

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra sociologie

Bakalářská práce

2023

Karolína Routová

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra sociologie

**Naplňování cílů inkluzivního přístupu ke studentům
středních škol s psychickými problémy**

Bakalářská práce

Autor práce: Karolína Routová

Studijní program: Sociologie a sociální politika

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Wirthová, PhD

Rok obhajoby: 2023

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 3.1.2024

Karolína Routová

Bibliografický záznam

ROUTOVÁ, Karolína. *Naplňování cílů inkluzivního přístupu ke studentům středních škol s psychickými problémy*. Praha, 2023. 95 s. Bakalářská práce (Bc). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, Katedra sociologie. Vedoucí diplomové práce Mgr. Jitka Wirthová, PhD.

Rozsah práce: 175 890 znaků včetně mezer

Abstrakt

Tato práce se věnuje tématu inkluzivního vzdělávání a naplňování jeho cílů směrem ke studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, které pramení z psychických onemocnění, na středních školách v České republice. Inkluzivní vzdělávání je stále aktuálním tématem, avšak studenti se speciálními vzdělávacími potřebami na středních školách nejsou příliš zkoumanou skupinou, zvláště ti, jejichž potřeby se odvíjí od psychických obtíží. Tato práce tedy poskytuje náhled na realitu naplňování vytyčených cílů inkluzivní politiky skrze perspektivu těchto studentů jako jejich příjemců. Za cíl si klade popsat možné bariéry, které se pro ně ohledně naplňování cílů inkluze vyskytují, a současně zjistit, jakým způsobem se do toho promítla či stále promítá pandemie covidu-19. První část práce se zaměřuje na vymezení rámce inkluzivní politiky směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a představení klíčových pojmů. Druhá část práce pak staví na polostrukturovaných rozhovorech s lidmi, kteří během docházky na střední školu zažili pandemii covidu-19, a kteří tedy současně byli studenty se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu psychických obtíží. Ukázalo se, že u těchto studentů sice vedly dané postupy k vyrovnávání jejich znevýhodnění, avšak pouze v oblasti výuky.

Abstract

This paper focuses on the topic of inclusive education and the fulfillment of its goals towards students with special educational needs that stem from mental illnesses in secondary schools in the Czech Republic. Inclusive education is a current issue but students with special educational needs in secondary schools are not a well-studied group, especially those whose needs stem from psychological difficulties. This work thus provides an insight into the reality of fulfilling the set goals of inclusive policy through the perspective of these students as its beneficiaries. It also aims to describe the possible barriers that exist for them regarding the fulfillment of inclusion goals and, at the same time, to find out how the covid-19 pandemic has or is still affecting this. The first part of this work focuses on defining the framework of inclusive policy towards pupils with special educational needs and introducing key concepts. The second part then builds on semi-structured interviews with people who experienced the covid-19 pandemic while

attending secondary school and who were therefore at the same time students with special educational needs due to psychological difficulties. It was revealed that the given procedures did lead to compensating students' disadvantages, but only in the field of schooling.

Klíčová slova

inkluzivní vzdělávání, studenti se speciálními vzdělávacími potřebami, poruchy chování, poruchy duševní, podpůrná opatření, veřejné politiky inkluze

Keywords

Inclusive education, students with special educational needs, behavioral disorders, mental disorders, support measures, inclusive policies

Title/název práce

Fulfilling the set goals of the inclusive approach towards high school students with mental health issues

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí Mgr. Jitce Wirthové, Ph.D. za ochotu a trpělivost při vedení této práce. Dále bych chtěla poděkovat participantům za projevenou důvěru, svým přátelům za podporu, kterou mi poskytovali, PhDr. Tereze Vandrovcové, Ph.D. za cenné rady, a svému terapeutovi.

Obsah

Úvod	10
1 Teoretická a hodnotová východiska	15
1.1 Střední škola	15
1.2 Nástroje vzdělávací politiky	15
1.3 Aktéři vzdělávací politiky	17
1.4 Inkluze	19
1.5 Student se speciálními vzdělávacími potřebami	20
1.6 Podpůrná opatření	20
1.7 Vliv školy na well-being a stres studentů	21
1.8 Stigma a stigma-management	23
1.9 Vybrané definice psychických poruch v kontextu vzdělávání	25
1.10 Inkluzivní vzdělávání v ČR	27
2 Výzkumné otázky a cíle	28
3 Data a metody	30
3.1 Metody sběru dat	30
3.2 Analýza dokumentů	32
3.3 Analýza rozhovorů	32
4 Zjištění	34
4.1 Legislativní a metodický rámec inkluzivní vzdělávací politiky a analýza vybraných dokumentů	34
4.1.1 Vyhláška č. 27/2016 Sb.	34
4.1.2 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+	36
4.1.3 Národní strategie primární prevence	39
4.1.4 Manuál pomoci při známkách psychických obtíží	42
4.1.5 Ostatní dokumenty	43
Školský zákon	43
Vyhláška č. 72/2005 Sb.	44
Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023	45
Metodický pokyn k novele vyhlášky č. 27/2016 Sb.	47
Vzdělávání v době covidu-19	47
Ostatní metodiky a dokumenty	48
4.1.6 Shrnutí	48
4.2 Analýza rozhovorů	49
4.2.1 Nejen informační chaos	49
4.2.2 Vyjednávání	57

4.2.3 Stigmatizace	66
4.2.4 Potřeby studentů	81
4.2.5 Covid	83
5 Diskuze	85
Závěr	92
Summary	94
Použitá literatura	96
Teze bakalářské práce	105
Seznam příloh	112

Úvod

Tématem, kterým jsem se ve své bakalářské práci zabývala, je problematika inkluzivního vzdělávání studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice, konkrétně naplňování jeho cílů, a to pro aktuálnost tohoto tématu.

Inkluzivní vzdělávání je tématem mnoha mezinárodních diskuzí a již v minulosti se stalo a v současnosti stále je jednou z priorit vzdělávacích politik mnoha států, Českou republiku nevyjímaje. To je patrné z mnoha dokumentů a legislativních změn posledních let, které oblast inkluzivního vzdělávání upravují (viz například Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018, vyhláška č. 27/2016 Sb.). To, že je inkluzivní vzdělávání i v současnosti významné pro vzdělávací politiku ČR, dokazují například i Hlavní témata vzdělávací politiky do roku 2030+, kde se inkluze objevuje například v kontextu důsledné a správné implementace souvisejících opatření (Veselý et al. 2019: 49) či v kontextu podpory práce učitelů ze strany dalších odborníků a metodické podpory (Veselý et al. 2019: 43).

Právo na vzdělání, včetně toho společného, je v současnosti dáno legislativou, stejně jako mnoha mezinárodními úmluvami a dalšími národními dokumenty. Není tedy již nadále ani tak otázkou vzdělávacích politik, zda a proč by k inkluzivnímu vzdělávání mělo docházet, jako spíše hledání adekvátních postupů politiky inkluze.

Nicméně jak vyplývá z některých studií, ke správné implementaci postupů, a tedy i dosahování cílů vzdělávací politiky nemusí vždy docházet. Právě ani opatření a cíle v oblasti inkluzivního vzdělávání a implementace politik inkluze nejsou výjimkou (Štech 2018, 2021). I samotné koncepční dokumenty se potřebou úpravy inkluzivní vzdělávací politiky nadále zabývají (například Strategie 2020).

Žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přibývá. Ve statistikách se nicméně sledují zejména žáci s postižením, či znevýhodněním obecně. Nejsou zde tedy sledovány počty žáků, kteří by měli speciální vzdělávací potřeby pro psychické problémy (viz například statistické ročenky MŠMT či školské statistické přehledy ČSÚ o vzdělávání žáků se

speciálními vzdělávacími potřebami). Dá se také předpokládat, že ne každý student, který má psychické problémy, má speciální vzdělávací potřeby, a ne každý student, který by takové potřeby z tohoto důvodu měl, možnost využít podpůrných opatření využívá, například i proto, že ne každý má stanovenou diagnózu, nemusí být o možnostech, které má, dobře informován atd. Podle některých studií je možné, že nějakým duševním onemocněním či poruchou trpí okolo 10 % dětí a adolescentů, jiné studie uvádí až 20 % (Kieling, Baker-Henningham, Belfer et al. 2011; WHO 2003: 3 – 4; Green, McGinnity, Meltzer, Ford, Goodman 2005: 21). Na základě analýzy UNICEF z roku 2019 (in UNICEF 2021: 3) se ukázalo, že v Evropské unii žije necelých 5 milionů dospívajících ve věku 15 – 19 let s (některým) z psychických onemocnění, jako jsou deprese, úzkost, bipolární afektivní porucha, poruchy příjmu potravy, poruchy chování, ADHD, poruchy autistického spektra, schizofrenie a další. V České republice se odhaduje prevalence psychických obtíží 11 % u dětí a dospívajících ve věku 10 – 19 let (UNICEF 2021: 4).

Můžeme navíc sledovat nárůst prevalence psychických problémů, který se stal o to výraznějším s ohledem na současné světové události.

Pandemie covidu-19 přinesla krizi, která negativně ovlivnila každodenní život většiny lidí, a přispěla také ke zvýraznění nerovností, jež se ve společnosti dosud objevovaly (Mattherman, Huppatz 2020). Přinesla mnoho překážek do všech oblastí života, vzdělávání nevyjímaje. Téma duševního zdraví se stalo výraznějším, vzhledem k tomu, že pandemie vedla k propuknutí duševních onemocnění u mnoha lidí, a často ke zhoršení stavu těch, kdo se s nimi již potýkali. Podle WHO se během prvního roku pandemie zvedla prevalence deprese a úzkosti o 25 % (WHO 2022). Studenti a žáci nejsou výjimkou. Současný konflikt na Ukrajině také vnáší do životů lidí, a tedy i žáků a studentů, strach a obavy, a dohromady s dalšími faktory vede k nárůstu zejména depresí a úzkostí i u dětí a mladistvých. Vyplyvá to například z rozhovoru se speciální pedagožkou Klárou Laurenčíkovou (DVTV 2022; Radiozet 2022) či vystoupení Marie Salomonové z Nevypust' duši pro PREF konferenci (Aktuálně.cz 2020) či dalších studií a reportů (např. Jones, Ethier, Hertz, et al. 2022; Bicanová, Korbel, Gargulák, Prokop 2021; Rao, Rao 2021; UNICEF 2021).

I proto se jsem se rozhodla ve své práci věnovat inkluzivnímu přístupu ke vzdělávání

studentů, jejichž speciální vzdělávací potřeby (SVP) plynou z vybraných psychických onemocnění, které se v MKN-10 (mkn10.uzis.cz) nalézají pod označením poruchy duševní a poruchy chování a najdeme je mezi označeními F00 – F99. Tuto problematiku budu zkoumat z pohledu příjemců dané politiky, tedy studentů samotných, v kontextu legislativních a metodických dokumentů, jež ji upravují.

