku nebo od tohoto okamžiku škola je již zcela inkluzivní.“ (TANNENBERGEROVÁ, 2016, s. 35; AINSCOW, 2005, s. 118). A tak české školství nadále pokračuje směrem k inkluzi. To v tomto úkolu však nemůže figurovat samo o sobě – inkluzivního přístupu ve školství lze těžko dosáhnout, nebude-li tento princip reflektovat celá společnost.

2.2.3 Kritika inkluzivního přístupu ve vzdělávání

Vlna kritiky inkluzivního přístupu se v české společnosti vzedmula především s novelou školského zákona v roce 2016, kdy toto téma poprvé masově zasáhlo všechny účastníky vzdělávacího systému. Z veřejného prostoru víme, že kritika může přicházet z mnoha stran – od pedagogických pracovníků a vedení škol z důvodu nedostatečné odborné, personální a finanční vybavenosti, od rodičů - zejména rodičů žáků z hlavního vzdělávacího proudu, kteří se obávají snížení kvality výuky na úkor jejich dětí, ale i rodičů žáků se SVP, kterým taková forma vzdělávání, vzhledem k povaze znevýhodnění, může připadat nepředstavitelná. A v neposlední řadě od široké veřejnosti, které se téma dotýká nepřímě. V roce 2017 podle výzkumu Informačního centra o vzdělávání EDUin zaujímalo postoj proti inkluzi 32% respondentů. Negativní postoj mnohdy plyne z nesprávného uchopení teoretického konceptu a terminologie, nepochopením kontextu (ZILCHER a SVOBODA, 2019, s. 30).

Záleží však, jestli je kritizován samotný teoretický koncept (například pokud někdo zastává názor segregačního přístupu jako vhodnějšího a efektivnějšího), nebo snahy o jeho převedení do praxe, která ale není kritikou inkluze spíš jako jednotlivých principů, které k ní mají vést, a které mají k dokonalosti daleko (AINSCOW, DYSON a WEINER, 2013, s. 6).

2.3 Žák a jeho role ve vzdělávání

Označením žák obvykle rozumíme dítě plnící školní docházku. Jedná se tedy o označení vázané na určitý sociokulturní prostor a věkové ohraničení. Navzdory tomu jednotné pojetí žáka vymezit nelze (SCHACHTER a RICH, 2011, s. 223). Identita žáka souvisí s různými sociálními kategoriemi, jako jsou gender, etnicita či náboženské vyznání. Jednotlivé druhy identit se mohou vzájemně narušovat – např. v případě romských žáků, u kterých se střetává identita Roma a žáka, zatímco každá z nich vychází z odlišného vnímání konceptu dětství (KAŠPAROVÁ, 2016, s. 392). Následkem toho některé druhy identit mohou být ve školním prostředí upřednostňované a jiné naopak nežádoucí (OBROVSKÁ, 2016, s. 68).

Jedním ze způsobů chápání žáka může být náhled skrze roli dítěte, kdy je dětství chápáno nikoliv pouze jako biologická kategorie, ale jakožto kulturně a sociálně podmíněný konstrukt. Kašparová hovoří o aktuálně převažujícím diskurzu chápání dítěte jakožto čekatele na dospělost. Spolutvůrcem tohoto ‚čekatele‘ je i instituce školy zastoupená pedagogem (KAŠPAROVÁ, 2016, s. 378-390). Zvědomení identit žáka, která se váže na prostor, ze kterého přichází a ve kterém se vyskytuje, může pomoci k jeho pochopení a je důležitým aspektem pro vzdělávací úsilí jeho učitelů (SCHACHTER a RICH, 2011, s. 235). O vnímání těchto souvislostí hovoří i Bittnerová, Levínská a Doubek (2017, s. 34): „*Učitelky přemýšlejí o dětech v horizontu minulosti a budoucnosti. Vědí, z jakého prostředí jejich žáci pocházejí a uvědomují si jejich limity, které chtějí odbourat. S minulostí se pojí očekávání budoucnosti, přičemž ona budoucnost je cílem jejich působení. Učitelky vidí dítě jako dospělého, který se uplatní ve společnosti.*“

2.3.1 Osoby se speciálními vzdělávacími potřebami

Za osobu se speciálními vzdělávacími potřebami je dle § 16 školského zákona považován žák či student se zdravotním postižením, případně zdravotním nebo sociálním znevýhodněním.

Zdravotním postižením se rozumí „*mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.*“ Za zdravotní znevýhodnění je považováno „*zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona rodinné prostředí s nízkým*

sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území ČR.“ (Zákon č. 561/2004 Sb).

Tyto osoby mají právo na vzdělávání dle jejich vzdělávacích potřeb za využití podpůrných opatření.

2.3.1.1 Podpůrná opatření (První až pátý stupeň)

Podpůrná opatření jsou definována jako „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb).¹ Slouží k podpoře pro práci učitele a žáka s cílem minimalizovat obtíže způsobené konkrétním znevýhodněním. Podle závažnosti znevýhodnění žáka a náročnosti na realizaci se dělí do pěti stupňů:

- První stupeň – tato opatření navrhuje a poskytuje škola. Jedná se např. o úpravu způsobu výuky, změnu v didaktických postupech vyučujících či v kritériích hodnocení žáka.
- Druhý až pátý stupeň – poskytuje škola na základě doporučení školského poradenského zařízení, podmínkou poskytování je předchozí písemný souhlas zákonného zástupce. Opatření se vztahují např. k úpravě formy a obsahu vzdělávání, organizaci průběhu výuky, zpracování Individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga či zajištění speciálních pomůcek.

V případě nesouhlasu s doporučením školského poradenského zařízení lze zažádat o revizi. (KENDÍKOVÁ, 2018, s. 10-11).

2.3.2 Romský žák jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Nehledě na to, jak rozsáhlou kategorii tvoří označení ‚speciální vzdělávací potřeby‘, dojde-li ke konkrétním příkladům, romští žáci bývají první skupinou, které je věnována pozornost, mnohdy pod označením sociálního znevýhodnění. Jsou to právě romští žáci, kteří jsou monitorováni v rámci statistik. „*Dle kvalifikovaných odhadů tvořili ve školním roce 2017/18 romští žáci 29,5 % všech žáků vzdělávaných v programech pro žáky s LMP.*“ (MPSV,

¹ Podpůrná opatření jsou specifikována ve Vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

2020, s. 82). Tato informace však neodkazuje na realitu, že těchto necelých 30 % žáků bylo diagnostikováno jakožto osoby s lehkým mentálním postižením, nýbrž na fakt, že rizikovým faktorem narušení rovného přístupu ke vzdělávání je v České republice selekce dětí na základě etnicity (MPSV, 2020, s. 46).

Romové byli kvůli své etnické odlišnosti více či méně marginalizovanou skupinou po celou dobu své přítomnosti na našem území. Tato skutečnost se přirozeně odrazila jak v oficiálním přístupu státu k jejich vzdělávání, tak v postoji Romů samotných. Jedním z mezníků byl pokus komunistické éry o sociální asimilaci. Ve snaze získat kontrolu nad tímto etnikem se Romové stali samostatnou kategorií, které je s ohledem na vzdělávání třeba věnovat pozornost, což bylo opakovaně reflektováno jak v *Národním akčním plánu* (MŠMT, 2010, s. 3), tak ve *Strategii sociálního začleňování* (MPSV, 2014, s. 35).

Příčin pokračující segregace je několik. Jednou z nich je spádovost právě ve vyloučených lokalitách, kde romští žáci kopírují běžné rozvrstvení obyvatel oblasti, a tvoří tedy i většinu v místních školách. Tento princip je ještě umocněn ‚bílým útekem‘ (white flight), kdy rodiče neromských žáků využívají možnosti vlastního výběru školy a v případě, kdy se romská populace pohybuje ve škole v zastoupení okolo 20 %, nevolí tak případně školu spádovou, ale především neromskou (MPSV, 2020, s. 82; KAŠPAROVÁ a SOURALOVÁ, 2014, s. 86-87). Jak ale poukazuje *Strategie sociálního začleňování 2021-2030*, spádovost je pouze dílčí příčinou problému. „V základním školství je stále přes 130 škol s třetinou romských žáků, z toho okolo 77 škol s převahou romských žáků. Jen v malém množství případů je tato koncentrace vysvětlitelná převahou romských žáků žijících v dané oblasti.“ (MPSV, 2020, s. 46). V některých případech dochází k odklonu od hlavního vzdělávacího proudu ze strany Romů, tedy k výběru bývalých základních škol praktických, záměrně. Tyto preference jsou obvykle následkem zkušenosti ze stran příbuzných nebo pověsti, kdy takové školy bývají označovány jako ‚jednodušší‘.

Snaha o potlačení segregace dětí na základě etnické příslušnosti k nehomogenní skupině označené ‚romští žáci‘ se tak jeví jako komplexní problém, ke kterému je třeba přistupovat nejen na úrovni prostoru – tedy rozmístění žáků do škol, ale především s ohledem na mentalitu a odlišný systém hodnot romského obyvatelstva, respektive lidí ohrožených sociálním vyloučením.

2.4 Učitel a jeho role ve vzdělávání

Pod slovem učitel si každý dokáže poměrně snadno vybavit určitou sociální roli, mnohdy s jistým emočním zabarvením. Pokud bychom se měli držet slovníkových hesel, jedná se o kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který podněcuje a řídí učení jiných osob (PRŮCHA, 2009, s. 326). Jeho role je však daleko širší než předávání znalostí z vyučovaných předmětů.

K vykonávání profese nestačí pouze pedagogická způsobilost vyplývající z dosažení požadovaného vzdělání stanoveného MŠMT, ale je třeba i souboru osobnostních předpokladů, jako jsou například psychosociální, komunikační a manažerské dovednosti. Krátká (2006, s. 42) poukazuje na to, že: *„učitel je koordinačním a integračním činitelem s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy, k jejímu vedení a za jistých okolností také k širší veřejnosti.“* Role učitele se tak odklání od funkce čistě vzdělávací, stává se vzorem interakce, postojů a hodnot, které jsou dennodenně komunikovány směrem k žákům, nese tedy i funkci výchovnou (PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ, 2009, s. 129 a 326).

Sociální status učitele se odvíjí od přikládání důležitosti vzdělávání ve společnosti. V České republice se jedná o povolání (konkrétně učitel na ZŠ) s poměrně vysokou prestiží oproti ostatním zaměstnáním (PRŮCHA, 2002, s. 185-188). Navzdory hodnotnému sociálnímu statusu se však ukazuje, že *„stabilizovat kvalitu práce učitelů a podpořit její zvyšování se ale nedaří. Dlouhodobě neadekvátní finanční ohodnocení, pomalu narůstající a dosud nedostatečná podpora práce učitele, rostoucí nároky na učitele, zvyšující se průměrný věk učitelů i jejich nedostatek na trhu práce ukazují, že pro české učitele jsou podmínky i požadavky jejich profese mimořádně náročné.“* (MŠMT, 2020, s. 52). Profese učitele je tak zatěžkána nesčetnými požadavky, které jsou zdrojem vysoké psychické náročnosti.

Mimo samotnou instituci školy je to právě učitel, kdo převádí principy inkluzivního vzdělávání do praxe. Postoje učitelů k inkluzi jsou však různé. Ty vyplývají z toho, jak jsou o problematice informováni a jak jí rozumí, dále ale také ze zkušeností z práce s žáky se SVP. Tyto postoje se pak nehledě na oficiálním přístupu školy projevují v jejich chování směrem k žákům. Záleží tedy právě na učiteli, zda bude inkluzivní přístup naplněn (BARTOŇOVÁ et al., 2016, s. 19).