Studie, jež se ohledně tématu inkluzivního vzdělávání ke studentům se speciálními vzdělávacími potřebami objevují, se zabývají zejména základním školstvím, případně terciárním stupněm vzdělávání, a pozornost je věnována hlavně žákům či studentům s poruchami autistického spektra (PAS), poruchami pozornosti (jako je ADD či ADHD), specifickými poruchami učení, fyzickým handicapem a podobně. Například Adamus, Vančová, Lofflerová (2017) se zabývají specifiky vzdělávání žáků s PAS na Slovensku a v České republice, Adamus, Zezulková, Kaleja a Franiok (2016) se zabývají pedagogickým přístupem k žákům se SVP na základních školách, s důrazem na konkrétní postupy a činnost učitelů, podobně jako Kratochvílová (2013). Bartoňová a Vítková (2013), podobně jako Viktorin (2018) se zaměřují na žáky základního vzdělávání s lehkým mentálním postižením. Vojtová (2010) se také zaměřuje na žáky základních škol, ovšem zde je pozornost věnována poruchám chování. Štech (2018) se poté soustředí na úskalí inkluzivního vzdělávání v praxi. V zahraničí se tématu inkluze a speciálních potřeb věnoval například Slee, ať už v kontextu dělení vzdělávání na „normální“ a „speciální“ (Slee 2008), či jako otevření diskuse o chápání exkluze a inkluze, pojmů znevýhodnění a nastavení inkluzivní politiky vůbec (Slee, Allan 2011). Kruse a Oswal (2018) se ve své práci zaměřují zase na možnosti přístupu ke studentům vysokých škol s bipolární afektivní poruchou. Paseka a Schwab (2020) se naopak na inkluzivní vzdělávání zaměřovali z perspektivy rodičů znevýhodněných dětí. Belch (2011) se soustředil na problematiku studentů s psychickými poruchami na vysokých školách a možnosti práce s nimi.

McLeod a Fettes (2007) se ve své práci sice nezabývali inkluzivní politikou jako takovou, nicméně předmětem jejich studie byl vztah psychických onemocnění a vzdělávací dráhy jedinců.

Simpson (2004) tvrdí, že problematika inkluzivního vzdělávání žáků z vědeckého hlediska

naráží na mnoho úskalí, zejména na nejednotná a mnohdy odlišná chápání pojmu inkluze, nejednotná specifika různých diagnóz, ze kterých vyplývají i velice různorodé vzdělávací potřeby, mnohdy nesrovnatelné, neexistující či různorodé definice, a tedy i odlišná chápání různých pojmů, které se v této oblasti používají, různé perspektivy aktérů a příjemců politik. To vše vytváří obtížné prostředí a nejistotu pro jak další zkoumání dílčích částí této problematiky, tak i pro vycházení z již získaných poznatků. Nicméně taktéž tvrdí, že poznatky z vědeckých studií ohledně vzdělávání žáků s psychiatrickými problémy nebývají základem implementace inkluzivních politik. Na něco podobného naráží například i Štech ve své práci z roku 2021.

Studie, které by se zabývaly inkluzí na středních školách, tedy z velké části chybí, stejně jako ty, které by se věnovaly inkluzivnímu přístupu ke studentům, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyplývají z psychických poruch, ačkoliv pandemie covidu-19 na téma psychického zdraví, a také psychického zdraví studentů zaměřila značnou pozornost. Psychické problémy a z nich plynoucí psychický stav studenta mohou mít negativní dopad na jeho studijní výkon a obecně schopnosti zvládat studium na stejné úrovni jako studenti bez takových problémů. Navíc se mnoho psychických problémů může objevit až v období dospívání, tedy v období studia na středním stupni vzdělávání.

Proto jsem se v této práci zaměřila konkrétně právě na žáky středních škol v České republice, důvodem jejichž SVP jsou duševních onemocnění, a na jejich zkušenosti s inkluzivním vzděláváním, kde jsem se soustředila zejména na faktory, které tuto zkušenost určitým způsobem ovlivňují.

Pro svou práci jsem tedy vybrala přístup, který bude zjišťovat informace ze dvou zdrojů, jednak z formálního rámce inkluzivní politiky, zejména legislativy, ale taktéž metodických dokumentů a příruček, a zejména pak od samotných studentů za pomoci provedených rozhovorů. Studenti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou totiž příjemci inkluzivní politiky, hlavní deklarovaná cílová skupina, takže dle mého názoru mohou poskytnout v jistém ohledu méně zprostředkované výpovědi o dané politice než například výpovědi pedagogických pracovníků, kteří jsou v této politice spíše aktéry – naplňovateli. Cílem této práce nebylo přinést hodnocení inkluzivní politiky ve smyslu *policy evaluation*, ani nalézt

řešení pro situaci studentů. Pomocí jejich výpovědí jsem se pokusila zmapovat a pochopit, jaká je jimi vnímaná realita inkluzivní politiky, jakým způsobem z jejich pohledu funguje v praxi, jaké faktory ji mohou ovlivňovat aj.

Původně jsem se ve své práci nechtěla zaměřovat na studenty s poruchami pozornosti, jako je ADD či ADHD, nebo s poruchami autistického spektra, nicméně od tohoto kritéria jsem nakonec upustila. Při bližším kontaktu s cílovou skupinou se ukázalo, že ačkoliv je průzkumu práce s takovými žáky a studenty prostor věnován, i tak se ale mohou objevovat bariéry pro úspěšné použití podpůrných opatření. Dále existují značné nedostatky diagnostiky, včetně značných genderových rozdílů mezi diagnostikou a léčbou (Kolečková 2020; Derks, Hudziak, Boomsma 2012), a také lidé s těmito poruchami často trpí i psychickými poruchami a onemocněními dalšími (Žampachová, Čadilová a kol. 2015: 18). Proto jsem se nakonec rozhodla tyto diagnózy také zahrnout, nicméně specifické poruchy učení jsem u své cílové skupiny ponechala pouze v případě, že se jednalo o vedlejší problém, se kterým se účastníci případně potýkali.

1 Teoretická a hodnotová východiska

1.1 Střední škola

Mezi střední školy se dle školského zákona řadí gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště, případně odpovídající studium na konzervatořích (§7 zákona č. 561/2004 Sb.). V případě víceletých škol se pro potřeby této práce za střední školu v rozhovorech počítá studium v posledních čtyřech ročnících, což odpovídá standardní délce studia střední školy, v mezinárodní klasifikaci se jedná o kategorii ISCED 3 (Eurostat 2022).

Střední školy mohou být státní či soukromé, a jejich zřizovateli může být stát (respektive kraj – v případě středních škol), církev či soukromé fyzické a právnické osoby. Nejvíce středních škol je ovšem zřízeno státem.

1.2 Nástroje vzdělávací politiky

Nástroje vzdělávací politiky jsou prostředky, kterými může docházet k ovlivnění procesů vzdělávání, dosahování stanovených cílů aj. (Kohoutek, Veselý, Špačková a kol. 2015: 41).

Nástroje veřejné politiky se mohou typologicky rozdělovat podle mnoha teorií. Jednou z nich je například „NATO“ model nástrojů od Christophera Hooda, rozdělující nástroje podle toho, jaké zdroje využívají a zda zjišťují výchozí stav politiky nebo slouží pro její implementaci (Howlett, Ramesh, Perl 2009: 115; Kohoutek, Veselý, Špačková a kol. 2015: 195 – 196). Toto dále rozšířil Howlett a nástroje v těchto kategoriích rozdělil podle toho, zda procesy či východisko ovlivňují (Howlett, Ramesh, Perl 2009: 168 – 173). Další typologie dělí nástroje podle toho, s jakou mírou jsou uplatňovány a zda jsou pozitivní, či negativní (Kohoutek, Veselý, Špačková a kol. 2015: 196). Jednotlivé typologie jsou různě rozšiřovány.

Vzdělávací politika ošetřuje několik sektorů (předškolní, základní, středoškolské

a vysokoškolské vzdělávání) a mnoho cílů a aktivit, které spolu do jisté míry často souvisí nebo se přímo i nepřímo ovlivňují, a prosazuje ji různorodá skupina aktérů s často odlišnými preferencemi ohledně cílů této politiky, a profesní autonomií učitelů a ředitelů při zavádění vzdělávacích politik.

Nástroji, které se ve vzdělávacích politikách nejčastěji užívají, mohou být v první řadě nástroje regulační, založené na legitimitě státní autority vytvářet pravidla a normy a vynucovat si jejich dodržování, kam patří legislativa, která vymezuje právní rámec politik, její základní procedury a kompetence aktérů. Dále strategie a koncepce informující o prioritách a cílech politik, z pravidla v konkrétním časovém období. Právní normy jsou obecné, ale vymahatelné, dále se objevují rozhodnutí, která jsou aplikací právních norem a kvazilegislativa, kam patří metodiky, věstníky, etické kodexy apod. Ty sice nejsou obecně závaznými právními předpisy, ale jsou závazné pro zaměstnance, čímž vytvářejí správní praxi a do jisté míry můžou mít tedy regulační účinek (Kohoutek, Veselý, Špačková a kol. 2015: 198 – 199, 41 – 43).

Potom se jedná o informační a edukační nástroje, které vychází z toho, že klíčoví aktéři, jako jsou učitelé, ředitelé, rodiče a žáci, jednají na základě svých znalostí, přesvědčení a/nebo postojů. Tyto nástroje jsou nejméně nátlakové, jelikož se nesnaží o systém sankcí za určité jednání, ale o přehodnocení a úpravy jednání samotnými aktéry. Patří sem informační kampaně a další. (ibid.: 46 – 47).

Dále to je formulace kurikula, která probíhá na dvou či třech úrovních – v národní úrovni vymezuje obecné cíle, základní obsah vzdělávání a směrnice pro realizaci, fungování institucí a nástrojů pro realizaci. To se pak konkretizuje modelovými vzdělávacími programy.

Každá škola si zpracovává na základě rámcového vzdělávacího programu školní kurikulum (ibid.: 49). Posledními hlavními nástroji jsou nástroje monitoringu a evaluace (ať už na úrovni žáka, tříd, celého systému, škol, programů apod.) a finanční a hmotné nástroje. Výše zmíněné a další nástroje se používají kombinovaně, například zákony a vyhlášky tvoří rámec pro kurikulum, jehož realizace musí být financována aj. (ibid.: 200).

Pro téma této práce jsou stěžejním primárně legislativní, kurikulární a případně informační nástroje, jakkoliv však jednotlivé nástroje nelze vždy přímo oddělit.

1.3 Aktéři vzdělávací politiky

Pod pojmem aktéři ve veřejné politice jsou definováni všichni, ať už jednotlivci, či skupiny, kdo se nějakým způsobem na utváření politiky podílí, mají zájem na určitém problému, jichž se dotýká, a mají vliv na jeho rozhodování či řešení (Veselý, Nekola 2007: 225 – 227). Zkrátka tedy každý, kdo určitou politiku může ovlivňovat, nebo je jí ovlivňován. Nemají ovšem stejné zájmy, hodnoty, zdroje ani stejné možnosti ovlivňovat tuto politiku.