3. METODOLOGICKÁ ČÁST

3.1 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Oblastí mého zájmu jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. V této práci si kladu za cíl zjistit, jak o této kategorii uvažují jejich učitelé. Mou hlavní výzkumnou otázkou tedy je: **Jak uvažují učitelé na dřívějších ZŠ praktických o svých žácích?**

Dílčí výzkumné otázky nadále směřují ke konkrétním rovinám, ve kterých můžeme žáka chápat. Tyto otázky vznikaly až v průběhu rozhovorů samotných. Zajímá mne reflexe zkušenosti učitelů s jejich žáky.

- Jak učitelé reflektují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Jakou roli hraje romská etnicita?
- Jaké speciální vzdělávací potřeby žáci mají a jak s nimi učitelé pracují?
- Co si myslí učitelé o zapojení svých žáků do hlavního vzdělávacího proudu?

3.2 Výzkumná strategie

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativní výzkumnou strategii, která si klade za cíl porozumět zkoumanému jevu. Vyznačuje se vysokou validitou a nízkou reliabilitou, což znamená, že získaná data jsou platná, avšak za cenu nemožnosti jejich přenositelnosti v případě opakovaných měření na větší vzorek - napomáhá tak porozumění pouze na mikroúrovni, avšak do hloubky (NOVOTNÁ et al., 2019, s. 100-101).

Cílem mého bádání je hlubší porozumění problematice sociálně či zdravotně znevýhodněných žáků. Zvolená strategie mi může pomoci přiblížit, jakým způsobem o této kategorii uvažují učitelé na bývalých základních školách praktických. Tato metoda mi zároveň umožňuje nechat otevřené pole působnosti a dozvědět se informace, se kterými jsem dopředu neoperovala – v rámci kvalitativního výzkumu je možné výzkumné otázky vytvářet a modifikovat v samotném průběhu, tedy jak při tvorbě dat, tak i u samotné analýzy (HENDL, 2005, s. 50).

3.3 Techniky tvorby dat

Jakožto způsob tvorby dat jsem zvolila rozhovor, konkrétně polostrukturovaný. Tato technika mi umožnila získat informace, které bych se např. skrze dotazník či pozorování nedozvěděla, jelikož dává prostor k vyjádření myšlenek informátora. Polostrukturovaný rozhovor jsem zvolila proto, aby mi poskytl pevnou oporu, jakým směrem bych měla otázky směřovat, a zachovat tak určitou strukturu podobnou u všech informátorů. Zároveň mi umožnil reagovat a případně se doptat na zajímavé podněty (NOVOTNÁ et al., 2019, s. 322). Rozhovor díky tomu také působil uvolněněji a přirozeněji, jelikož výzkumník může přímo reagovat na témata, o kterých informátor hovoří. I tak jsem se ale snažila držet osnovy, abych příliš neodbíhala od tématu a nerozšiřovala tak rozdíly mezi jednotlivými rozhovory.

Co se týče samotné realizace, jako první jsem e-mailem kontaktovala zástupce vedení škol, které jsem požádala, zda mohu využít kontakty na učitele a požádat je o účast na výzkumu. Po jejich souhlasu následovalo e-mailové kontaktování učitelů, kde jsem stručně vysvětlila povahu výzkumu a předpokládaný průběh rozhovoru a zaslala jsem seznam otázek a náhled informovaného souhlasu. V průběhu oslovování potenciálních informátorů jsem se setkala s nezájmem účastnit se na výzkumu, tudíž jsem musela rozšířit okruh případných informátorů. Důvodem odmítnutí účasti bylo vysoké pracovní vytížení a časová náročnost rozhovoru, ze kterého nevyplývala žádná materiální odměna či kompenzace. Naopak k rozhovorům svolili ti, kteří chtěli vyjádřit svůj názor na problematiku, případně z altruismu, jelikož z vlastní zkušenosti věděli, co obnáší vysokoškolské studium a jak náročné může být získání participantů pro vlastní výzkum. Rozšíření okruhu informátorů jsem učinila skrze vlastní sociální síť, kde jsem pátrala, zda někdo v mém okolí nezná osoby, které vyučují na dřívější ZŠ praktické. Tímto způsobem se mi podařilo získat jednu z informátorek, kterou jsem tedy nekontaktovala skrze vedení školy, kde vyučuje, ale přímo.

Po vybrání informátorek následovalo individuální zkontaktování a provedení rozhovorů podle jejich potřeb, co se týče místa a časového rozpětí, formou individuálního rozhovoru. Rozhovory se rámcově opíraly o zhruba padesát výchozích orientačních otázek (náhled v příloze), trvaly v průměru 50 minut. Zvuková stopa byla nahrávána na mobilní telefon, a následně došlo k doslovnému přepisu, jeden rozhovor vycházel v průměru zhruba na 17 normostran textu. Tvorba dat (od oslovení škol po přepsání rozhovorů) trval 6 týdnů.

3.4 Výběr vzorku

Vzhledem k tomu, že mne v této práci zajímal pohled učitelů na problematiku svých žáků, byli to právě učitelé, které jsem se rozhodla oslovit. Jedná se tedy o účelový výběr vzorku, tj. výběr takových osob, které jsou přímo aktéry výzkumného problému (NOVOTNÁ et al., 2019, s. 294). Kritériem výběru konkrétních učitelů byla zkušenost s vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách, které ve svých třídách vzdělávají výhradně tyto žáky – tj. školy se třídami, o kterých se hovoří jako o dřívějších praktických, avšak dnes jsou formálně označeny jako běžné základní školy, mnohdy zřízené podle §16 školského zákona. Přestože žáci se SVP jsou nyní vzděláváni i v rámci hlavního vzdělávacího proudu, volba učitelů ze škol, které navazují na dřívější status ZŠ praktických, byla cílená. Zajímalo mne, jak právě tito učitelé, učitelé ze škol s tímto příběhem, reflektují žáky se SVP. Jak učitelé, kteří vyučují v podstatě jen tyto žáky, na ně nahlíží.

Původním záměrem bylo ke spolupráci vybrat učitele ze dvou konkrétních škol, vzdělávající pouze žáky se SVP, a se kterými se osobně znám díky své práci (technika tzv. účelového vzorkování, kdy se výběr vzorku odvíjí od úsudku výzkumníka o vhodnosti osob) (NOVOTNÁ et al., 2019, s. 296). Díky již vybudovanému vztahu s potenciálními informátory jsem předpokládala, že budou více ochotni spolupracovat, než kdybych je oslovila z pozice neznámé osoby. Mé přesvědčení se však ukázalo jako mylné, neboť, jak jsem uvedla v předchozí podkapitole, někteří oslovení spolupráci odmítli, a já musela potenciální okruh informátorů rozšířit. Přistoupila jsem tedy na metodu nabalování tzv. snowball technique, kdy sami informátoři oslovovali potenciální informátory ve svém okolí (DISMAN, 2005, s. 114), zároveň jsem nadále pokračovala v oslovování vytipovaných škol, na které jsem měla kontakt díky své práci, již se ale nejednalo o učitele, se kterými bych se osobně znala. Vzhledem k nedostatku informátorů se můj vzorek ve finále rozšířil na pole čtyř škol. Celkově jsem přímo oslovila 11 osob, nepřímo mnohem víc (viz metoda nabalování). Školy se nacházejí na území hlavního města Prahy a Středočeského kraje, ani jedna z nich není součástí vyloučených lokalit a všechny nesou status dřívějších ZŠ praktických.

Výsledkem je, navzdory mnohým podobnostem jednotlivých informátorek, heterogenní vzorek, jehož jediným kritériem byla právě zkušenost s výukou žáků se SVP (NOVOTNÁ et al., 2019, s. 298). Ten nakonec tvořilo šest žen ve věkovém rozmezí 31-66 let vysokoškolského speciálně-pedagogického vzdělání, s délkou působení v roli pedagoga od 2 do 40 let. Tři z nich měly předchozí zkušenost s výukou na ‚běžné‘ ZŠ, jedna s výukou v mateřské škole. Počet

informátorů byl zvolen jak podle ochoty spolupráce, tak v závislosti na časové náročnosti provedení a zpracování jednotlivých rozhovorů.

3.5 Analytické postupy

Jak již bylo výše zmíněno, prvním krokem zpracování získaných rozhovorů byla transformace zvukové nahrávky do psaného textu formou doslovné transkripce, tedy zachycením všeho řečeného do psané podoby (NOVOTNÁ et al., 2019, s. 347). Mnohdy bylo nutné pasáže poslouchat opakovaně, aby došlo k přesnému přepisu. Text bylo nutné následně zkontrolovat a anonymizovat potenciálně citlivé informace (např. názvy osob, měst aj.), informátorky jsem označila učitelkami a jejich příjmení jsem nahradila náhodně zvolenou barvou, výzkumník je označen svými iniciály MD. Pasáže, které ve své bakalářské práci cituji, byly v případě potřeby editovány podle spisovné, či alespoň hovorové češtiny. Vzhledem k tomu, že informátorkami byly učitelky základních škol, nerada bych jejich sociální postavení skrze některé nespisovně formulované citace ohrozila.

Vytvořený text jsem při pročítání dělila na menší obsahové části, které jsem označovala kódy. V rámci jednotlivých textů jsem následně pomocí kódů hledala podobnosti ve výpovědích, či naopak zcela odlišné postoje na obdobná témata, tzv. hledání pravidelností, nikoliv četností. Zároveň je nutné podotknout, že vzhledem k povaze kvalitativního výzkumu práce s daty probíhala po celou dobu výzkumu. Průběžné analyzování, byť jen dílčích informací, napomáhá k lepšímu směřování v rámci získávání dalších dat (NOVOTNÁ et al., 2019, s. 418-421). Závěrečné části, tj. interpretaci získaných dat a výstupů, se bude věnovat následující kapitola.

3.6 Hodnocení kvality výzkumu

V rámci hodnocení výzkumu spatřuji limity na více úrovních. Svou pozornost jsem zaměřila pouze na učitele vyučující na dřívějších ZŠ praktických, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou však jak součástí hlavního vzdělávacího proudu, tak součástí speciálního školství, kdy jsou žáci se středním a těžkým mentálním postižením, případně s kombinovanými postiženími, vzděláváni i v rámci ZŠ speciálních. Má pozornost tedy byla omezena na určitou část v rámci celé kategorie. Počet informátorů byl vzhledem ke

kvalitativnímu výzkumu nízký a získaná data lze jen těžko zobecnit na větší vzorec populace. Omezením je i samotná metoda tvorby dat, kdy informátor v rámci rozhovoru řekne pouze informace, které sám chce, výpovědi tedy mohou být selektované či ovlivněné autocenzurou informátora.

Významným činitelem je i můj vlastní postoj k problematice, která se mě skrže mou profesí dotýká. Má pozice v rámci mé profese je vůči učitelkám z hlediska moci a předávání vědění partnerská. O to náročnější pro mne bylo udržet si odstup a určité informace neinterpretovat k obrazu svému na základě vlastních zkušeností, neboť mám o sdílených tématech vlastní odborné povědomí. Zkušenosti se prolínaly i do komunikace s informátorkami samotnými, vzhledem k tomu, že se s částí z nich znám osobně, tak do interakce vstupují i jiné role, což mohlo přinášet nevýhody, ale i výhody např. v podobě otevřenějšího a důvěrnějšího rozhovoru. I s tímto faktem jsem se snažila pracovat a rozhovory vést tak, aby vztahy mezi výzkumníkem a informátorkami nebyly na škodu. I přesto, že ve své bakalářské práci vnímám mnoho limitů, přijdou mi získané informace a výstupy důležité a tuto práci považuji za vlastní vstup do této problematiky na odborné úrovni.

3.7 Etické otázky společenskovedního výzkumu

Dotazované osoby jsem před samotným začátkem výzkumu informovala o jeho účelu s upozorněním, že získané informace budou v anonymizované podobě využity pouze pro tuto práci, stejně jako o průběhu rozhovoru a možnostech informátora kdykoliv spolupráci na výzkumu bez udání důvodu ukončit a v případě potřeby neodpovídat na jakoukoliv z položených otázek. K předání informací došlo ústně a následně i stvrzením informovaného souhlasu písemně (viz *Příloha č. 2 Vzor informovaného souhlasu*).

Informátorky byly předem seznámeny i s konkrétními otázkami, čímž jsem chtěla předejít nejistotě a eliminovat pravděpodobnost, že bych je v případě položení citlivé otázky uvedla do nepříjemné situace, která by pak mohla vést k neochotě odpovídat či k ukončení podílení se na výzkumu. Zároveň pro mne bylo velmi důležité eliminovat riziko, že by si informátorky po rozhovoru odnášely jakkoliv nepříjemnou zkušenost. Při vedení rozhovorů jsem se však nesešla s neochotou odpovědět na jakoukoliv z otázek.

Vzhledem k tomu, že informátorky pracují ve školství a oslovené školy o spolupráci na výzkumu vědí, chtěla jsem ošetřit především anonymitu směrem ke kolegům a vedení škol, i

z tohoto důvodu budu v citovaných pasážích v případě potřeby uvádět smyšlená jména a anonymizovat veškerá označení, která by mohla očividně vést k identifikaci dotazovaného. Z důvodu uchování anonymity informátorek nejsou doslovné přepisy rozhovorů součástí příloh bakalářské práce. Zvukové nahrávky jsou přístupné pouze výzkumníkovi, přepisy mohou být v anonymizované podobě poskytnuty k nahlédnutí vedoucí práce. Získané materiály budou uchovány výzkumníkem po dobu nezbytně nutnou.

4. EMPIRICKÁ ČÁST

Ve své práci se věnuji žákům se SVP, které vymezují vůči žákům vzdělávaným v hlavním vzdělávacím proudu, tedy na ‚běžných‘ ZŠ. Toto dělení se ovšem ukázalo být problematické, neboť vzhledem k situaci, která nastala s novelizací školského zákona v roce 2016, se v rámci hlavního vzdělávacího proudu mohou vzdělávat i žáci se SVP. Vhodnějším označením ‚běžných‘ žáků by tedy bylo žáci bez SVP. Navzdory tomu budu pro lepší srozumitelnost nadále pracovat s první variantou, ačkoliv si uvědomuji její limity. Moje generalizace se pak vztahují ke sledovanému vzorku učitelek.

4.1 Kdo je můj žák?

První a stěžejní otázkou ve vnímání žáka učitelem je, kdo vůbec jeho žák je. Potenciální odpovědi by mohly pokrývat širokou škálu informací od věku a pohlaví, přes sociální zázemí a etnickou příslušnost po přístup a motivaci ke vzdělávání. Perspektiv, skrze které můžeme na žáka nahlížet je mnoho (viz kapitola 2.3 *Role žáka ve vzdělávání*). V tomto případě jsem se snažila držet kategorií, skrze které učitelé o žácích s labelem ‚osoba se SVP‘ uvažují. Mezi tyto kategorie patří diagnóza mentálního stavu – lehká mentální retardace, a mnohdy specifické rodinné zázemí, od kterého se odvíjí mj. přístup ke školní docházce a studiu.

4.1.1 Lehké mentální postižení (LMP)

Společným jmenovatelem odlišnosti, kterou informátorky jmenují, je označení, na základě kterého byla většina jejich žáků, umístěna mimo hlavní vzdělávací proud do tříd, které jsou součástí ZŠ širokou veřejností označovaných jako dřívější praktické. Jedná se o speciální vzdělávací potřeby, které mnohdy vyplývají z lehkého mentálního postižení. Většina žáků mých informátorek se pohybuje ve třetím stupni podpůrných opatření (viz výše podkapitola 2.3.1.1 *Podpůrná opatření (První až pátý stupeň)*).

Učitelka Černá: „Mají speciální vzdělávací potřeby, většina z nich má lehký mentální postižení.“

Učitelka Růžová: „Když má někdo IQ nižší než 69, tak jsou prostě věci, který nedá.“

Informátorky se pro vymezení svých žáků opírají o inteligenční kvocient (IQ) s určující hodnotou 69 a nižší, který určuje hranici lehkého mentálního postižení, a je stěžejním ukazatelem pro zařazení žáka do tříd dřívějších ZŠ praktických, neboť podle informátorek silně ovlivňuje kognitivní schopnosti a dovednosti žáka. Podle *Mezinárodní klasifikace nemocí* se jedná o vrozený či získaný stav neúplného mentálního vývoje, který má vliv na všechny složky inteligence – řečové, poznávací, motorické i sociální schopnosti. Stupeň mentální retardace je vyhodnocován na základě standardizovaných inteligenčních testů, kdy lehká mentální retardace spadá do škály IQ 50-69. Ta se projevuje obtížemi ve školní výuce, avšak jedinec by měl být v dospělosti schopen pracovat a udržovat standartní sociální vztahy (ÚZIS ČR, 2022), na což se informátorky své žáky snaží v rámci výuky soustavně připravovat (viz kapitola 4.2.2 *Přístup k dětem ve speciálním školství*).

Učitelka Růžová: „*Ono se řekne lehké mentální postižení, ale je to hodně velký rozdíl mezi běžnou populací. Protože těm dětem se musí všechno říkat pomalu, kolikrát jsou slova, kterým vůbec nerozumí. Samozřejmě nemají abstraktní myšlení – většina, někteří trošku jo. Záleží, z jaké rodiny pocházejí, že se třeba o něčem mluví. Ale třeba nechápou přísloví, metafory. Prostě si myslí, že si z nich děláte legraci. I reakce na spoustu věcí jsou jiné.*“

Informátorky vnímají tyto žáky jako děti s omezeným potenciálem – ti nemohou mít větší ambice a rovný přístup ke vzdělávání učitelkám ani neumožňuje je jinak hodnotit. Jak uvedla učitelka Zelená v případě jednoho ze svých žáků: „*Ten, co má epilepsii, tak za mnou přijde a říká: Já bych chtěl taky někdy dostat jedničku. A k tomu já bych potřebovala člověka - když by u něj seděla šikovná asistentka, tak to z něho vytlačí. Protože on není hloupý, není to žádný genius, ale vůbec není hloupý. A tomu je to vyloženě líto a to je pak, že byste mu nejradši řekli: Tak já ti tu jedničku dám. Ale to nejde žejo... Já bych chtěl taky někdy dostat jedničku – to mi řekl kolikrát.*“ Adekvátní zařazení žáka úměrné jeho schopnostem je stěžejní.

4.1.2 Rodina a socioekonomický status

Další kategorií, která hraje určující roli pro pochopení, kdo jsou žáci se SVP v očích svých učitelek, je prostředí, ze kterého pocházejí – jejich rodinné zázemí.

Učitelka Růžová: „*Jsou z různých rodin. Samozřejmě, když se někomu narodí dítě s mentálním postižením, tak je to vlastně veškeré spektrum. Takže jsou tady opravdu velmi vzdělaní rodiče s vysokým vzděláním, kteří jsou velmi vděční za to, že se tu o ty děti staráme. Pak jsou tady hodně sociálně slabé rodiny a jsou tady samozřejmě romské rodiny, takže velké spektrum.*“

Učitelka Černá: „Někteří jsou z neúplných rodin, někteří jsou z úplných rodin. A zase někteří jsou, řekla bych, ze sociálně zdatných rodin a někteří jsou, dejme tomu, z vyloučených rodin.“

Navzdory zmíněné rozmanitosti se učitelky shodují, že je většina rodin, ze kterých žáci pocházejí, ačkoliv se zdaleka nejedná o všechny, sociálně slabších.

Učitelka Zelená: „Většinou to jsou neúplné rodiny. Jestli tam mám úplnou rodinu – dvě, tři. Ale to bylo i v těch předešlých ročnících. Není to nic neobvyklého. A sociální prostředí, asi spíš to bude to sociální prostředí slabší. Nebo jak bych to nazvala, nechci říkat horší – ano, z problematického sociálního zázemí.“

Učitelka Fialová: „Většinou jsou to sociálně slabé rodiny, někdy je to třeba jenom neúplná rodina a pak jsou tu děti z romských rodin, takže je to tak namíchané. Dá se říct, že výjimkou jsou děti, které jsou z plně fungujících rodin. Jsou tam takové děti, ale je jich minimum.“

Učitelka Bílá: „Je výjimka, že to dítě, které k nám dochází, je z dobře situované rodiny. Většinou jsou to sociálně slabší rodiny.“

Od socioekonomického statusu rodiny se odvíjí možnost materiálního zajištění a podpory žáka. Vzdělání v těchto rodinách nemusí být prioritou, od čehož se následně odvíjí domácí příprava, výkon ve škole, docházka, ale i celkový psychosociální vývoj dítěte. Informátorky reflektovaly i případy, kdy jejich žáci žili ve zcela nevhodném prostředí, které je pro dítě velmi handicapující.

Učitelka Fialová: „Vím, že třeba tady kolegyně 5 let řešila holčičku, která žila v naprosto nepřijatelném prostředí. Byly tam drogy a všechno možný a to dítě tam fungovalo vlastně jako dospělej. A to co všechno, co ona si zažila, to si vůbec nikdo z nás neumí představit.“

Učitelka Růžová: „A kolikrát si říkám, kdybychom možná žili jejich životy, tak bychom byli už na hromadě. Někdy ty děti úplně obdivuju, že jsou ještě na tom tak dobře. My když žijeme úplně v pohodě život, tak si nedovedeme představit, co někde třeba někdo prožívá.“

4.1.3 Vymezení oproti žákům běžné ZŠ

Informátorky žáky se SVP popisovaly v kontrastu se žáky bez SVP. Porovnávají je v kategoriích výuky, výkonu, osobního vztahu a požadovaných výstupů. Jak již bylo uvedeno výše, rozdíl mezi žáky hlavního vzdělávacího proudu a žáky se SVP nespočívá pouze ve speciálních vzdělávacích potřebách, které lze vykompenzovat za pomoci podpůrných opatření.

Učitelky popisují své žáky jako ty, kteří nedosahují očekávaného vzdělání.