Ve vzdělávací politice můžeme rozlišit tyto hlavní skupiny aktérů

- politiky (prezident, premiér, poslanci, primátoři, starostové, obecní radní...)
- školskou administrativu (MŠMT, školská inspekce, vedoucí regionálních, okresních i místních školských úřadů, ředitelé škol...)
- učitele a jejich organizace
- rodiče a jejich asociace
- studenty
- církve
- zaměstnavatele
- experty

Vliv mají ale také ostatní ministerstva (například ministerstvo školství při tvorbě rozpočtu) a další skupiny i jednotlivci (Kalous, Veselý 2006: 34 – 44).

Co se inkluzivní politiky týče, bylo by vhodné jmenovat ty aktéry, se kterými se student se speciálními vzdělávacími potřebami může bezprostředně setkat.

Učitelé zodpovídají za plánování, realizaci a vyhodnocení vzdělávacího procesu, a to v souladu se schopnostmi a možnostmi žáků, které učí, včetně žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami. Jsou zodpovědní za práci se žáky se SVP v hodinách a za tvorbu individuálních vzdělávacích plánů atd. Třídní učitelé pak navíc mimo jiné sledují zapojení žáků se SVP do kolektivu, a zda je k nim aplikován jednotný přístup ze strany školních pracovníků, a zda dochází k souladu mezi jeho školním výkonem, podpůrnými opatřeními a jeho individuálními schopnostmi (Michalík, Hanák, Monček, Baslerová in Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015: 92 – 93; Svozil, Foist 2016: 17 – 18). Měli by žákům, kteří se na ně mohou obrátit o pomoc, poskytnout informace o dalších možnostech pomoci, a pokud sami zpozorují rizikové chování a jevy nebo studenty, kteří by mohli potřebovat podpůrná opatření, měli by o tom informovat kompetentní profesionály, jako je metodik prevence aj. (Ledovec 2011).

Výchovný poradce poskytuje mimo jiné poradenství pro žáky se SVP, kariérové a vzdělávací poradenství, řeší výchovné problémy žáků, spolupracuje na přípravě plánu pedagogické podpory, poskytuje metodickou pomoc pedagogům s naplňováním podpůrných opatření a dohled nad jejich realizací v praxi. Dále pracuje s nadanými žáky a žáky se SVP aj. a obecně koordinuje činnosti v oblasti vzdělávání žáků se SVP. Jeho úlohou je také komunikace s dalšími profesionály a koordinace spolupráce se školou (Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.; NPI ČR 2019; Michalík, Hanák, Monček, Baslerová in Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015: 95; Nevypust' duši 2019).

Školní metodik prevence je zodpovědný za primární prevenci a koordinaci či přímo tvorbu preventivních programů sociálně patologických jevů. V rámci toho také zajišťuje informovanost žáků, rodičů a učitelů o těchto jevech. Dále spolupracuje s třídními učiteli, metodicky vede pedagogické pracovníky školy v oblasti primární prevence, jakož i vyhledávání problémových projevů chování, a kontroluje možnost výskytu rizikového chování, v rámci čehož také poskytuje poradenství. Dále upravuje podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami chování a koordinuje poradenství a preventivní služby, které jsou těmto žákům poskytovány (Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.; NÚV © 2011 – 2022; Michalík, Hanák, Monček, Baslerová in Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015: 95; Nevypust' duši 2019).

Školní psycholog identifikuje žáky, kteří potřebují podpůrná opatření, a pracuje na postupech, jak zmírnit či odstranit výukové problémy. Jeho činností je tedy řešení problémů žáků, ať už výukových či kázeňských, ale také osobních. Poskytuje metodickou pomoc pro učitele, krizovou intervenci a v některých případech může poskytovat pro žáky i terapii. Nemůže ovšem provádět diagnostiku, na rozdíl od psychologa ve školním poradenském zařízení (Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.; Baslerová in Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015: 156 – 158; Nevypust' duši 2019).

Asistent pedagoga napomáhá učitelům při práci nejen se žáky se SVP, při komunikaci mezi učiteli a žáky a mezi učiteli a zákonnými zástupci, či pomáhá učitelům s přípravou na výuku. Působí ve třídách nebo skupinách, kde jsou žáci se SVP, avšak na rozdíl od osobních asistentů se nevěnují pouze těmto konkrétním žákům (asistentpedagoga.cz; Baslerová in Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015: 146 – 149; Nevypust' duši 2019).

Student se SVP se nemusí na své škole setkat se všemi výše zmíněnými odborníky, avšak také se může setkat s odborníky dalšími, jako jsou pracovníci školských poradenských zařízení, speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci z pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center či středisek výchovné péče, případně psychoterapeuty, psychology či (pedo)psychiatry (Nevypust' duši: 2019).

1.4 Inkluze

Inkluze jako pojem se týká mnoha institucionálních sfér společnosti, a mnohdy se používá jako synonymum spolu s pojmem integrace. Oba dva pojmy jsou chápány jako proces, který reaguje na sociální exkluzi. Ta znamená vyloučení určitých skupin z prostoru nejen fyzického, ale i sociálního, případně i jako vylučování práv a šancí, které by tyto skupiny měly s většinou společnosti sdílet (Mareš, Sirovátka 2008: 272). V současné společnosti se exkluze chápe jako jev negativní a cílem sociálních politik tedy je ji zmírnit či odstranit (Mareš, Sirovátka 2008: 277). Pokud inkluze (a) nebo integrace mají na sociální exkluzi reagovat, znamená to tedy, že mají vést ke snižování či odstraňování nerovností ve společnosti.

Jak již bylo řečeno výše, ačkoliv se mohou tyto dva pojmy mnohdy užívat jako synonyma, v jejich pojetí mohou také existovat rozdíly (Čadová 2015: 91). Co se odlišného chápání pojmů týče, na příkladu vzdělávání oba pojmy označují situaci, kdy jsou žáci či studenti se znevýhodněním umístěni do běžných škol a tříd. Při integraci se ovšem pouze reaguje na segregaci, kdy jsou tedy znevýhodnění žáci integrováni mezi ty bez znevýhodnění, ovšem je stále patrná jejich „odchylka“. Při inkluzi se žáci nejen umístí do škol či tříd v hlavním vzdělávacím proudu, ale struktury tříd, podmínky a výuka celkově jsou tvořeny s ohledem na jejich individuální a speciální potřeby a jsou jim přizpůsobeny (Klemelä, Rinne 2006: 1324; Rodriguez, Garro-Gil 2015; NPI ČR). Dalo by se tedy říct, že inkluze v tomto případě integraci nadále rozšiřuje s důrazem na praxi (Čadová 2015: 91).

Ve vzdělávání se pak jedná o umožnění vzdělávání se v hlavním proudu všem žákům, s ohledem na jejich individuální potřeby, a současně předcházení šikaně, patologickým jevům aj.

1.5 Student se speciálními vzdělávacími potřebami

Student či žák se speciálními vzdělávacími potřebami je definován ve školském zákoně jako „... osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (§16 zákona č. 561/2004 Sb.). Těmi se pak rozumí „... nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta ...“ (§16 zákona č. 561/2004 Sb.).

Jsou to tedy studenti, kteří potřebují poskytnutí podpůrných opatření v podobě nezbytných úprav ve vzdělávání vycházející z jejich individuálních potřeb.

1.6 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou souborem nástrojů, který reaguje na individuální potřeby žáků a studentů se znevýhodněním, a tato znevýhodnění se snaží vyrovnávat a podporovat práci

pedagogů s takovými žáky. Jsou rozdělena do pěti stupňů podpory a patří mezi ně například vyšší individualizace v postupech se žákem, úprava metod výuky, úprava časových limitů pro písemné práce a další činnosti, úprava metod a kritérií hodnocení, úprava obsahu vzdělávání, individuální vzdělávací plán, personální podpora, ať už se jedná o asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka či školního psychologa, a další nezbytné úpravy včetně stavebních úprav. Můžou se uplatňovat na základě plánu pedagogické podpory vypracovaného školou, v případě prvního stupně podpory, kdy není potřeba doporučení školského poradenského zařízení, nebo na základě doporučení školského poradenského zařízení v případě vyšších stupňů, kdy první stupeň podpory nemůže dostatečně vyrovnávat žákovo znevýhodnění, případně ani po třech měsících využívání podpory v prvním stupni nedochází k výrazné změně, obtíže přetrvávají či dochází k jejich zhoršení. Tato podpůrná opatření jsou definována školským zákonem (ČSU 2021; zákon č. 561/2004 Sb., vyhláška č. 27/2016). Více o podpůrných opatřeních v kapitole 3.1.2.

1.7 Vliv školy na well-being a stres studentů

Škola je významným socializačním činitelem a spolu se samotným procesem vzdělávání má na život studentů velký vliv. Má možnost do jisté míry působit na prohlubování a vznik či naopak stírání možných nerovností (například v souvislosti s genderem, etnicitou, ekonomickým statusem, sociálním postavením apod., případně nerovnosti spojené s předčasným ukončením školní docházky).

Mimo to má ještě nezanedbatelný vliv na well-being žáků. Ten se popisuje jako pozitivní stav, kdy se jedinec cítí dobře a současně se může rozvíjet. Well-being ovlivňuje několik faktorů. Významný dopad má celkové školní klima či klima ve třídě. Ke snížení pocitu well-beingu a zvýšení stresu mezi studenty přispívá nižší podpora kooperativního učení oproti kompetitivnímu, mimo jiné i snižuje vlastní sebehodnocení u studentů. Dále zde může hrát roli to, jaké hodnoty a jakým způsobem škola žákům předává, jakým způsobem se dodržují pravidla a zda se studenti ve škole cítí v bezpečí a orientují se v systému sankcí (García-Bacete, Marande Perrin, Schneider, Blanchard 2014).

Důležitý vliv mají vztahy ve škole. Mimo samotnou dynamiku mezi žáky je také ovlivňují hodnoty a pravidla školy, respektive, jakým způsobem se vyzdvihují pozitivní sociální vztahy, diverzita a jakým způsobem se cílí na prevenci a řešení šikany nejen ve třídách, ale i mimo ně. Současně vztahy mezi žáky mohou ovlivnit i celkové klima školy (García-Bacete, Marande Perrin, Schneider, Blanchard 2014).

Přátelství nebo naopak odmítání mají velký dopad na vývoj jedince. Navíc je prokázáno, že přátelství pomáhá zmírňovat dopady negativních životních událostí, nebo například i šikany na psychiku jedince, nebo vyrovnat nedostatek podpory od rodinných příslušníků. Sociální podpora mezi adolescenty poskytuje motivaci a má vliv na zdravé sebevědomí. Stejně tak je ale neméně důležitý vztah učitele k žákovi. Vztahy s dospělými, kteří projevují zájem, a jejich přijetí a podpora, mají přímý dopad na well-being žáků. Dobré vztahy s učiteli mají také pozitivní vliv na pocit sounáležitosti a vztahu ke škole, stejně tak na akademické výsledky. Podpora od učitele dospívajícím dokonce ovlivňuje jejich well-being o něco více než ta od rodiny či přátel. Navíc ve vztahu s učitelem může docházet k podpoře pocitu kompetentnosti a možnosti vlastního ovlivnění dění a respektu k vlastní osobě, nebo naopak (García-Bacete, Marande Perrin, Schneider, Blanchard 2014; McLaughlin, Clarke 2010).