Učitelka Růžová: „*Oni si někteří lidé myslí, že budou mít jenom půlku toho učení, ale to nejde, ono to ze samý podstaty musí být jinak. Neučí nic zbytečného, tady se učí to nejdůležitější. Já vždycky říkám, když se na základce vezme všechno učivo, pak se něco zapomene, a to, co zbyde, tak se učíme my tady.*“

Učitelka Černá: „*Ty minimální výstupy, které v té naší škole mají, tak jakoby zvládají, ale v porovnání s normálníma žákama umějí vlastně minimum. A je tam ten rozdíl i ve vnímání světa - když si ve svých patnácti letech myslí, že když budou vydělávat 10 000,-, tak budou vydělávat hrozně velký peníze.*“

V očích informátorek jsou žáci vzdělávání podle upravených minimálních výstupů, které jsou však obsahově vzdálené od osnov běžných základních škol, a to za přizpůsobeného tempa výuky a výsledného hodnocení.

I v tomto případě hraje roli rodinné zázemí. Koncentrace sociálně slabších rodin se dle výpovědí informátorek zdá větší, z čehož plynou i potřeby žáků na kompenzaci nesaturovaných emočních potřeb, ale i jejich představa o fungování světa.

Učitelka Fialová: „*Tady u nás jsou ty děti víc vděčný. Vděčný za to, když se jim věnujete. A hodně se vám otvírají, hodně se vám svěrují. Že to vlastně většinou z těch svých rodin neznají. Ve většině případů s nimi rodiče nekomunikují, málo s nimi hovoří, hodně málo. To je takový jenom co se musí, ale aby dělali třeba společně nějaký aktivity, chodili na výlety, povídali si při tom, to tam moc nefunguje.*“

4.1.4 Romští x neromští žáci

Zcela specifickou kategorií v řeči informátorek tvoří žáci romští. Každá z nich měla zkušenost s výukou těchto žáků ve svých třídách. Informátorky nechtěly dělat rozdíly mezi romskými a neromskými dětmi ve smyslu odlišnosti v rámci potřeb a vývoje jedince. Jinakost romských dětí definovaná jejich etnicitou se tak pro ně nestává překážkou v přístupu, tak jak se tomu podle Jarkovské (2015, s. 43) děje u učitelů na běžných školách.

Učitelka Růžová: „*Jako děti jsou úplně stejný – vzdělání nebo to, co potřebujou...*“

Učitelka Modrá: „*Tam to není romský neromský, je to úplně jedno.*“

U všech informátorek se však objevila specifika, která tyto žáky odlišují od ostatních žáků neromského původu. O rozdílu romských a neromských žáků hovoří učitelka Fialová: „*Není to zase, že by se to jako zevšeobecnilo, ale nějak ten rozdíl tam prostě je, ať chcete nebo nechcete.*“ Mezi těmito specifiky se objevovala větší sociální zdatnost, přirozená inklinace a soudržnost vlastního etnika, odlišný přístup k vnímání autority, jakékoliv struktury a řádu.

Učitelka Růžová: „*Ve valné většině jsou mnohem víc temperamentnější a jsou náchylnější k takovému tomu... když je na ně člověk přísněj. To nemají moc rádi, takže spíš takový vlídnější zacházení. Jsou i sociálně zdatnější než ostatní děti, protože to, co oni zažívají, jim dává do života mnohem víc než nějaká rodina, kde mají jedináčka, kterého opečovávají.*“

Učitelka Fialová: „*V jejich množství je síla. Jakmile je jich hodně najednou, tak se hodně cejtěj. A ta převaha je tam velká, takže musíte opravdu hrozně moc ze sebe dát, abyste to zvládla, protože oni moc autority nerespektují, to jsou výjimky, které to tak mají.*“

O vnímání sociální zdatnosti a ‚jinakosti‘ ve vztahu ke vzdělávání hovoří i Obrovská (2016, s. 71): „*Když učitelé mluví o vzdělávání romských žáků, často poukazují na „jiné zájmy“ a „předčasnou vyspělost“ a chápou je jako určující z hlediska jejich vzdělávacích motivací i výsledků. Vyspělost tu přitom nemá kognitivní, ale sociální a biologickou povahu.*“

Nazírání zmíněných odlišností skrze etnocentrickou optiku majoritní společnosti, která v jinakosti Romů spatřuje ohrožení vlastního systému hodnot, by znamenalo další selhávání těchto žáků (PÁCHOVÁ et al., 2017, s. 208). Naopak učitelka Růžová a Fialová hovoří o nezbytnosti ‚vlídnějšího‘ zacházení a nutnosti přizpůsobení postoje pedagoga např. ve vztahu k projevování autority vůči žákovi. Tento postoj je ukázkou individuálního přístupu, který informátorky reflektují jako přirozenou součást při práci se všemi svými žáky. Více se individuálnímu přístupu jakožto pilíři speciálně-pedagogického přístupu budu věnovat v kapitole 4.2.2 *Přístup k dětem ve speciálním školství.*

4.1.4.1 Motivace ke vzdělávání u romských žáků

Za nejvýraznější překážku v rámci vzdělávání romských žáků spatřují všechny informátorky postoj rodiny ke vzdělávání samotnému.

Učitelka Růžová: „*Podpora rodiny, to řešíme dnes a denně. Vzdělání pro velkou většinu těch rodin není vůbec důležitý. Někdy jsou to důvody, že já je třeba i chápu - že když mají deset dětí, tak pro ně nějaká škola... Pro ně je důležitý v první řadě zajistit, aby ty starší děti hlídaly ty*

mladší, když jdou na úřady a podobně. Ale někdy jsou to výmluvy. Někdy prostě dítě nechodí tři neděle do školy a pořád je nemocný, a pak zase nechodí.“

Učitelka Bílá: *„Většinou je jich doma dost, třeba ani do té práce nechodí, jsou zvyklí na ty dávky, takže to ty děti nepovažují za tak důležité. Pro ně jsou důležité ty děti. Tam je kult dítěte v té romský minoritě.“*

Tato informace o ‚nepodporujícím‘ vlivu rodiny, který se odráží ve školní neúspěšnosti romských žáků, oproti těm z majoritní populace, není nijak překvapivá. Na tento fakt upozorňují například Nekorjak, Suralová a Vomastková (2011, s. 660). Slabá motivace však není reakcí na nedostatek schopností žáka se vzdělávat. *„Romové o školou předávané vzdělání svých dětí často nestojí ne proto, že by byli hloupí, nevzdělání a nedokázali by celou situaci adekvátně posoudit, ale proto, že cíle, jichž toto vzdělání umožňuje dosáhnout, z těch či oněch důvodů s příslušníky majoritní společnosti nesdílejí.“* (BUDILOVÁ a JAKOUBEK, 2018, str. 93).

S tím se ztotožňuje i učitelka Zelená *„Tam ten zájem o výuku je pramalý. A nejsou to hloupé děti! Třeba teďka mám holku, která vůbec není hloupá, ale je to prostředí – maminka nepracuje, manžel od ní odešel, ona má tři děti, jsou na dávkách. Ale mají se výborně, takže si myslím, že jí nic nechybí. A tam to vzdělání opravdu, ono se to nejen říká, ale opravdu to tak je, není na prvním místě, není. Oni mají opravdu jiné kvality v životě, co chtějí jaksí dosáhnout. Ten důraz na vzdělání tam není. No a z toho to vychází – nechodí do školy, oni jim to rodiče omlouvají, to je začarovaný kruh.“* Postoj a životní styl rodiny a blízkého okolí se tak podle informátorek pomalu ale jistě propisuje do přístupu a zájmu o vzdělávání dítěte.

Jak uvedla učitelka Růžová, změnu nemusí nutně znamenat ani motivovaný žák. *„Měli jsme tu i případ, že kluk se hrozně chtěl jít učit a maminka ho tam nechtěla dát, že věděla, že toho stejně nechá. My jsme hrozně tlačili, mámu jsme několikrát pozvali. Ani nevím, jak to tenkrát dopadlo, mám takový dojem, že ten kluk se i učit šel a možná toho i nechal – že přesně věděla, jak to dopadne.“* Zmíněný příklad poukazuje mimo jiné na realitu, na kterou romští žáci naráží po dokončení povinné školní docházky – mnohdy se odlišný přístup k plnění povinností a vnímání řádu stává obtíží při překonávání ‚běžných‘ úkonů jako je brzké ranní vstávání a dojíždění do jiného města.

Učitelka Růžová: *„Nebo mi řeknou: Paní učitelko, ale já bych tam musel dojíždět autobusem a já vím, že bych prostě ráno nevstal, já to vím, že nemám tu vůli.“*

Nízkou motivaci reflektovaly informátorky především v případě rodin, kde není zažitá tradice chodit do zaměstnání, tedy rodin, které ke svému fungování z jakýchkoliv důvodů využívají primárně finanční podporu státu. Informátorky tak mnohdy za bouřlivých emocí reflektovaly svou frustraci, která se místy mísila s pochopením - náročnost práce s nemotivovanými žáky a vlastní lítost či smutek spojený s představou promrhaného potenciálu vlastních žáků.

Učitelka Fialová: „*Najednou mají pocit, že nemusí vlastně nic, že nemusí mít vzdělání, nemusí mít práci – nějak jim ty peníze vždycky přistanou na účet a nemusí se vůbec snažit. Ono jim vlastně nějak vyhovuje to, že zjistili, že můžou žít a existovat jenom z těch podpor. A já vím, že ono se o tom pořád všude mluví, ale ono to tak opravdu je. Oni mají všemožné různé zdroje, které my bychom ani nevymysleli, si myslím. Já jsem vždycky překvapená z toho, s čím přijdou. Tohle oni opravdu mají zmapovaný velmi svižně.*“

Učitelka Bílá: „*No a neúspěch. Já nevím, jestli je to náš neúspěch. U těch romských dětí, že oni teda se většinou nevyučej. I když mají možnost, všechno, přijatý jsou. Jak to vzdělání u nich není prioritou...“*

Učitelka Černá: „*Ono je pro ně hrozně těžký, když půjdou z téhle sociální skupiny v uvozovkách dělat a budou úspěšní. Protože ta jejich skupina, ve které vyrůstali, je vyloučí - Protože ty chodiš makat, když si můžeš dojít pro dávky. A takovýmhle způsobem to někdy v těch rodinách vypadá. Mají těžkou roli, protože se pak musí rozhodnout, jestli se z téhle sociální skupiny vymaní a i pak to budou mít těžký, protože když se na ně někdo podívá, tak si řekne: No tak to je cikán, toho nezaměstnám. Přestože budou dobrý, poctivý a budou se snažit.*“

Dalším z uváděných důvodů nízké motivace k návaznému studiu po dokončení povinné školní docházky je gender, resp. očekávaná role ženy. Dívky jsou vnímány jakožto budoucí matky, se kterými se tudíž počítá v domácnosti v rámci péče o potomstvo. Důležité jsou především kompetence pro život v rodině (PÁCHOVÁ et al., 2017, s. 165). Rodinný kruh a blízké okolí u Romů hraje neodmyslitelnou roli v jejich životech a onen důraz na soudržnost a důležitost rodiny může představovat překážku pro pochopení ze strany většinové společnosti (KAŠPAROVÁ a SOURALOVÁ, 2014, s. 92).

Do pohledu na vzdělávání romských žáků se SVP se propisuje jistá skepse. I moje informátorky zastávají názor, který popsal Rendl (2009, s. 170), když analyzoval postoje pracovníků SIM (Středisek integrace menšin), kteří se podíleli na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, resp. žáků z menšin. Autor dává do kontrastu percepci žáků cizinců a

žáků Romů. „*Velmi zjednodušeně řečeno – jakoby směřovala k interpretačnímu schématu, že klienti této skupiny „nemohou“, zatímco jiní (sociálně vyloučení, Romové) především „nechtějí“.*“

4.2 Hlavní vzdělávací proud vs. speciálně-pedagogický přístup

Informátorky se shodují na odlišnosti svých žáků od žáků z hlavního vzdělávacího proudu. Důvody, na základě kterých tak činí, byly zmíněny v předchozí kapitole. Jedna z otázek, kterou jsem informátorkám v rámci rozhovoru položila, byla, zda se domnívají, že by jejich žáci měli šanci vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu. V této kapitole představím jejich názory a postoje, které se pojí s inkluzivním přístupem ke vzdělávání v České republice, a zároveň se zaměřím na specifika jejich přístupu k žákům v rámci speciálně-pedagogického vzdělávání na dřívějších ZŠ praktických.

4.2.1 ‚Jiné‘ dítě v hlavním vzdělávacím proudu

Postoj učitelek k zapojení jejich žáků do hlavního vzdělávacího proudu, tedy do běžné základní školy, je spíše skeptický. Tuto možnost vyloženě neztracují, komentují, že technicky proveditelné by to v některých případech bylo.

Učitelka Černá: *„Myslím, že někteří by tu šanci měli. Kdyby měli stejně upravený individuály nebo upravený ty minimální výstupy, tak by to zvládali i mezi těma normálníma dětma.“*

To ale neznamená, že tento přístup považují za vhodný a efektivní.

Učitelka Fialová: *„Asi by se našly výjimky, jako jsou výjimky ve všem, ale myslím si, že takhle, jak je to pro ně nastavené, že je to pro ně vyhovující.“*

Učitelka Zelená: *„Děti by měly mít možnost studovat nebo být ve třídě, která je adekvátní jejich jaksi možnostem.“*

Učitelka Růžová: *„Všichni se můžou v hlavním proudu vzdělávat - když jsou na vozíčku, když mají zrakový, sluchový postižení, ale mentální ne, jak říká spousta odborníků - protože ti úplně jinak myslěj. Ono společný vzdělávání... Nevím, jestli to někde funguje... **Ono je společný, ale nikdy není společný, protože ty děti si budou vždycky s asistentem v koutěčku něco špítat. To nikdy nebude společný.**“*

Informátorky uvažují o handicapech, které potřebují specifické ošetření, a toto specifické ošetření je vázáno na specifický prostor, režim, formy a obsah výuky – jinak děti „strádají“ (učitelka Zelená). Významnou roli v zapojení žáka do hlavního vzdělávacího proudu

hraje míra jeho vzdělávacím potřeb a rozsah znevýhodnění, v případě lehkého mentálního postižení jsou však informátorky proti.

4.2.1.1 Následky pro žáka se SVP

Opakovaně zmiňovaným rizikem zapojení žáka s jakoukoliv formou znevýhodnění do kolektivu neznevýhodněných jedinců je šikana. Odlišnost totiž vybízí k posměškům i v poměrně homogenních třídních kolektivech.

Učitelka Růžová: „*Ve výsledku ještě budou šikanováni, protože co si budeme povídat, hlavně na tom druhém stupni, jakmile učitel zaleze, tak: Co ty kryple? Ty mentále?*“

„*Dítě, který... nebo dítě s autismem, dát do běžné třídy? Tak co se stane? Bude terčem šikany. To se úplně takhle nabízí, to není dobrý tah, vůbec. A potvrdí Vám to každá učitelka, se kterou jsem kdy mluvila,*“ vyjadřuje svůj názor učitelka Zelená. Tato ve školách obávaná situace však není rizikem jediným.

Učitelka Bílá hovoří o roli asistenta pedagoga a nabízí pohled na odborníka v oboru speciální pedagogiky z poněkud jiného úhlu. „*Pokud je dítě s lehkou mentální retardací inkludované do základní školy, tak většinou s asistentem pedagoga, který mu tam hodně pomáhá, ale tu inteligenci mu nenahradí. A ta pomoc mu do života nic moc nedá.*“

Selhávání žáků se SVP v běžném vzdělávacím proudu může mít mnoho podob – může jít i o nemožnost vlastního srovnání s jedinci podobné úrovně, o nemožnost jakékoliv kompetice.

Učitelka Černá: „*Někteří by tam byli vyloženě chudáci, že by prostě absolutně nezažili žádný úspěch ani rovnocenný boj.*“

Učitelka Růžová: „*A kdyby byli donuceni dělat to, co ostatní, tak by selhávali.*“

Vize inkluzivního vzdělávání se tak v očích informátorek rozpadají pod tíhou reality a skepse ke snaze zavést systém, který nefunguje. Informátorky naráží na přístup českého vzdělávacího systému po novelizaci školského zákona v roce 2016.

4.2.1.2 Následky pro pedagoga a pro zbytek třídy

Často zmiňovaným argumentem ze strany osob nepodporujících inkluzivní přístup ve vzdělávání je neblahý vliv na většinu ostatních žáků – tedy žáků bez SVP, který má spočívat v omezení možnosti plnohodnotného vzdělávání. Tento postoj zmínila i jedna z informátorek z role nikoliv široké populace, ale z role pedagoga.

Učitelka Růžová: „*A pak ve výsledku ještě brzděj ty děti, který mají nějaký ambice dostat se na osmiletá gymnázia.*“

Neodmyslitelnou roli ale hraje i tlak na výkon, který je tímto kladen na pedagoga. Ten by měl být v ideálním případě odborně vybaven, jakým způsobem má s žákem se SVP pracovat, případně mít k dispozici kvalitního asistenta pedagoga.

Učitelka Zelená uvažuje v pojmech ‚šidit‘ dítě se SVP. Informátorky primárně uvažují, že děti bez SVP mají přednost, protože jejich ambice jsou nejen větší, ale ve vztahu ke struktuře trhu práce a hierarchickému systému prestiže a moci, adekvátnější.

Učitelka Zelená: „*Opravdu to je velmi špatné, tam ty děti strádají. To není možný, abyste v jedné třídě v jednu vyučovací hodinu stačila obsáhnout tyhle děti, tyhle děti, tyhle děti. Ne, něco musíte ošidit.*“

Informátorky si zároveň uvědomují, že samotný systém se mění k horšímu, resp. aktéři, kteří zastávají pozice učitelů a asistentů pedagogů, nemají žádoucí kompetence. Učitelka Zelená taktéž reflektuje skutečnost, že úroveň odbornosti asistentů pedagoga je mnohdy nízká a nedostatečná. „*Asistentky ne vždy jsou kvalitní, většinou jsou nekvalitní. Tak už z toho vidíte, že asi to nemůže být úplně... Je to všechno chyba, velká chyba. To školství bylo dobře udělaný, ač to tady nestálo za nic.*“

4.2.2 Přístup k dětem ve speciálním školství

Vzhledem k postoji informátorek ke vzdělávání žáků se SVP v rámci hlavního vzdělávacího proudu bych se v této podkapitole ráda zaměřila na odlišnosti podoby výuky a přístupu k těmto žákům v rámci dřívějších ZŠ praktických. Níže uvádím specifika, která informátorky reflektují jakožto stěžejní pro práci se svými žáky.

4.2.2.1 Individuální přístup

Klíčovou kategorií, o které informátorky mluví, je individuální přístup k dětem se SVP, který se odráží v mnoha rovinách. V tomto ohledu informátorky mj. reprodukují pravidla uvedená v dokumentech MŠMT. Oporou může být formální dokument, tzv. *Individuální vzdělávací plán* (dále IVP), který je zpravidla vypracován pro žáky s druhým až pátým stupněm podpůrných opatření. Na vypracování IVP se podílí školské poradenské pracoviště ve spolupráci s ředitelem školy. Vše probíhá s informovaným souhlasem zákonného zástupce žáka (MŠMT, 2022).

Učitelka Černá: „Pracujeme hodně s individuálními plány, já se žákům snažím všechno zprostředkovat tak, aby si to mohli vyzkoušet. Takže prostě když v matematice nechápou, proč pracujeme s procentama, tak se to snažím uvádět všechno na praktických příkladech, k čemu to budou potřebovat.“

Učitelka Fialová: „Každé to dítě má nějaký svůj specifický problém, požadavek. Takže i spousta dětí ve třídě má zvláštní individuální přístup a program. Takže ty hodiny děláte tak, aby každé to dítě se tam mohlo realizovat a našlo se tam.“

Učitelka Růžová: „V podstatě každému dítěti to tady děláme trochu na míru. Je to taky tím, že máme málo žáků, je to individuální. Takže v podstatě opravdu každému, někomu stačí trochu ťuknout, jinej potřebuje velkou podporu. Je to hrozně individuální. A ještě jsou tu děti autistický s mentálním postižením, to znamená, ty mají ještě jiný vzdělávací potřeby.“

Kromě výše zmíněné trpělivosti, názornosti a využívání různých asistenčních pomůcek je jedním ze základních pilířů speciálně-pedagogického přístupu adekvátní tempo. Pro některé žáky může být zásadním faktorem, který jim umožňuje stíhat průběh výuky dle svých potřeb a být tak úspěšný. Naopak přílišné spěchání a tlak na výkon neznamena pouhé nestíhání a ve výsledku horší klasifikaci, ale především stres, který v tomto případě (vzhledem k povaze znevýhodnění) nemůže být faktorem motivačním (BITTNEROVÁ, DOUBEK a LEVÍNSKÁ, 2014, s. 229).

4.2.2.2 Styl výuky a cíl vzdělávání

Žáci se SVP podle informátovek potřebují i jiné způsoby pedagogické komunikace, komunikace, která připomíná tzv. rodinné prostředí (učitelka Růžová).

Učitelka Růžová: „A nejenom vzdělávací potřeby, ale i sociální – dopředu už víme, jak třeba budou reagovat na změny a třeba je tomu zbytečně nevystavujeme. Jsme tu s nima opravdu jako rodina, snažíme se je opečovávat tak, aby to pro ně bylo asi neschůdnější. Hodně názornosti, hodně odpočívají, snažíme se jim to dělat zábavnější...“

I proto cíle, které si učitelky kladou, se hodně blíží socializaci v rodině a jejím cílům.

Dalším specifikem, které se objevovalo ve výpovědích, bylo povídání se žáky.

Učitelka Růžová: „Aby věděli, že teda musíme udělat nějakou práci, ale když jsme to probrali a jde nám to a všechno umíme, tak si i zahrajeme nějakou hru nebo celou hodinu propovídáme. Oni to tyhle děti hrozně potřebují – si povídat.“

Na rozdíl od výuky v hlavním vzdělávacím proudu, kde je záměrem splnit předem stanovené osnovy s důrazem na předání maximálního množství informací, jsou třídy vzdělávající žáky se SVP prostorem, kde je děti nutné prakticky připravit na život. Tento praktický účel vzdělávání zmiňuje i Páchová et al. (2017, s. 122), když poukazuje na odlišnost reality od očekávání předem stanovených kurikul, která určují formální cíl školního vzdělávání. Ambice informátorek jsou daleko střídmější, než aby jimi vyučovaní žáci dosáhli nejvyššího možného vzdělání. Pro učitelku Modrou je cílem, aby dokázali jednoho dne stát na vlastních nohách, pro učitelku Zelenou je to snaha dopomoci k výchově slušných lidí.