Všechny tyto faktory mohou být stresory, například negativní chování učitelů směrem k žákům či právě šikana od spolužáků. Mezi další stresory patří akademický tlak, který se skládá z mnoha aspektů, jako například množství úkolů, množství učiva, náročnost testování aj. Mezi stresory se dále řadí i způsob výuky, respektive, zda výuka žákům přijde nudná, jakým způsobem a tempem učitelé látku vykládají a další, a v neposlední řadě například i školní prostředí (Burnett, Fanshawe 1996).

Mezi další významné související stresory patří také strach ze selhání, obavy z budoucnosti (případně také toho, co následuje po škole, jako je vysoká škola nebo práce) a jiné sociální tlaky spojené s dospíváním (Čapovec 2022).

Samozřejmě nezanedbatelný vliv má i vzdělávání včetně jeho dosažené úrovně na zdraví jako takové, důvěru ve společnost a občanskou angažovanost, společenské postavení

a další. Navíc se tento vliv přenáší často i do následujících generací. Pro potřeby této práce jsem se nicméně snažila popsat pouze některé z vlivů, které určitým způsobem může student přímo pociťovat, a které by mohly tedy ovlivňovat jeho vnímanou realitu zkušenosti se střední školou a potažmo inkluzí.

1.8 Stigma a stigma-management

Lidé s duševním onemocněním se nevypořádávají jen se zdravotními následky a obtížemi s tím spojenými, ale musí se vypořádat i se zátěží, která je mnohdy skryta, již jsou stigma a negativní stereotypy.

V Sociologické encyklopedii jsou pod pojmem stigmatizace definovány určité předsudky vůči některým osobám. V širším smyslu se jedná o předem připisování negativního hodnocení určitým osobám.

Stigma, jak jej popisuje například Goffman (2003), je tedy určitý atribut, který vede k diskriminaci nebo diskriminovatelnosti (podle toho, zda se jedná o atribut známý nebo na první pohled viditelný či nikoliv) osoby, která jím disponuje. Často vede k tomu, že hodnota daného jedince v očích ostatních klesá, případně existuje riziko, že klesnout může. Stigma lidí s duševním onemocněním se zakládá na stereotypu o duševně nemocných, a pramení z obav z těchto lidí, kteří se mohou jevit negativně, například jako nekontrolovatelní, slabí až nebezpeční, což vede k jejich diskriminaci a snižování jejich životních šancí (Goffman 2003; Libiger 2001 in Holý, Šibor 2008). Způsobuje i nedostatek sociální podpory i z nejbližšího okolí (NUDZ 2021).

Výzkumy ukázaly, že úroveň stigmatizace je vysoká bez ohledu na typ diagnózy, ačkoliv mezi jednotlivými diagnózami se rozdíly objevují, a mezi nejvíce stigmatizované patří schizofrenie (NUDZ 2021).

Při jednání s lidmi, kteří nemají daný atribut (nebo se o tom neví), může stigmatizovaný jedinec pociťovat nejistotu ohledně toho, jak jej přijmou. „*Tato nejistota nepochází jen z toho, že stigmatizovaný jedinec neví, do jaké z mnoha kategorií bude umístěn, ale*

i z toho, že v případě, bude-li umístěn příznivě, dobře ví, že v hloubi duše jej druzí mohou definovat na základě jeho stigmatu (...).“ (Goffman 2003: 23). Často také musí prokazovat větší kontrolu nad svým jednáním, protože i lidská selhání, která s jejich onemocněním nesouvisí, či nevhodné chování, se může vykládat jako důsledek jejich onemocnění, respektive stigmatu, zkrátka v souladu s vytvořeným stereotypem. To vede k další diskriminaci a často posílení odlišného chování a prožívání. Pokud není jeho stigma odhalené, dochází často ke kontrole informací, které o sobě druhým poskytuje, a neustále tak volí mezi tím, co o sobě říct, a co ne, zda své stigma prozradit, či ne, a podobně.

Navíc stigmatizovaní jsou často posuzováni společně – udělá-li někdo z jedinců se stejným stigmatem něco negativního, zhorší se tím mnohdy pohled na celou skupinu.

Problémem je i teorie přenosu stigmatu, která vede k častější snaze lidí se vyhýbat stigmatizovaným, jelikož v opačném případě mohou být nuceni nést část jejich „hanby“ také (Goffman 2003).

Stigma je komplexní, závisí na situaci, kontextu, jednotlivých stigmatěch a také jak na stigmatizovaném, tak stigmatizujícím, a jejich reakcích. V jejich komunikaci se odhaluje, konstruuje a posiluje či oslabuje (Meisenbach 2010). Upevňuje se také pomocí vyobrazení v médiích, populární kultuře, ale také používáním ustálených obrátů či slov, z čehož následně plynou obecná očekávání vůči lidem s psychickými problémy (Libiger 2001 in Holý, Šibor 2008)

Existují různé taktiky zvládnání stigmatizace. Meisenbach (2010) je rozdělil podle toho, zda dochází k přijetí či odmítnutí existence stigmatu či zda dochází k přijetí či odmítnutí jeho aplikovatelnosti, které se navzájem prolínají. V případě stigmat, která nejsou odhalená, je velmi častá taktika skrývání stigmatu.

U mladistvých navíc některé symptomy mohou být shozeny s tím, že má daný jedinec „bouřlivou pubertu“, či se označí za zlobivého, nepozorného či líného žáka.

Kromě stigmatizace okolím může docházet k internalizaci negativních stereotypů a společenských předsudků, které pak jedinec aplikuje sám na sebe. Kromě společenské diskriminace sám jedinec prožívá vlastní pocity studu, cítí se slabý apod. Sebestigmatizace má negativní dopad na člověka, ať už se jedná o snížení sebevědomí, zhoršení symptomů nemocí, sociální fungování, kvalitu života obecně, či představuje překážku pro vyhledání pomoci (NUDZ 2021).

Ačkoliv se postoj české veřejnosti k lidem s duševním onemocněním zlepšuje, stále převažuje jejich stigmatizace, nepochopení a strach, respektive vyhýbání se takovým lidem. Obecně v distančním chování vůči těmto lidem nedošlo ve srovnání let 2013 a 2019 k výraznému zlepšení (Winkler, Formánek, Mladá, Evans Lacko 2021). Studenti nejsou výjimkou.

1.9 Vybrané definice psychických poruch v kontextu vzdělávání

V této kapitole nastíním jednotlivá duševní onemocnění, jimž v této práci budu věnovat pozornost, s důrazem na obtíže, které mohou ve vzdělávacím procesu přinášet. Ačkoliv se tomuto tématu tradičně věnuje dětská klinická a školní psychologie, je nutné tato specifika zmínit pro pochopení kontextu zkušenosti studentů s psychickými poruchami. Psychické problémy a z nich plynoucí psychický stav žáka, stejně jako vedlejší efekty případné medikace, mohou negativně ovlivňovat jeho výkonnost a schopnost zvládat studium na stejné úrovni jako žáci bez takových problémů.

Mnoho psychických problémů se nemusí objevit již v dětství, ale mohou se projevat i později, v období dospívání. Dále také žáci, kteří se s podobnými problémy potýkali již na základní škole a po jejím ukončení nastoupí na školu střední, se s takovými problémy budou pravděpodobně potýkat i dále.

S adolescencí se více pojí například **generalizovaná úzkostná porucha**, pro kterou může být typická obava ze selhání v situacích spojených s výkonem či očekáváním, a právě tyto situace ve škole nastávají (Žampachová, Čadilová a kol. 2015: 19).

Dále může vzniknout či projevit se například **posttraumatická stresová porucha**, která vzniká jako reakce na vystavení jedince silně stresující, případně až život ohrožující situaci, nebo **obsedantně-kompulzivní porucha**, charakteristická přítomností nutkavých myšlenek či jednání. Pro tyto poruchy jsou typické obtížně kontrolované projevy stresu, vyhýbavé chování či pocity méněcennosti atd. Co se vzdělávání týče, pro žáky s těmito poruchami je, mimo jiné, klíčové jim poskytnout určitou ochranu či úlevu od další zátěže, tedy i během výuky (Žampachová, Čadilová a kol. 2015: 20).

Dalšími psychickými onemocněními mohou být **deprese** či **bipolární afektivní porucha**, které se, v případě deprese, projevují například útlumem, problémy se soustředěním, vyšší únavou a podobně, dále také rizikovým chováním (sebepoškozování, abúzus návykových látek) atd. **Mánie** se zase mohou projevovat vyšší aktivitou, podrážděností či rozptýleností. Co se přístupu pedagogů týče, zde je možné zaměnit příčinu nevhodného chování a nastavit určitá kárná opatření, což může vést ke zhoršení stavu žáků. Jako podpora je zejména u depresí opět vhodné snížení zátěže (Žampachová, Čadilová a kol. 2015: 22 – 23).

V období adolescence se také mohou objevit **poruchy příjmu potravy**, jako je mentální anorexie či bulimie. Dále se v tomto období mohou začít projevovat či od ranějšího věku pokračovat, nejrůznější **psychotické poruchy**. Všechny tyto poruchy mohou být pedagogy vyhodnocovány například jako nevychovanost, lenost a podobně, což pro studenty, kteří se s těmito problémy potýkají, zvládnání školní docházky neusnadňuje. V některých případech střední školu nakonec kvůli problémům, ať už zapříčiněným „pouze“ jejich zdravotním stavem či přístupem pedagogů, spolužáků apod., nedokončí. S tím se pojí i to, že do vzdělávání v této oblasti nemají učitelé povinné. V průběhu prvních let od zavedení inkluze pak využilo kurzů od NIDV (Národní institut dalšího vzdělávání) či dalších kurzů v oblasti společného vzdělávání jen malé procento středoškolských pedagogů (Matýs 2018).

Poslední poruchou, kterou zmíním, je **ADHD**. Jedná se o poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Typicky je dítě s ADHD hyperaktivní, nepozorné, zapomnětlivé, avšak není to pravidlem (Žampachová, Čadilová a kol. 2015: 18). Může být i spíše pasivní

a zejména se objevují rozdíly mezi ADHD u chlapců a dívek, u kterých zpravidla nebývá tolik výrazná hyperaktivita, projevují se spíše jako plaché a mívají problém se zapojením do kolektivu, navíc své obtíže často (úspěšně) skrývají (Kolečková 2020). Tato porucha však neovlivňuje jen pozornost, ale způsobuje obtíže i v oblasti emoční regulace a zasahuje i do vztahové roviny jedinců s ADHD. Ti jsou ohroženi i vyšším výskytem dalších poruch, onemocnění a problémů, jako jsou deprese, úzkosti či užívání návykových látek (Žampachová, Čadilová a kol. 2015: 18).

1.10 Inkluzivní vzdělávání v ČR

Inkluze, respektive spíše pouze integrace, se do určité míry objevovala v českém školství od 90. let, kdy postupně rostl její význam, až do vydání novely **školského zákona** spolu s **vyhláškou č. 73/2005 Sb.**, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která byla následně nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Společné vzdělávání ovšem nemusí být vhodné pro všechny studenty či žáky se SVP i přes využití podpůrných opatření, je tedy nutné s každým případem žáky či studenty posuzovat individuálně, dle jejich možností, schopností a (speciálních) potřeb (Štech 2018: 384).

Vzdělávání je základní právo, jak deklaruje **Listina základních práv a svobod** - „Každý má právo na vzdělání.“ (Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., hlava čtvrtá, čl. 33). Společné vzdělávání je poté deklarováno v mnoha mezinárodních úmluvách, jako například v **Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením (2006)**, **prohlášení ze Salamanky** z roku 1994 (UNESCO 2016), které potvrzuje právo na vzdělání tak, jak je deklarováno již ve **Všeobecné deklaraci lidských práv a svobod (1948)** a současně navazuje na světovou deklaraci **Vzdělávání pro všechny (1990)** a vyzývá k inkluzivnímu vzdělávání v daleko větším rozsahu než jen pro zdravotní postižení. Dalším nadnárodním dokumentem, který vyšel v roce 1989 a hovoří mj. o právu na vzdělání pro všechny bez ohledu na jejich zdravotní stav, a to jak fyzický, tak mentální, je **Úmluva o právech dítěte**.

Co se České republiky týče a vnitrostátního legislativního rámce inkluzivního vzdělávání,

jedná se zejména o výše zmíněný **školský zákon** a vyhlášku **č. 27/2016 Sb.** v aktuálním znění, vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v aktuálním znění, a další. Bližší informace a shrnutí jejich obsahu uvedu v kapitole 5.

2 Výzkumné otázky a cíle

Hlavním cílem této práce bylo zmapování reality naplňování cílů inkluzivní politiky, jak ji vnímají studenti se SVP (pramenícími z duševních onemocnění) jako příjemci této politiky, a faktorů, které tuto zkušenost ovlivňují, skrze porovnání deklarovaných (formálních) postupů a cílů inkluzivního přístupu k těmto studentům a výpovědí těchto studentů. Konkrétně jsem se tedy v předchozích kapitolách práce, stejně jako částečně v kapitole 5.1, věnovala deskripci současného stavu inkluzivní politiky ČR, respektive popisu formálního rámce, jenž tvoří prostředí, ve kterém se zkušenost studentů odehrává, nebo alespoň má teoreticky odehrávat. Ta posloužila i jako kontext pro tvorbu otázek do rozhovorů, kterými jsem se snažila zmapovat to, jakým způsobem probíhá z pohledu studentů implementace inkluzivní politiky, respektive zda tato politika reaguje na jejich potřeby. Dále jsem se zaměřila na identifikaci faktorů, které naplňování cílů této politiky ovlivňují a jaké možné bariéry pro jejich naplňování se objevují. Vedlejším cílem bylo také prozkoumat, zda a jak se změnila situace během pandemie covidu-19 a po ní.

Vzhledem k cíli práce jsem formulovala hlavní výzkumnou otázku *Jaká je zkušenost studentů se SVP z důvodu psychických problémů se střední školou a inkluzivní vzdělávací politikou?*

K zodpovězení této otázky pak využiji otázek vedlejších:

1. Jaké jsou formální hranice inkluzivní vzdělávací politiky?
2. S jakými problémy se studenti ve škole setkávají (zejména ve vztahu ke svým zdravotním znevýhodněním) a jaká jsou jim nabízena řešení?
3. Reagují tato řešení na jejich problémy?
4. Jaké se objevují bariéry pro naplňování cílů a postupů inkluzivní politiky?
5. Mají žáci, učitelé a další aktéři dostatečné informace ohledně duševního zdraví?

6. Mají žáci, učitelé a další aktéři dostatečné informace ohledně možností, které inkluzivní politika nabízí?

7. Jakým způsobem tyto zkušenosti ovlivnila pandemie covidu-19?

3 Data a metody

Pro svou práci jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu vzhledem k výzkumnému cíli a formulaci výzkumných otázek, kdy je mým cílem popis a porozumění nějakému jevu.

3.1 Metody sběru dat

Prvním krokem bylo zmapování formálního rámce inkluzivního vzdělávání v ČR. Mimo prostý obsah pro téma této práce stěžejních veřejněpolitických a/nebo metodologických dokumentů, který shrnuji dále, jsem se zaměřila se na jejich document analysis. Při ní jsem vycházela z Freemana a Maybina (2011), kteří sice prováděli analýzu dokumentů dle různých aspektů obsahu, avšak nezabývali se tolik samotným procesem tvorby daných dokumentů, jelikož tento proces není dle mého názoru pro potřeby této práce klíčový. Dále jsem vycházela z kategorií, které ve své práci využívá například Wirthová (2019). Jelikož se domnívám, že závaznost jednotlivých dokumentů je pro mou práci významná, jako oporu použiji také dělení veřejně politických dokumentů tak, jak jej formulovali Veselý a Nekola (2007: 49–56). Výše zmíněné kategorie (aktér a jeho kompetence, příjemce – cílová skupina/adresát, legitimizace, potažmo i relevance problému) nebylo možné ve všech dokumentech použít v plné míře, zejména pro dokumenty legislativní, viz následující kapitola. Z hlediska záměru, se kterým měla být tato analýza prováděna, a sice doplnění vymezených hranic pro zkušenost studentů s inkluzivním vzděláváním, jsem vybrala pro analýzu čtyři dokumenty, a to jeden legislativní, dva strategické a jeden metodický (viz kapitola 5). Výše zmíněné kategorie, jež jsem v dokumentech hledala, dohromady utváří způsob, jakým jsou dokumenty, respektive v nich obsažená opatření, legitimizovány. O různých způsobech legitimizace politik píše například Tveit a Lundahl (2018).

Jako druhou a hlavní metodu sběru dat jsem využila polostrukturované rozhovory. Polostrukturovaný rozhovor je postaven na předem připravených tématech a otázkách, avšak umožňuje určitou míru svobody (Švaříček, Šedřová 2007: 160). Jedná se tedy o poměrně flexibilní metodu, která na jednu stranu umožňuje usměrňování rozhovoru, aby nedocházelo k odchýlení se od tématu, a na druhé straně umožňuje volně mluvit o tématu

a rozvíjet podstatné informace, které se vynořují, ale původně zahrnuté nebyly (Řiháček, Čermák, Hytych a kol. 2013: 15).

Otázky v těchto rozhovorech se dotýkaly zkušeností studentů s inkluzivní politikou zejména v podobě podpůrných opatření v souvislosti s jejich speciálními vzdělávacími potřebami a podporou v souvislosti s jejich duševním zdravím. Dále postihovaly témata přístupu pedagogů, vztahů s pedagogy a spolužáky, celkového klimatu a prostředí školy a třídy, a možných bariér, které se pro implementaci inkluzivní politiky mohou vyskytovat a se kterými se během svého studia setkali či setkávají v kontextu nabízených podpůrných opatření, přístupu pedagogů, školy a podobně. Současně jsem pro tvorbu scénáře rozhovorů využila i kontext získaný výše zmíněnou document analysis spolu se samotným procesem rozhovorů. Blíže jsem se v otázkách věnovala mimo jiné tématům stigmatizace, informovanosti o duševním zdraví a možnostech podpory, jelikož se tato témata samovolně objevila v prvních dvou rozhovorech jako stěžejní, a tudíž jsem se rozhodla je zařadit do tematických okruhů i pro rozhovory následující. Dalším předem připraveným tématem bylo období pandemie covidu-19, konkrétně otázky na to, zda (a jaké) přineslo změny v době distanční výuky či po ní.

Cílovou skupinou této práce byli studenti, kteří studovali či studují na střední škole v České republice a jsou (případně byli) žáky se SVP vyplývajícími z jejich psychických poruch či onemocnění. Pro potřeby této práce jsem ovšem zařadila pouze ty studenty, kteří studovali střední školu v roce 2019 a dále a zažili období distanční výuky v době pandemie covidu-19. Tím došlo ke sjednocení kontextu, ve kterém studenti prožívali (či prožívají) svou zkušenost s inkluzivní vzdělávací politikou, jednak tím, že se všech týkal stejný legislativní rámec vzdělávací politiky, ale také to vycházelo z předpokladu, že pandemie zasáhla velkou měrou do života všech, a zkušenost těch, kdo ji během studia zažili, a těch, kdo ji nezažili, by se mohla výrazně odlišovat.

Participanty bylo 10 lidí, kteří studovali či studují na střední škole ve výše zmíněném období, ve věku od 17 do 26 let. Jelikož není možné z etického hlediska získat seznam studentů z mé cílové skupiny, na jehož základě by mohl být proveden výběr, oslovení proběhlo v první řadě přes svépomocné skupiny na sociální síti Facebook, ve kterých právě

příslušníci cílové skupiny mnohdy otevřeně řeší témata spojená s jejich problémy včetně témat spojených se vzděláváním. Počítala jsem, že tak získám větší počet participantů, nicméně možná i z důvodu, že psát o svých problémech na internetu ve skupině a mluvit o nich na nahrávku s cizím člověkem může být pro každého rozdílně náročné a nepříjemné, spolu s výrazně upadající aktivitou v daných skupinách od začátku pandemie covidu-19, se tak nestalo. Tímto způsobem se mi podařilo získat pouze dva participanty. Další participanté pak byli získáni skrze oslovení známých, a nadále pak metodou sněhové koule (Miovský 2003). Předpokládala jsem, že mladiství s psychickými problémy budou znát další vrstevníky, kteří na tom jsou podobně, a to se i v tomto případě prokázalo. Skrze oslovené participanty byl tedy předán můj kontakt, na základě čehož se mi posléze ozvali participanté další.

Rozhovory probíhaly vždy jen s jedním participantem, a to v jím zvoleném prostředí, aby se mohl cítit co nejvíce uvolněně a příjemně – i z toho důvodu jsem v otázkách zvolila tykání. Na začátku rozhovoru proběhlo představení výzkumu a byl podepsán informovaný souhlas. Participanté byli poučeni o tom, že udělený souhlas mohou odvolat a že veškerá data budou anonymní. Průměrná délka rozhovoru byla zhruba 70 minut a byl nahráván na mobilní telefon. Následně jsem manuálně přepsala relevantní části rozhovorů, a to z důvodu sdílení mnohdy specifických a citlivých informací, které si samotní participanté nepřáli zveřejnit.

3.2 Analýza dokumentů

Dokumenty jsem nejprve shrnula, se zaměřením na obsah relevantní k tématu této práce, a následně jsem v nich vyhledala a označila relevantní pasáže, které souvisely s kategoriemi odůvodnění opatření, kompetence autora/autorů, audience a potažmo relevance opatření, které dohromady utváří způsob legitimizace obsahu daných dokumentů, na základě čehož jsem provedla interpretaci.