Učitelka Modrá: „*Ted' máme v plánu finanční gramotnost. A tam to zrovna budeme ještě probírat, ale i tak jsme se bavili o tom, co je to minimální mzda a jakou mzdu můžou mít.*“

„(Učitelky) jsou přesvědčeny, že výuka musí být zaměřena co nejvíce prakticky. Nevidí příliš prostor pro předávání akademického vědění. Rezignují tak trochu na akademickou povahu školy, byť ji obecně sdílejí. Těžiště výuky vidí v nabídce a upevňování elementárních kompetencí, z nichž valná část není vůbec vázána na akademický diskurz. Trivium – čtení, psaní a počítání je v tomto kontextu více součástí funkční gramotnosti než prvním krokem na cestě k akademickému vědění. Proto učitelky tolik hovoří o tom, že děti (v první třídě) se ve škole učí především hygieně, organizaci času a disciplíně těla (sedět v lavici, ovládat se). Důraz kladou na praktické dovednosti právě proto, že chtějí děti připravit na život v/vedle majoritní společnosti.“ (PÁCHOVÁ et al., 2017, s. 209)

Ačkoliv na žáky nejsou kladeny přílišné nároky týkající se studijních výsledků či přípravy na výuku, všechny informatorky považují za klíčovou slušné chování.

Učitelka Zelená: „*Velmi dbám na pravidla a pravidla slušného chování. Já jsem schopná jim vysvětlovat a bavit se s nimi o čemkoliv. Opravdu diskutujeme velmi, to si myslím, že je důležité, ale musí se chovat slušně.*“

Učitelka Fialová: „*Očekávám slušnost vždycky, na prvním místě. A očekávám, že budou respektovat to, že s nima sice jsem na jedné vlně, že jsem jejich kamarád, ale že jsem tam o nějaký stupeň výš, že je tam nějaká autorita. Protože spousta těch dětí nemá vůbec z rodiny nějaké ty hranice.*“

Rezignace na akademické vzdělávání se propisuje i do strategie informátorek nedávat domácí úkoly, a tedy v podstatě ani nepřenášet školu do domácího prostředí.

Učitelka Zelená: „Protože jsem zjistila, že to zadám a půlka dětí to okamžitě začne mastit pod lavici a druhá půlka to od nich druhý den ráno opíše.“

Navzdory tomu ale informatorky vidí smysl v následném vzdělávání na učilištích. Snaží se své žáky motivovat.

Učitelka Modrá: „A už teďka vím, že ti kluci jsou tam motivovaní se tam dostat, zařadit, a od nás se tam vždycky dostanou, když chtějí.“

Učitelka Zelená: „Žáci jsou motivovaní. A teď to neberte jako moji namyšlenost. Ale snažím se je motivovat a motivuji je pochvalou.“

Téma motivace je v rámci přístupu k žákům samostatnou kapitolou – přístup ke vzdělávání obecně, ale zejména motivace ke vzdělávání po ukončení povinné školní docházky. Všechny informatorky se shodly na tom, že se své žáky snaží motivovat k návaznému studiu na středních školách, které jsou adekvátní jejich schopnostem (např. učitelky Černá a Růžová zmínily v rámci učilišť výuční obory kategorie E) – všechny informatorky totiž věří, že jejich žáci mají potenciál na další vzdělávání. Pakliže se tuto motivaci podaří v žácích probudit a oni si ji udrží, vnímají tento stav jakožto osobní úspěch. Více o vnímání úspěchu v podkapitole 4.3.2 *Vnímání úspěchu a neúspěchu*.

Učitelka Černá: „Já si myslím, že naši žáci – a myslela jsem si to vždycky, že když mají možnost být v nějaké téhle malé škole, kde se naučí trochu režimu, naučí se učit. Tak že můžou vystudovat výuční obory úplně bez problému. Ony jsou přímo pro ně v rámci středních škol přímo éčkové obory, které přímo navazují na učivo ze základních škol od nás.“

4.3 Učitelé ve vztahu k žákům se SVP

Předchozí kapitola se věnovala obecnému přístupu k žákům se SVP v rámci hlavního vzdělávacího proudu a v rámci speciálního školství, v poslední kapitole bych se však ráda zaměřila na roli pedagoga v tomto procesu – na jeho dovednosti, kompetence a chápání cílů vzdělávání, které dotváří celý vzdělávací proces. Skrze optiku informátorek nabídnou pohled na důležitost odborného vzdělání při práci s žáky se SVP, pojetí úspěchu a neúspěchu, ale i očekávání, která se se vzděláváním těchto žáků pojí.

4.3.1 Dělalji to ‚s láskou‘

Informátorky reflektovaly, že děti se SVP potřebují zvláštní přístup. Ten je založen na specifických vztazích (rodinné prostředí – viz výše) a specifickém jednání. Informátorky zdůrazňovaly ale i aspekt emocí a schopnost empatie.

Učitelka Fialová: *„O to mi šlo vždycky asi nejvíc, abychom v té třídě fungovali tak jako jedna velká rodina - aby nám věřili, abychom se mohli třeba svěřovat, aby tam byla hezká atmosféra, aby tam ty děti chodily rády. A aby si z té školy odnesly něco v tom smyslu – jo, to byla doba, kdy mi bylo dobře.“*

Učitelka Růžová: *„Já říkám - když k tomu má člověk srdce hlavně. Těmhle dětem se musí porozumět, vědět, že to nedělají schválně, když něco nepochopí... A třeba si o tom i něco přečíst - o těch autistech. Prostě vědět, o co zhruba jde. Ale že by k tomu bylo až tak nutný studovat vysokou školu... Úplně k praxi jsem z toho studia vyzobala pár věci.“*

Učitel musí být především otevřený a nezaujatý. K podobným nálezům, byť na jiném typu dat, dospěla Levínská. Ta popisuje, že rodiče, jejichž děti navštěvovaly ZŠ praktické, dělí učitelky na základě jejich přístupu k žákům do dvou kategorií, jejich přístup popisuje v rámci schématu *hodná učitelka* a *zlá učitelka*. *Hodná učitelka* je definována jako ta, která se snaží dětem pomáhat, když chtějí, tak je doučuje. Je schopna přijetí navzdory stigmatizaci žáků. *Zlá učitelka* vnímá pomalejší žáky jakožto obtíž, kterým je zbytečně věnovat nadbytek vlastní energie např. právě formou doučování. Řešením problému se tak stává doporučení žáky přeložit do jiné školy (BITTNEROVÁ, DOUBEK a LEVÍNSKÁ, 2014, s. 231). *„Lze si říci: „Neumí, tak za pět a hotovo“, jenže nedostatečná není pro učitele(ky) na praktické škole řešením. Oni(y) s žáky „musí“ vyjít a projít základní vzdělání. Žáky většinou není kam přerazovat.“* (Tamtéž, s. 240).

Ačkoliv je popisovaný koncept hodnocením vnějších projevů chování pedagoga, odpovídá mechanismům, které informátorky ve svých přístupech k žákům popisovaly (viz přechodí kapitola 4.2.2 *Přístup k dětem ve speciálním školství*). Schématu *hodná učitelka* tak odpovídá i popis informátorek.

Navíc moje informátorky uváděly, že tyto kompetence člověk získává mimo postgraduální vzdělávání.

MD: „*Jak moc Vám přijde to Vaše odborné vzdělání důležité v praxi?*“

Učitelka Zelená: „*Já teďka budu ale hodně sprostá. Ve škole jsem se nic nenaučila. To jsem udělala jenom proto, protože je to nutnost. Jinak jsem se opravdu všechno naučila v té mateřské škole.*“

Kašparová a Souralová pracují s výpověďmi učitelů se zkušenostmi výuky na školách, které jsou z větší části navštěvovány romskými žáky (tato hranice se pohybuje okolo 20 % žáků romského původu) ze znevýhodněného prostředí. Tyto školy jsou proto odlišovány od ‚běžných‘ ZŠ, kde romské etnikum netvoří výrazný podíl žáků. Zkušenosti učitelů dokládají, „...že na podobných školách nevystačí ani s univerzalistickým a standardizovaným pojetím vzdělání, ani s výbornými oborovými znalostmi. Setkávají se s odlišným kulturním a hodnotovým systémem, který testuje ne tak jejich znalosti, jako jejich vlastní víru v tento systém i normy chování s ním spojené. Oproti učitelům v běžných základních školách jsou tak denně konfrontováni nejen s vyjednáváním obsahu učiva, ale také se svými vlastními hodnotami, normami, vírou a způsobem života. Hledají kompromisní řešení, které by vpustilo do svého světa obě zúčastněné strany.“ (KAŠPAROVÁ a SOURALOVÁ, 2014, s. 93) Tento názor se ztotožňuje s názory učitelek Zelené a Růžové, které hovoří o využití svého odborného vzdělání při práci se žáky.

Podstata pozice učitelek v profesi pak spočívá v tom, že je profese naplňuje. Co se týče subjektivního hodnocení a postoje informátorek ke vzdělávání žáků se SVP, všechny uvedly, že tomu tak je i v jejich případě.

Učitelka Růžová: „*Já jsem hroznej pedagogickej optimista. I po těch letech, co jsem ve školství. Já jsem maturovala v roce 1986, takže kromě sedmi let mateřský, jsem nějakých 29 let opravdu v procesu. A pořád jsem takovej optimista. A kolikrát se mi tady ženský smějou – pořád věřím v ty lepší... a že to bude dobrý, a že někoho napravím. A asi je to potřeba.*“

Kohout-Diaz, Bittnerová a Levínská ve své studii poukazují na to, že učitelé, „... *pro které je identita žáka budovaná na základě školního výkonu a usilování o získání akademického vědění*“ nechtějí, vzhledem k odlišným vzdělávacím ambicím, vyučovat žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. „*Naopak učitelé, kteří na školách zůstávají, se deklarují jako experti na vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí.*“ (KOHOUT-DIAZ, BITTNEROVÁ a LEVÍNSKÁ, 2018, s. 255).

4.3.2 Vnímání úspěchu a neúspěchu

Vnímání úspěchu pedagoga se odvíjí od toho, jakým způsobem informátorky uvažují o cíli vzdělávání. Berou v potaz prostředí, ze kterého žáci pocházejí, a jejich kognitivní i sociální schopnosti. Již zmiňovaným úspěchem je pokračování v návazném studiu a jeho následné úspěšné dokončení.

Učitelka Modrá: „*Za úspěch považujeme, když se naši žáci vyučí a přijdou v kvádru, hezky oblečení nám ukázat výuční list.*“

Zdaleka ne všichni žáci míří touto trajektorií a tak informátorky zmiňují i úspěchy skryté ve zdánlivých ‚maličkostech‘. Logicky v návaznosti na metaforu rodiny je vybudování emočních pout.

Učitelka Bílá: „*Ten úspěch je tady v tom, že ty děti se sem rádi vracejí a chodí se na nás dívat a říkají, jaký to tady bylo fajn a že by se vrátili. A řekla bych tak i jako morálně – že jsme jim předali do toho života takový zásady...*“

Učitelka Zelená: „*Že děti chodí rády do školy. To mě strašně posiluje, nesmírně. Věřte, že je to krásný.*“

Informátorky však uváděly i úspěchy, které souvisely s rozvojem dítěte, byť ne v akademických kompetencích. Zdůrazňovaly adekvátní chování, ale i pokrok v psychickém vývoji dítěte.