3.3 Analýza rozhovorů

Přepsané rozhovory jsem nakódovala za využití otevřeného kódování (Saldana 2009).

Nejprve jsem si v přepsaných částech rozhovorů označila části výpovědí počátečními kódy. K těm jsem se posléze vrátila a rozdělila je do většího množství subkategorií (například u informovanosti o možnostech podpory směrem k duševnímu zdraví a vzdělávacím obtížím se jednalo o způsob(y), jakým byly informace předávány – například e-mailem, ústně v průběhu roku, na jeho začátku, a také kým a komu – učiteli, psychology, metodiky prevence, celé třídě, jednotlivcům, na webové stránce školy, skrze školní či třídní nástěnku; obsah těchto informací – co vše bylo předáváno, zda například jen kontakt, nebo i s doplňující informací o tom, co je poskytováno, jakým způsobem a jak se k tomu student dostane; dostupnost a dostatečnost informací aj.). Tyto subkategorie jsem poté slučovala do větších celků, dokud jsem nezískala 5 tematických kategorií, které popisují v následující kapitole. Z dalších typů kódů jsem využila například i „pattern codes“, - například lidskost, objevující se napříč výpověďmi.

4 Zjištění

4.1 Legislativní a metodický rámec inkluzivní vzdělávací politiky a analýza vybraných dokumentů

Dokumenty, které tvoří rámec inkluzivní politiky, můžeme rozdělit do několika kategorií podle jejich závaznosti. Do první, závazné a vymahatelné kategorie se řadí dokumenty legislativní. Následují dokumenty strategické a v poslední řadě metodické dokumenty, doporučení a podobně. Pro analýzu jsem vybrala 4 dokumenty, napříč každou z výše zmíněných kategorií, a to konkrétně Vyhlášku č. 27/2016, jelikož se jedná o legislativní dokument přímo ošetřující vzdělávání studentů se SVP, Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (2020), Národní strategii primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027 (2019), jelikož tyto dokumenty vymezují směry ve vzdělávací politice a primární prevenci, a metodologii MANUÁL PRO UČITELE: Jak efektivně nabídnout pomoc žákovi, který jeví známky psychických obtíží? (2022), jelikož se jedná přímo o doporučení, jak pracovat s příslušníkem mé cílové skupiny. V první části této kapitoly se budu věnovat těmto dokumentům a jejich analýze, ve druhé části dám prostor i dalším důležitým dokumentům alespoň ohledně jejich obsahu.

4.1.1 Vyhláška č. 27/2016 Sb.

Shrnutí dokumentu

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v aktuálním znění, blíže upravuje i poskytování podpůrných opatření těmto žákům. Ta jsou rozdělena do pěti stupňů a jejich přehled je obsažen v příloze č. 1 této vyhlášky.

Podpůrná opatření (PO) prvního stupně mají za cíl kompenzovat mírné obtíže, které se u žáků (respektive studentů) ve vzdělávání objevují, jako například i problémy s koncentrací či zapomínáním, které, jak je v části 3. A přílohy č. 1 explicitně zmíněno, mohou být vyvolány mimo jiné i nepříznivým aktuálním psychickým stavem. Úpravy v režimu výuky a domácí přípravy vycházející z těchto problémů navrhuji pedagogičtí

pracovníci za spolupráce s pedagogickým pracovníkem poskytujícím poradenské služby v dané škole a daným žákem (studentem) či jeho zákonným zástupcem. Poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních je upravováno vyhláškou č. 72/2005 Sb.

Pro určení PO tohoto stupně má být vycházeno z pozorování daných studentů během hodin, rozhovoru s nimi (či jejich zákonnými zástupci), spolu s analýzou dovedností, výkonů a výsledků jejich činností včetně analýzy domácí přípravy a dosavadního pedagogického působení školy.

Ve zvolených úpravách a metodách má být kladen důraz na individualizaci výuky, tedy zohledňování specifik (možností, podmínek a potřeb) daných studentů, s respektem k jejich pracovnímu tempu aj.

Podpůrná opatření druhého stupně taktéž cílí na žáky či studenty, jejichž vzdělávací problémy se dají charakterizovat jako mírné. Pro opatření tohoto stupně je již potřeba doporučení školského poradenského zařízení a zajištění další pravidelné komunikace mezi školou a tímto zařízením. Mezi opatření, která již patří do druhého stupně, se řadí například individuální vzdělávací plán, jenž je v případě studentů s psychickými poruchami a onemocněními hojně využíván.

Třetí stupeň podpůrných opatření slouží již ke kompenzaci závažnějších problémů ve vzdělávání, které zpravidla vyžadují podporu pedagogického pracovníka asistentem pedagoga a/nebo spolupráci s odborníky z jiných resortů (například lékařů, terapeutů apod.). Mimo další úpravy se samozřejmě využívají i metody, v případě, že je to vhodné, z předchozích stupňů PO.

Podpůrnými opatřeními čtvrtého stupně se kompenzují závažnější problémy vyžadující významné úpravy v metodách a v organizaci vzdělávání, jeho obsahu, výstupů a ke kompenzaci důsledků zdravotního postižení. Tato opatření jsou zacílena mj. na žáky s PAS, závažnými poruchami chování, středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

Pátý stupeň, nejvyšší stupeň podpůrných opatření, je určen žákům, jejichž vzdělávací problémy se odvíjí ze závažných zdravotních postižení. Při tomto stupni je vzdělávání žáků realizováno zpravidla za spolupráce asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, druhého pedagogického pracovníka či jiné osoby, která je pro podporu žáka klíčová.

Analýza

Vzhledem k tomu, že se jedná o legislativní dokument, použitý jazyk jej odlišuje od ostatních dokumentů, které jsem analyzovala, a vybrané kategorie se na něj dají vztáhnout jen do určité míry. Autor v textu explicitně nevystupuje v činném rodě. Jeho **kompetence** vychází z jeho institucionální legitimacy, podobně také **odůvodnění** jednotlivých opatření vychází z povahy dokumentu, což je vyhláška k zákonu. Odvolává se na ukotvení v českém legálním systému, legitimizace opatření se tedy děje skrze autoritu a ostatní zákony, případně se opírá i o další dokumenty, jako jsou vzdělávací programy a jiné.

Co se **audience** týče, je tento dokument určen každému, na koho se vztahují zákony České republiky, zejména pak aktérům vzdělávací politiky, jako jsou například ředitelé škol, učitelé, žáci a jejich rodiče. Vzhledem k tomu, že se jedná o legislativní dokument, vymezuje aktérům jejich práva a povinnosti, informuje je tedy a současně jim ukládá, jak mají postupovat. To se ovšem děje pouze s ohledem na typ dokumentu a jeho závaznost, v samotném jazyce se používá pouze jednoduchý slovesný způsob, v němž je výjimečně použito sloveso pomocné sloveso muset aj. (např. §13 odst. 2: „*Zletilý žák nebo zákonný zástupce žáka potvrzuje svým podpisem, že zpráva včetně doporučení s ním byla projednána, že porozuměl jejímu obsahu a zvoleným podpůrným opatřením; o těchto skutečnostech musí být poučen.*“)

4.1.2 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+

Shrnutí

Tato strategie navazuje na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 a stejně jako Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023 pokračuje v cílení na podporu společného vzdělávání, zmírňování nerovností, zejména sociálních, a umožnění přístupu ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny bez rozdílu. Ve

zmínkách o podpoře studentů se znevýhodněním je zde nicméně zahrnuto primárně znevýhodnění sociální či socioekonomické.

Zde uvedené cíle v oblasti vzdělávání žáků se SVP s duševním onemocněním se shodují s cíli uvedenými v Dlouhodobém záměru. Na straně 33 této strategie je přímo zmíněna absence důrazu na oblast psychohygieny, programů prevence deprese, úzkosti a škodlivého stresu, sebevraždy. Popisuje také současný stav, kdy žákům chybí informace z oblasti duševního zdraví a mnoho z nich zažívá úzkosti, které se školou souvisí. Škola tedy neplní naplno úlohu bezpečného prostředí. Z toho vyplývá stanovený cíl pro rámcové vzdělávací programy (RVP) reflektovat témata psychohygieny, psychosomatiky, duševních změn atd., klást větší důraz na prevenci rizikových forem chování, včetně orientace na dovednosti pro zvládání obtížných situací, regulaci stresu a dalších duševních stavů, stejně tak cílit na uvědomění si stereotypů a předsudků a zahrnout aktivity vedoucí k destigmatizaci duševních chorob. Podle této strategie mělo dojít k posílení výuky individuální práce se žáky a prevenci nežádoucích a rizikových chování v pregraduální přípravě i v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Dále by měla být posílena koordinace školských a školních poradenských služeb – koordinátorů a metodiků prevence, systém jejich vzdělávání, metodické podpory.

Další cíle, které mohou mít vliv mimo jiné i na vzdělávání studentů s duševním onemocněním, je snaha o omezení objemu očekávaných znalostí, a tedy zamezení přetěžování žáků informacemi, podpora kompetenčního vzdělávání a posílení formativního hodnocení, které se bude opírat více o „důkaz o učení“ a dosahování individuálních výsledků.

V neposlední řadě tato strategie reaguje i na přetíženost škol administrativními úkony s cílem podpořit podpůrnou personální infrastrukturu pracující se žáky se sociálním znevýhodněním a speciálními potřebami a administrativně zjednodušit financování práce s těmito žáky.

Analýza

Autoři v textu používají do velké míry formulace v činném rodě, na rozdíl od ostatních

analyzovaných dokumentů, a vystupují tak v aktivní roli (například na straně 8 tohoto dokumentu: „Podporovat budeme nezastupitelnou roli rodičů v oblasti vzdělávání, jejich angažovanost a participaci na rozvoji škol a jejich komunitním aspektu.“). **Způsobilost** autorů se opírá jak o jejich expertní znalosti a pozici odborníků, ačkoliv v samotném textu explicitně zmiňováno není, s výjimkou přípravné fáze této Strategie, tak také o institucionální autoritu ministerstva školství.

Cíle, které tato strategie vytyčuje, a problémy, které popisuje, opírá zejména o výsledky mezinárodních šetření a například srovnání s ostatními státy OECD, v menší míře pak na výsledky národních šetření a vědecká data. Celým dokumentem pak provází citáty J. A. Komenského, do jisté míry korespondující s danými kapitolami. Ten v kontextu českého školství patří mezi významné osobnosti, tyto citáty tedy mohou být brány jako určitá **legitimizace** skrze autoritu.

Cíle, opatření a nutné změny jsou **odůvodněny** skrze srovnání s ostatními státy (např. na straně 33), výsledky mezinárodních či národních šetření a v malé míře jsou zmíněna vědecká data obecně. Mimo to je nutnost těchto opatření odvozována z důvodu potřeby adaptovat se na proměňující se společnost, z potřeby (flexibilně) reagovat na změny, které přináší čtvrtá průmyslová revoluce a s tím související potřeba modernizace apod. (např. strana 8 a 17 tohoto dokumentu). Dále se vychází z předchozí strategie vzdělávání a jejího vyhodnocení, Metodiky přípravy veřejných strategií (2019) a ze znalosti struktury a procesního nastavení MŠMT, případně se odkazuje i na rozhodnutí Rady Evropské Unie.

Co se **audience** týče, dokument je adresován jak expertům a aktérům, kteří se na vzdělávací politice podílí, tak široké veřejnosti. I z toho důvodu byl na začátek dokumentu zahrnut slovník některých použitých pojmů, aby byla tato Strategie srozumitelná co nejširšímu okruhu lidí. Dokument má spíše obecnou a popisnou povahu, což vyplývá i z toho, že se jedná o strategii, vymežující rámec a směry, kterými se má vzdělávací politika v příštích letech ubírat. Na rozdíl od přípravné fáze této strategie, kdy například skrze kulaté stoly získala i audience možnost aktivní role při utváření směrů, které tato strategie měla vytyčit, ve finálním dokumentu je jejich role již pouze pasivní, má být pouze informována a není již ani přímo oslokována, až na výjimky, kdy je patrné, že je dokument

cílen na všechny (viz strana 18 tohoto dokumentu: „... musíme všichni rozvíjet své všeobecné i odborné dovednosti po celý život.“).

Relevance dokumentu je od přítomnosti do budoucnosti, explicitně zmiňuje i snahu orientovat se z dosavadního zaměření na minulost spíše na budoucnost. Dokument musí nutně reagovat na problémy, jež se vyskytly v minulosti, ale jeho úlohou je zaměřit se i na schopnost přípravy na výzvy, které se mohou objevit či se již objevují.

4.1.3 Národní strategie primární prevence

Shrnutí

Tato strategie navazuje na Národní strategii primární prevence rizikového chování z předchozího období, tj. 2013-2018, a je v souladu s dalšími koncepcemi ve vzdělávání a v oblasti prevence vymezuje gesce a kompetence jednotlivých aktérů a garantů. Klíčovou roli hraje MŠMT, které stanovuje priority a strategie pro danou problematiku a mimo jiné utváří podmínky pro realizaci primární prevence včetně metodické podpory aktérům, kteří primární prevenci vykonávají. Dalším významným aktérem ve vztahu k tématu práce je pak také ministerstvo zdravotnictví, které je zodpovědné za tvorbu opatření a strategií v oblasti například psychiatrie a podpory zdraví, kam se řadí i péče o to duševní.

Pod primární prevencí se rozumí soubor aktivit a programů, které se zaměřují na předcházení a omezování výskytu rizikového chování u žáků, ať už nespecifických, kdy je cílem snížit rizika výskytu rizikového chování obecně, tak specifických, které se zaměřují na konkrétní typy rizikového chování. Základní formy takového chování uvádí Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních a řadí se tam například šikana, násilí, závislostní chování, poruchy příjmu potravy, ale také sebepoškozování či prevence vzniku problémových situací se žáky s PAS.

Rozlišuje se všeobecná, selektivní a indikovaná prevence. První se zaměřuje na děti a mládež obecně, a spadají sem programy pro větší skupiny, například programy proti užívání návykových látek pro třídy a její výhodou je i nestigmatizace. Selektivní prevence

se zaměřuje na konkrétní skupiny, u nichž je vyšší riziko výskytu rizikového chování, avšak neodvívá se od aktuální situace jednotlivců, pouze od příslušnosti k daným skupinám. Poslední, tedy indikovaná, se zaměřuje na jedince či skupiny, u nichž se rizikové chování již vyskytuje, a právě tato prevence započítává faktory, jež se vztahují i k psychickým problémům. Nevýhodou posledních dvou typů prevence je riziko stigmatizace.

Tato strategie stanovuje základní rámec primární prevence, její cíle a priority. Důraz klade na partnerství a spolupráci napříč všemi úrovněmi i resorty, úzkou spolupráci škol, školských poradenských zařízení, rodičů, nestátních neziskových organizací, OSPODů, policie a dalších subjektů aktivních v dané oblasti, komplexitu opatření a orientaci na dlouhodobé řešení a stavění na ověřených datech, stejně tak na zaměření na konkrétní cílovou skupinu a její charakteristiky.

Dále jsou zde obsaženy i kompetence a rozsah činností jednotlivých aktérů a požadavky na jejich vzdělání.

V neposlední řadě ale tato strategie vymezuje také problémy, které se v této oblasti objevují, a to zejména problematiku nejednotného výkladu legislativy, nejednotnosti terminologie, přístupů, metod a parametrů výkonů primární prevence. Za problematiku označuje také vzdělávání pracovníků v této oblasti, až nedostatek povědomí o dané problematice i mezi pedagogy, kteří přitom hrají velmi klíčovou roli, jejich přetížení a často snížená schopnost vnímat signály rizikového chování. Dále nedostatek školních metodiků prevence, zejména kvalifikovaných, nedostatek odborníků z oblasti (pedo)psychiatrie a školních psychologů, problém zlehčování rizikového chování veřejností, administrativní zátěž a další.

Analýza

Při tvorbě strategie spolupracovala řada odborníků z oblasti primární prevence a klíčových aktérů, kteří se touto oblastí zabývají. Tato informace je v textu pouze zmíněna, ale dále tam autor/autoři v osobní rovině nevystupují. Autor (MŠMT?) vystupuje v pasivní roli, jako autorita, což je dáno povahou dokumentu, kdy se jedná o strategický dokument ministerstva, a způsobilost autora tedy vychází z jeho institucionální legitimacy. Dále autor

vystupuje jako někdo, kdo se v tématu vyzná, kdo má expertní znalost a předkládá tyto znalosti ostatním, o problematice informuje. Návrhy a cíle, které jsou předkládány, opírá jak o (své) expertní znalosti, tak obecně o vědecké poznatky a vědecká data, včetně výsledků evaluací předchozích strategií primární prevence.

Jak již bylo zmíněno, **odůvodněnost** nutných opatření se opírá o vědecká data a vědecké poznatky, místy se objevují i citace některých studií, případně o expertní znalost autora a obecné poznatky o tématu. Skrze tato data a informace je demonstrován současný stav, případně vyhodnocení minulých cílů, které nebyly naplněny. Z toho pak vyplývá potřeba změn, stanovení cílů a opatření. Současně je obsah tohoto dokumentu v souladu s ostatními legislativními a strategickými dokumenty.

Co se týče **audience**, tak dokument není specificky adresován nikomu. Informuje o současném stavu primární prevence, o následujících cílech, vymezuje některé pojmy, její historii, a také vymezuje kompetence jednotlivých aktérů, je tedy určen jak aktérům v této oblasti, tak široké veřejnosti. Aktéři, kteří jsou zde zmíněni, vystupují pouze v pasivní roli – figurují zde pouze u výčtu jejich kompetencí atd. Je zde také nastíněna jejich hierarchie se zaměřením na koordinaci na všech úrovních s klíčovou rolí MŠMT, případně dalších ministerstev při meziresortní spolupráci.

Dokument je **relevantní** směrem od přítomnosti do budoucnosti. Staví sice na cílech předchozích strategií, které nebyly naplněny, a na jejich evaluacích, spolu s dalšími vědeckými poznatky a expertními znalostmi, z toho nicméně vychází pro popis současného stavu primární prevence a označení problémů, na které jsou pak cíle, jež tato strategie vytyčuje, zaměřené. Vyzdvihuje také úlohu monitoringu, evaluace a následné modifikace postupů na základě získaných dat a poznatků. Co se jeho závaznosti týče, jedná se o strategický dokument, který vymezuje směr a cíle, ke kterým má daná politika směřovat. Závaznost a vymahatelnost není tak vysoká jako u zákonů a vyhlášek.

Celkově tento dokument stejně jako předchozí strategie slouží spíše k pasivnímu informování a popisu toho, jaký je aktuální stav v dané oblasti a z něho vyplývající nutné změny a cíle. Nástroje, jak těchto cílů dosáhnout, nejsou ve větší míře specifikovány,

stejně tak není zahrnuta preskripce směrem k jednotlivým aktérům. To ale vychází z povahy dokumentu – jedná se o strategii, na kterou navazují akční plány, které ji rozšiřují a podrobnější způsoby dosahování stanovených cílů obsahují.

4.1.4 Manuál pomoci při známkách psychických obtíží

Shrnutí

Na základě projektu APIV B byla vydána také metodika určená učitelům týkající se přímo specifických poruch učení nebo psychických obtíží, primárně tedy vzděláváním žáků, kteří mají specifické vzdělávací potřeby plynoucí z těchto důvodů (edu.cz 2022).

Učitelé mají stěžejní roli při řešení potřeb psychického zdraví žáků, jelikož jsou s nimi v úzkém kontaktu, a často tak jsou (nebo mohou být) přímými a často prvními svědky počínajících znaků rizikového chování studentů a jejich psychických problémů.

Role učitelů je klíčová také v tom, že mohou problémy zavčas zachytit, řešit je individuálně se žákem, v případě potřeby ve třídě, s rodiči žáků a také komunikovat s dalšími odborníky, jako je školní psycholog či metodik prevence. Učitelé sice nejsou odborníci v oboru duševního zdraví a jejich rolí není žáky diagnostikovat, avšak v případě, že chování žáků nerozumí či mají podezření, že se vyskytuje problém, mohou se obrátit na další profesionály (např. ze školního poradenského pracoviště), kteří následně provedou vhodnou intervenci.

Při komunikaci se žákem je doporučeno komunikovat otevřeně, popsat, co učitele znepokojuje a dělá mu starosti, zjistit, zda si je žák svých problémů vědom, a nabídnout pomoc, případně žákovi navrhnout variantu odborné pomoci od (školního) psychologa, terapeuta či lékaře nebo se zeptat, co by žák potřeboval.

Pokud žák pomoc odmítá, neměl by učitel na žáka tlačit, ale spíše ho zkusit oslovit s odstupem času znovu, pokud bude třeba. V případě, že je zdravotní stav žáka ovšem závažný (například je žák suicidální či dochází k sebepoškozování přímo ve škole), měla by být situace řešena i se zákonnými zástupci žáka. Je ovšem zdůrazněno, že učitelé musí

v každém případě dbát na svou vlastní bezpečnost a schopnosti a v případě, že situace jim neodpovídá, okamžitě sehnat pomoc jinou, v nejvážnějším případě je na místě zavolat záchrannou službu či policii.

Metodika se zabývá také jednáním se žákem, který zakončil (pobytovou) léčbu, kdy je vhodné přihlídnout k jeho možnostem a kapacitě, a pokud je to třeba a dosud tato opatření žák nevyužívá, uvažovat o plánu pedagogické podpory nebo IVP.

Analýza

Podobně jako ve dvou z předchozích dokumentů autor v textu přímo nevystupuje v činném rodě. Dokument se opírá se o výsledky projektu APIV B (respektive je jeho výstupem), a o odborné publikace na téma práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, respektive se žáky s psychickými problémy.