Učitelka Černá: „*Já jsem za svůj největší úspěch považovala, když jsem měla předmět Člověk a svět práce ve třídě, kde jsou středně těžký mentální postižení. A tam byl jeden kluk, kterej vůbec nemluvil, a po čtyřech hodinách na mě začal mluvit! To byl můj takovej největší úspěch osobní a možná i učitelskéj, že jsem si k němu našla cestu a že jsem ho rozmluvila.*“

Vzhledem k problematickému rodinnému zázemí mnohých žáků a zkušenostem s tím spojených jsem v rámci otázek, co považují informátorky za neúspěch či za nejhorší zkušenost,

očekávala smršť odpovědí. Paradoxně nic takového nepřišlo. Neúspěch nebyl nijak výrazně tématizován a zmíněné zkušenosti se z pohledu vnějšího pozorovatele zdály být maličkovitými. Postoje učitelek souvisely s cíli vzdělávání žáků se SVP, které jsou situovány mimo oblast akademického výkonu – postavit se na vlastní nohy a být slušným člověkem. O neúspěchu v podstatě mluvily pouze v souvislosti se selháním pedagogické komunikace nebo při nenaplnění výše uvedených vzdělávacích cílů.

Učitelka Černá: *„Zatím nejhorší zkušenost pro mě byla a možná jako neúspěch byl, když vlastně jakoby jsme nakonec museli volat paní ředitelku. S jedním klučinou jsem měla konflikt vyloženě na mě řval přes celou třídu, odmítal se uklidnit, absolutně nerespektoval autoritu. Až to vyústilo do toho, že jsem mu řekla, že se má uklidnit, že mi má dát žákovskou, že takhle se prostě chovat nesmí. A on řekl, že mi ji nedá. Já říkám: Dej mi tu žákovskou, nebo půjdeme za paní ředitelkou. A on řekl: Tak jdeme.“*

MD: *„Je něco, co považujete za neúspěch?“*

Učitelka Růžová: *„No, jsem hrozně přemýšlela... Asi jsem fakt ten optimista.“*

Obvyklou, i když váhavou odpovědí, byl neúspěch ve formě situace, ve které se žák vyskytuje či vyskytne následkem prostředí, ze kterého pochází. Týkal se tedy okolností, na které učitelé nemohou ze své role dosáhnout a jsou si toho vědomi. Hovoří o tom např. učitelka Zelená, když popisuje příběh konkrétního chlapce: *„To vás bolí, protože je vám toho dítěte líto a hlavně víte, kam se řítí.“*

Neúspěch tedy případně vidí v selhání své role autority učitele, akademické vědění a selhání role škol v přípravě na dospělý život nezvažují. To může souviset s pojetím těchto žáků jako ‚jiných‘, kteří nemohou mít ambice mimo motivaci učitelek, a zároveň mentální charakteristiky těchto žáků vyvíňují učitele z případných selhání (KUČERA, 1995, s. 65).

Pro dokreslení pohledu na přístup k žákům se SVP jsem se ptala i na očekávání, která učitelky od svých žáků mají – pokud vůbec.

MD: *„Co od svých žáků očekáváte?“*

Učitelka Modrá: *„Já nevím, jestli něco očekávám, já se ráda nechávám mile překvapit.“*

V rámci odpovědí informátorek se objevovala i očekávání do budoucna, která byla formulovaná spíše ve smyslu přání, čeho by jejich žáci měli dosáhnout.

Učitelka Modrá: *„Aby dokázali stát na vlastních nohách.“*

Učitelka Černá: „*Já bych doufala, že jednou za mnou přijdou a řeknou: Paní učitelko, tady dělám v pekárně. Nebo: Paní učitelko, tady jsem ve strojním, mám rodinu, nedala jsem svoje děti do děcáku, žiju se svým partnerem a vyděláváme si sami na sebe, nežijeme na dávkách. Aby prostě byli tak nějak přínosný pro sebe i pro společnost jednoho krásného dne.*“

5. ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem zaměřila pozornost na problematiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále opět SVP) v rámci českého vzdělávacího systému. Zajímalo mne, jak o této kategorii uvažují učitelé působící na dřívějších ZŠ praktických, tedy učitelé, kteří vzdělávají výhradně žáky se SVP. Na tuto problematiku jsem nahlížela s ohledem na kontext probíhající transformace školství v České republice, kde v posledních dvaceti letech došlo k přeorientování koncepce vzdělávání od segregančního přístupu k inkluzivnímu.

V rámci své práce jsem se nadále věnovala čtyřem dílčím výzkumným podotázkám:

- Jak učitelé reflektují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Jakou roli hraje romská etnicita?
- Jaké speciální vzdělávací potřeby žáci mají a jak s nimi učitelé pracují?
- Co si myslí učitelé o zapojení svých žáků do hlavního vzdělávacího proudu?

Data, která jsou východiskem analýzy, jsem vytvořila na základě rozhovorů se šesti učitelkami vyučujícími na dřívějších ZŠ praktických.

Ukázalo se, že učitelky o svých žácích uvažují jako o odlišných od dětí v „běžných“ základních školách, od čehož se odvíjí odlišné vzdělávací potřeby těchto žáků, ale i přístup k nim. Kategoriemi, které v očích učitelek jejich žáky odlišují, jsou speciální vzdělávací potřeby vyplývající z diagnózy lehkého mentálního postižení, a povětšinou nízký socioekonomický status a nestabilní rodinné zázemí, které má i přes veškeré snahy učitelek dominantní vliv na potenciál žáka. Tyto faktory hrají významnou roli nejen v přístupu žáků k výuce a jejich motivaci ke vzdělávání samotnému, ale především v jejich schopnostech vzdělávat se obecně.

Podstatnou roli v přístupu ke vzdělávání hraje i případná příslušnost k romskému etniku, u kterého učitelky reflektovaly silný vliv rodinného prostředí na motivaci ke vzdělávání, která se jeví jako problematická.

V návaznosti na zmíněné odlišnosti žáků se SVP učitelky zdůrazňovaly, kromě doporučení MŠMT o úpravě obsahu a objemu výuky za pomoci IVP a podpůrných opatření, nutnost individuálního přístupu a specifického jednání s těmito žáky. Za stěžejní je považován především záměr vzdělávání, jehož cílem není nabytí rozsáhlého akademického vědění, nýbrž příprava na dospělý život formou praktické a názorné výuky.

Postoj MŠMT k problematice je jasně vymezený - vnímá oddělené vzdělávání žáků se SVP jakožto diskriminační a snaží se po vzoru ostatních vyspělých států do českého vzdělávacího systému zapojovat inkluzivní prvky – za nejvýraznější z nich lze označit pokus o zařazení žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu v následku novelizace školského zákona v roce 2016. Oproti tomu učitelky, se kterými jsem vedla rozhovor, spatřují smysl ve vzdělávání svých žáků, žáků se SVP, právě mimo hlavní vzdělávací proud, kde jim je umožněno vzdělávání adekvátní jejich kognitivním schopnostem a za využití individuálního přístupu. Důvodem jsou odlišné vzdělávací, sociální i emoční potřeby žáků, které podle učitelek, alespoň v případě jejich žáků, v hlavním vzdělávacím proudu nemohou být naplněny. Ty se následně propisují v nemožnost zažít úspěch či adekvátní kompetici, což je výsledek inkluzivnímu přístupu zcela opačný.

V návaznosti na tvrzení učitelek se tak objevuje otázka, zda inkluzivní tendence v České republice opravdu míří cestou ideálů inkluzivního vzdělávání. Transformační proces přechodu k hodnotám inkluzivního vzdělávání, které se mají odrážet především v rovných příležitostech pro všechny žáky, navzdory jejich znevýhodněním a specifickým potřebám, se ukazuje jako zdlouhavý a problematický. Snaha o převedení teoretických konceptů do praxe obnáší změnu nejen na úrovni legislativy a metodických dokumentů určujících podobu výuky, ale i na úrovni podpory směrem k vzdělávacím institucím a pedagogickým pracovníkům. Nezbytnou součástí je ale právě i sdílení vize a hodnot onoho inkluzivního přístupu.

Učitelky se od tohoto přístupu distancují a vizi inkluzivního vzdělávání jakožto smysluplného nesdílí. Svě žáky považují za odlišné, „nevhodné“ pro vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, následkem odlišných vzdělávacích potřeb, které vyžadují odlišný přístup a odlišné vzdělávací cíle, kvůli kterým je nutné žákům poskytnout specifické prostředí. Důvodem tohoto postoje informátorek může být jejich mnohdy dlouholetá praxe v oboru, která utužuje jejich zkušenosti a vědění jako ověřené, funkční a platné. Ve vztahu k aktuálnímu stavu transformace vzdělávání v České republice, které je stále vzdálené zmíněným ideálům, což odráží např. relikty v podobě udržování diskurzů dřívějších ZŠ praktických navzdory jejich oficiálnímu zrušení, je nutné uvažovat právě i o postoji pedagogických pracovníků, kteří jsou přímými aktéry v aplikování inkluzivních principů. Vzbudit a udržet důvěru v inkluzivní principy a hodnoty, pakliže jejich převádění do praxe je natolik náročné a zdlouhavé, zatímco se samotný proces mnohdy vymyká principům, kterých chce dosáhnout, se tak stává výzvou českého školství.

Skrze rozhovory s učitelkami dřívějších ZŠ praktických jsem měla možnost nahlédnout způsob, jakým uvažují o svých žácích, o jejich roli v rámci vzdělávacího systému v České republice, a o prostředí, ve kterém působí. Ačkoliv jsem zodpověděla stanovené výzkumné otázky, téma žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tímto určitě nepovažuji za vyčerpané. V rámci dalšího bádání by bylo možné uvažovat o tom, jak sebe sama identifikují právě žáci samotní, nebo jaké jsou konkrétní výsledky ve školní úspěšnosti žáka se SVP v hlavním vzdělávacím proudu versus ve školách vzdělávajících pouze tyto žáky. Rozhovory s učitelkami mi poskytly mnoho zajímavých podnětů, které podnítily můj zájem o problematiku - jako například životní příběhy konkrétních žáků či problematika skrytého záškoláctví. Proto bych na toto téma ráda navázala ve své diplomové práci.

Literatura

- AINSCOW, Mel, Alan DYSON a Saira WEINER. 2013. *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. 1. vyd. Berkshire: CfBT Education Trust. 28 s. ISBN 978-1-909437-25-8.
- AINSCOW, Mel. Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change* [online]. 2005, roč. 6, č. 2, s. 109-124. [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/44838506_Developing_inclusive_education_systems_What_are_the_levers_for_change.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. 2016. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.
- BITTNEROVÁ, Dana, David DOUBEK a Markéta LEVÍNSKÁ. 2014. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: FHS UK. 308 s. ISBN 978-80-87398-61-6.
- BITTNEROVÁ, Dana, Markéta LEVÍNSKÁ a David DOUBEK. 2017. Zápas o šťastné dětství. *Romano džaniben*. [online]. roč. 24, č. 1, s. 15-45. [cit. 2022-06-22]. Dostupné z: <https://www.dzaniben.cz/files/e8ea55e4232c0ff5b27598abe51a4b29.pdf>.
- BUDILOVÁ, Lenka J. a Marek JAKOUBEK. 2018. Vzdělání a výchova (u) Romů aneb education vs. schooling. *Studia Ethnologica Pragensia*. [online]. roč. 2018, č. 1, s. 86-94. [cit. 2022-06-14]. ISSN: 2336-6699. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/20.500.11956/103943>.
- *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. [online]. United Nations: 2006. [cit. 2022-05-07]. Dostupné z: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>.
- Česká republika. Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56990/download/>.
- DISMAN, Miroslav. 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

- EDUin. Tisková zpráva: Jaké jsou skutečné postoje veřejnosti k inkluzi? *EDUin: Informační centrum o vzdělávání*. [online]. 23.3.2017. [cit. 2022-04-21]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-jake-jsou-skutecne-postoje-verejnosti-k-inkluzi/>.
- HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. 2010. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- JARKOVSKÁ, Lucie et al. 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: Stejnost v různosti*. 1. vyd. Praha: Portál. 256 s. ISBN 978-80-262-0792-4.
- KAŠPAROVÁ, Irena. 2016. Dítě a dětství: proměnlivá konceptualizace pojmů a její vazby na vzdělávání. *Sociológia* [online]. roč. 48, č. 4, s. 377-398. [cit. 2022-04-9]. Dostupné z: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=430256>.
- KAŠPAROVÁ, Irena a Adéla SOURALOVÁ. 2014. „Od lokální k cikánské škole“: homogenizace školní třídy a měnící se role učitele. *Orbis scholae*. roč. 8, č.1, s. 79-96. ISSN 1802-4637.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. 2018. *Rok I: Změny v legislativě na příkladech ze školní praxe*. 1. vyd. Praha: Pasparta Publishing, 107 s. ISBN 978-80-88163-90-9.
- KOHOUT-DIAZ, Magdalena, Dana BITTNEROVÁ a Markéta LEVÍNSKÁ. 2018. Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka. *Pedagogická orientace* [online]. roč. 28, č. 2, s. 235-268. [cit. 2022-04-9]. ISSN: 1805-9511. DOI <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-235>. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10337>.
- KRÁTKÁ, Jana. 2006. Výkon funkce třídního učitele v recentních podmínkách českého školství (se zvláštním zřetelem k podpoře zdraví žáků). In: Petr KNECHT. *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik. Sborník z konference* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 268 s. [cit. 2022-04-9]. ISBN 80-210-4163-3. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/k06.pdf#page=42>.
- KROUPOVÁ, Kateřina et al. 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: Vybrané pojmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 328 s. ISBN 978-80-247-5264-8.
- KUČERA, Miloš. 1995. Commitment a věčné rozpory učitelského povolání. *Stát se učitelem*. 1. vyd. Praha: PF UK. s. 52-93. [cit. 2022-06-22]. Dostupné z: http://kpsold.pdf.cuni.cz/psse/pdf/stat_se_ucitelem/stat_se_ucitelem.pdf.

- MAREŠ, Petr a Tomáš SIROVÁTKA. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluze) – koncepty, diskurz, agenda. *Sociologický časopis*. [online]. 2008, roč. 44, č. 2, s. 113-138. [cit. 2022-04-14]. ISSN: 0038-0288. Dostupné z: <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2008/02/03.pdf>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Strategie vzdělávací politiky 2020*. [online]. MŠMT. ©2013-2022. [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. 1. vyd. Praha: MŠMT. 118 s. ISBN 978-80-87601-46-4.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Individuální vzdělávací plán*. [online]. MŠMT. ©2013-2022. [cit. 2022-06-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1#otazka1>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Praktické a speciální školy*. [online]. MŠMT. ©2013-2022. [cit. 2022-04-9]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/prakticke-a-specialni-skoly>.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí. 2021 *Strategie sociálního začleňování 2014-2020*. [online]. MPSV. [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/strategie-socialniho-zaclenovani-2014-2020>.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí. 2021. *Strategie sociálního začleňování 2021-2030*. [online]. MPSV. [cit. 2022-04-17]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/strategie-socialniho-zaclenovani-2021-2030>.
- MITTLER, Peter. Including Children with Disabilities. *Prospects*. [online]. 2004, roč. 34, č. 4, s. 385-4396. [cit. 2022-05-07]. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-005-2710-9>.
- NEKORJAK, Michal, Adéla SOURALOVÁ a Klára VOMASTKOVÁ. 2011. Uváznutí v marginalitě: vzdělávací trh, „romské školy“ a reprodukce sociálně prostorových nerovností. *Sociologický časopis* [online]. roč. 47, č. 4, s. 657-660. [cit. 2022-06-14]. ISSN: 0038-0288. Dostupné z: <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2011/04/03.pdf>.

- NOVOTNÁ, Hedvika et al. 2019. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. 1. vyd. Praha: FHS UK. ISBN 978-80-7571-025-3.
- OBROVSKÁ, Jana. 2016. Frajeři, rapeři a propadlíci: etnografie etnicity a etnizace v desegregované třídě. *Sociologický časopis* [online]. roč. 28, č. 1, s. 53-78. [cit. 2022-04-9]. ISSN: 0038-0288. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.13060/00380288.2016.52.1.242>.
- PÁCHOVÁ, Anna et al. 2017. *Školní a mimoškolní vzdělávání žáků z vyloučených lokalit*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 340 s. ISBN 978-80-7603-002-2.
- PRŮCHA, Jan. 2013. *Moderní pedagogika*. 5. vyd. Praha: Portál, 488 s. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2009. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RENDL, Miroslav. 2009. Klienti SIM v dotazníkových datech. In: BITTNEROVÁ, Dana (ed.). *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných. Případ SIM – Středisek integrace menšin*. Praha: ERMAT Praha, s. 110-175. ISBN 9788087-178065.
- SCHACHTER, Elli P. a Yisrael RICH. 2011. Identity Education: A Conceptual Framework for Educational Researchers and Practitioners. *Educational Psychologist*. [online]. roč. 46, č. 4, s. 222-238. [cit. 2022-06-22]. ISSN: 1532-6985. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2011.614509>.
- ŠOTOLOVÁ, Eva. 2011. *Vzdělávání Romů*. 4. vyd. Praha: Karolinum, 130 s. ISBN 978-80-246-1909-5.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. 2016. *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 136 s. ISBN 978-80-7552-008-1.
- *The Salamanca statement and Framework for action on special needs education*. [online]. UNESCO: 1994. 47 s. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf.
- THOROVÁ, Kateřina. 2015. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. 1. vyd. Praha: Portál, 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
- ÚZIS ČR. MKN-10 2022: 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí. *Lehká mentální retardace*. [online]. 1.1.2022. [cit. 2022-06-14]. Dostupné z:

<https://mkn10.uzis.cz/?term=lehk%C3%A1%20ment%C3%A1ln%C3%AD%20retardace&limit=10&page=1&sort=2>.

- ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. 2019. *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. 1. vyd. Praha: Grada, 216 s. ISBN 978-80-271-0789-6.

Přílohy

Příloha č. 1 - Seznam použitých zkratk

IVP – individuální vzdělávací plán

LMP – lehké mentální postižení

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZV – LMP – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

ZŠ – základní škola

žák se SVP – žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Informovaný souhlas pro rozhovor

Já, níže podepsán/á (dále jako respondent):

souhlasím s dobrovolnou účastí na výzkumu, který je součástí bakalářské práce Michaely Dlouhé (dále jako řešitel výzkumu) na téma *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v reflexi učitelů*, jejímž cílem je přiblížit, jak učitelé na dřívějších ZŠ praktických vnímají své žáky.

Výzkum bude probíhat formou jednorázového rozhovoru, který bude nahráván na diktafon či jiné elektronické zařízení zachycující zvukovou stopu. Získané informace budou použité pouze pro potřeby této bakalářské práce.

Jsem si vědom/a a souhlasím, že:

- jsem byl/a ústní formou informována o podobě a průběhu výzkumu
- mohu od výzkumu v jakékoli fázi odstoupit bez udání důvodu, čímž dojde k zániku získaných materiálů
- v případě, že nebudu chtít na nějakou z otázek z jakéhokoliv důvodu odpovídat, nemusím
- zvuková stopa bude doslovně převedena do písemné podoby, která bude anonymizovaná a zbavená citlivých údajů, které by mohly vést k identifikaci respondenta
- ke zvukové stopě bude mít přístup pouze řešitel výzkumu
- celý přepis rozhovoru nebude součástí bakalářské práce, využity budou pouze určité úseky, tento přepis bude k nahlédnutí pouze řešiteli výzkumu, případně vedoucí bakalářské práce
- přepis rozhovoru bude uchován řešitelem výzkumu

datum

podpis respondenta

podpis řešitele výzkumu

Příloha č. 3 – Seznam otázek k rozhovoru

- Kdo jsou Vaši žáci?
- Jak staré žáky vzděláváte?
- Z jakých rodin jsou?
- Vnímáte nějaký rozdíl mezi žáky, které učíte, a žáky z běžných ZŠ?
- Jaké speciální vzdělávací potřeby mají?
- Vnímáte nějaký rozdíl mezi romskými a neromskými žáky?
- Jaké je Vaše odborné pedagogické vzdělání? Případně jiné, pokud ne pedagogické?
- Jak dlouho učíte žáky se SVP?
- Učila jste někdy na běžné ZŠ (tj. na škole vzdělávající žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb)? Jak to bylo?
- Přijde Vám pro Vaši práci s žáky Vaše odborné vzdělání důležité? Jak a v čem jej využíváte?
- Jaká je Vaše nejlepší zkušenost z práce s žáky se SVP? Co je podle Vás úspěchem ve Vaší práci?
- Jaká je Vaše nejhorší zkušenost z práce s žáky se SVP? Co považujete za neúspěch?
- Baví Vás tato práce?
- Vnímáte při vzdělávání žáků podporu ze strany institucí? Pokud ano, jakých a jak?
- Jak vnímáte svou úlohu pedagoga ve třídě?
- Co se snažíte svým žákům předat?
- Co je pro vás cílem školního vzdělávání?
- Co od svých žáků očekáváte?
- Jakým způsobem zapojujete žáky v hodinách?
- Mají žáci možnost pracovat všichni společně při kolektivních aktivitách?
- Jakým způsobem jsou naplňovány individuální potřeby žáka ve výuce? (podpůrná opatření)
- Jak vycházíte se svými žáky? (Jak byste popsala vztah se svými žáky?)
- Jak si myslíte, že se žáci ve škole cítí? Chodí sem rádi? (bezpečné prostředí ve škole)
- Jak tráví žáci přestávky?
- Jak žáci tráví svůj volný čas?
- Jak se k Vám žáci chovají?
- Jaké je chování žáků k ostatním vyučujícím?
- Jaké je chování žáků ke spolužákům? Kamarádi se také?
- Myslíte, že v chování vůči ostatním spolužákům hrají roli rozlišené speciální vzdělávací potřeby?
- Jaká je kázeň žáků ve vyučování?
- Jaká je kázeň žáků o přestávkách?
- Jak důležitou roli hraje vzdělání v životech žáků?
- Jsou žáci motivováni ke vzdělávání? Pokud ano, kým nebo čím?
- Do jaké míry má podle Vás vliv na vztah ke vzdělávání u žáků jejich rodina?
- Je úsilí žáků ve vzdělávání ze strany rodiny podporováno?
- Jakým způsobem se daří naplňovat domácí přípravu na výuku?
- Jak je to s pravidelností docházky žáků do školy?
- Jaký je výkon žáků ve škole?
- Jak žáci pracují ve výuce?

- Mají Vaši žáci ambice na další vzdělávání (po dokončení povinné školní docházky)?
- Mají podle Vás Vaši žáci potenciál na další vzdělávání po dokončení povinné školní docházky?
- Myslíte, že by Vaši žáci měli šanci vzdělávat se v hlavním vzdělávacím proudu, tedy v běžné ZŠ?