Audienčí jsou zejména učitelé a další pracovníci škol, kterým tato metodika má sloužit. Patrná je také orientace na žáky jako příjemce, kdy je jim v některých případech připisována i aktivní role, skrze učitele, který by žáka měl zapojit – například ptát se, co si o možnosti řešení své situace myslí.

Co se závaznosti dokumentu týče, jedná se o metodiku, která tedy není legálně závazná. Odráží se to i v používaném jazyce – vyskytují se zde ve velké míře formulace podmiňovací „měl by“, případně „je vhodné“ a podobně.

4.1.5 Ostatní dokumenty

Školský zákon

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání postihuje inkluzivní vzdělávání, kde je stanoven mj. rovný přístup ke vzdělávání, dále pak zejména § 16 až §19, které vzdělávání žáků, dětí a studentů se SVP upravují, spolu se vzděláváním žáků nadaných.

§ 16 blíže vymezuje charakter podpůrných opatření a principy jejich poskytování. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně poskytuje škola na základě doporučení školského poradenského zařízení, spolu s informovaným souhlasem zletilého žáka či zákonného zástupce nezletilého, opatření prvního stupně i bez něho. V případě přijetí jiného než doporučeného podpůrného opatření stejného stupně je toto přijetí, po projednání se školským poradenským zařízením, podmíněno informovaným souhlasem zletilého žáka či zákonného zástupce nezletilého. V případě, že by došlo k ukončení poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně, může se tak stát pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení v případě, že žák již taková opatření nepotřebuje.

Před přiznáním opatření poskytuje školské poradenské zařízení poradenskou pomoc žákovi zejména na základě jeho žádosti či žádosti jeho zákonného zástupce, a tato pomoc spočívá zpravidla ve zprávě a doporučení. Zpráva, kterou vydává pouze tomu, komu je pomoc poskytována, obsahuje důvody pro doporučení podpůrných opatření. Doporučení následně poskytuje i škole, kde se daný žák vzdělává, a v něm informuje o závěrech vyšetření a uvádí potřebná podpůrná opatření, která odpovídají stavu daného žáka a jeho speciálním vzdělávacím potřebám.

V případě, že žák či jeho zákonný zástupce mají pochyby o tom, zda škola jedná v souladu s vydanými doporučeními a přiznanými PO, mají možnost informovat ředitele školy, který je povinen tuto situaci s nimi projednat za účasti pověřeného zaměstnance příslušného školského poradenského zařízení. I v případě takového projednání, pokud by bylo třeba, mají žák či jeho zákonný zástupce následně právo podat podnět České školní inspekci. Stejně tak mají možnost do 30 dnů od vydání doporučení a zprávy zažádat o jejich revizi.

Vyhláška č. 72/2005 Sb.

Tato vyhláška vymezuje systém školské prevence a přímo definuje činnosti a kompetence aktérů v této oblasti, jako je například školní metodik prevence a obecně činnost poradenských zařízení.

Činností pedagogicko-psychologické poradny je poskytovat poradenství, zjišťovat SVP žáků a následně vypracovat doporučení podpůrných opatření, poskytovat školám metodickou podporu, stejně tak podporu zákonným zástupcům žáků a žákům přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervencí

Činnosti školního poradenského zařízení, v němž působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, případně školní psycholog nebo školní speciální pedagog, zabezpečují ředitelé. Služby těchto zařízení jsou poskytovány na žádost zejména žáků či jejich zákonných zástupců (a s jejich souhlasem) a zaměřují se hlavně na poskytování podpůrných opatření pro žáky se SVP a sledování jejich účinnosti, včasnou intervencí při aktuálních problémech u jednotlivců i kolektivů, a v neposlední řadě předcházení všem formám rizikového chování. K poslednímu zmíněnému škola zpracovává i samostatnou strategii.

Další aktéři, jejichž činnosti vyhláška vymezuje, jsou mj. výchovný poradce, metodik prevence. Mezi činnosti výchovného poradce patří například i vyhledávání žáků, jejichž vývoj a vzdělání potřebuje větší pozornost, spolupráce na přípravě a kontrole plánu podpory pro žáky s potřebou podpory v prvním stupni, zprostředkování diagnostiky žákům se SVP, metodická pomoc pedagogům s tvorbou IVP a naplňováním podpůrných opatření. Do činností metodika prevence pak spadá tvorba preventivního programu školy a koordinace a realizace aktivit, které jsou na prevenci zaměřené, včetně prevence rizikových projevů sebepoškozování. Dále metodické vedení pedagogů a koordinace jejich vzdělávání v této oblasti a v neposlední řadě samotné vyhledávání žáků, u nichž se objevuje riziko či přímo projevy rizikového chování a zachycování varovných signálů a zprostředkování péče těmto žákům.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023

Stejně jako předcházející dlouhodobý záměr (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2015 – 2020), Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 a z nich vycházející Akční plán inkluzivního vzdělávání na období

2016 – 2018 a Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019 – 2020, i v tomto dlouhodobém záměru jsou mimo jiné prosazovány rovné příležitosti ke vzdělávání a přístup ke kvalitnímu vzdělání pro všechny bez rozdílu za možnosti plně se zde rozvíjet na základě svých schopností, a s tím i důraz na individualizaci výuky. Co se inkluzivní politiky týče, důraz je kladen zejména na inkluzi směrem k žákům se znevýhodněním socio-ekonomickým.

Stanovuje potřebu orientace diagnostického procesu školních poradenských zařízení tak, aby byl jednak sjednocený, jednak byl schopný vymezit potřeby úprav v celém spektru znevýhodnění a zvolit vhodné postupy, které z identifikovaných speciálních potřeb (či mimořádného nadání) budou vycházet.

Dále je zde obsažen cíl rozšíření metodik a vzdělávacích programů pro pracovníky těchto zařízení a školních poradenských pracovišť na mj. intervenci, diagnostiku a metodickou podporu pro všechny typy znevýhodnění včetně rizikového chování.

Konstatuje rovněž potřebu podpory vzdělávání a profesního rozvoje pedagogů pro práci s žáky (mimořádně) nadanými, stejně jako žáky se SVP (což bylo do jisté míry obsaženo již v předcházejícím Dlouhodobém záměru, zejména v kontextu tolerance směrem k žákům se SVP). Současně s tím je zde vyjádřena potřeba změnit celkové klima škol, tedy i rozšířit vzdělávací akce na tato témata pro studenty samotné.

K tématu inkluze zejména v kontextu duševního zdraví vychází z tohoto dokumentu i cíl podpory prevence a včasné intervence, včetně multidisciplinární podpory škol v práci s dětmi s problémovým chováním, emoční zátěží či duševním onemocněním a vznik týmů propojujících vzdělávací, zdravotní a sociální služby pro Krajské dlouhodobé záměry.

Jedním z mnoha dalších cílů je také zajištění společného postupu v této oblasti na úrovni zřizovatelů, obcí s rozšířenou působností a krajů.

Metodický pokyn k novele vyhlášky č. 27/2016 Sb.

Tato metodika vydaná MŠMT v roce 2019 není právně závazná a ošetřuje zejména individuální vzdělávací plán (IVP) a případy, kdy je a není nutná rediagnostika speciálních vzdělávacích potřeb. IVP upřesňuje způsob, jakým se se žákem, kterému byl doporučen, má pracovat (úpravou metod, organizace, forem výuky a/nebo hodnocení žáka pedagogem). Mimo případy, kdy je IVP doporučen z důvodu nutnosti úpravy organizace, obsahu či výstupů vzdělávání, se doporučuje i žákům, kteří nemohou do školy docházet každý den. Mezi důvody je zde explicitně uvedeno mimo jiné duševní onemocnění. Dále jsou zde blíže popsány důvody, kdy je IVP nadbytečný, čímž tato metodika cílí na omezení nadužívání tohoto opatření a snížení administrativní zátěže, která s tím souvisí.

Vzdělávání v době covidu-19

V období covidu docházelo k nutným úpravám v průběhu vzdělávání. Nejvýraznější změnou byla nutnost distanční výuky jak ve školním roce 2019/2020, tak 2020/2021. Mimo závazné úpravy došlo k vydání mnoha doporučení, které se výuky dotýkaly. Vybrala jsem ty, které se výrazněji dotýkají nároků na žáky a vzdělání žáků se SVP.

V období covidu se školám doporučovalo snížit množství požadovaných znalostí tak, aby došlo k naplnění výstupů RVP, ale nedocházelo k přetěžování žáků, a využití spíše formativního než sumativního hodnocení, tam, kde to bylo možné. Důraz by měl být na maximálně individualizovanou výuku odpovídající aktuálním individuálním možnostem a schopnostem žáků, která cílí na odstraňování nerovností, a navázání výuky na znalosti a dovednosti žáků (MŠMT 2021a; MŠMT a MVČR 2021; ČSI 2020). Došlo také k úpravám závěrečných zkoušek aj.

Doporučovalo se také vytvořit systém podpory pro žáky, kteří měli problémy se zapojením do distanční výuky (například se jí nemohli účastnit nebo výrazně zaostávají) (ČSI 2020).

Stejně tak návrat žáků z distanční výuky provázela řada doporučení. V dokumentu s názvem *Návrat žáků do škol - metodické doporučení (Pedagogická část)* vydaným

MŠMT (2021b) se objevil mj. i důraz na varovné signály psychických problémů, které výrazný stres v předcházejícím období mohl způsobit či prohloubit, a důraz na zajištění včasné podpory. Některé z varovných signálů jsou zde popsány, například nepozornost, agrese, vzdor, nezáměr o interakci se spolužáky nebo učitelem, projevy smutku, obavy, nekomunikativnost, neadekvátní reakce na běžné podněty, časté a někdy nevědomé kontrolování mobilního telefonu, a když má žák časté fyzické obtíže, jako je bolest břicha, hlavy, nechutenství a mnoho dalších.

Ostatní metodiky a dokumenty

Mezi další metodiky bych zmínila metodické pokyny v oblasti primární prevence rizikového chování schválená vedením MŠMT. Patří tam například metodika týkající se poruch příjmu potravy, která tyto poruchy stručně představuje, předkládá jejich varovné signály a předkládá příklady vhodného i nevhodného postupu intervence pedagogickým pracovníkem, či pravidla prevence vzniku problémových situací u žáků s PAS (MŠMT 2010).

Podpora prevence vzniku duševních onemocnění, jejich včasného zachycení a informovanosti v této oblasti ve školách je obsažena také v Národním akčním plánu duševního zdraví 2020 – 2030.

4.1.6 Shrnutí

Co se podpory týče, explicitně zahrnutá je podpora v rámci podpůrných opatření, které stanovuje zákon. Měla by zde nicméně fungovat i včasného zachytávání rizikových jevů, které by měl vyučující, pokud je zachytí, konzultovat s metodikem prevence či výchovným poradcem a řešit případně dále. Je nutné také zmínit duševní hygienu zahrnutou do většiny rámcových vzdělávacích programů, a vůbec tedy nutnost o duševním zdraví více vzdělávat objevující se i (nejen) ve vzdělávacích strategiích.

Co se analýzy dokumentů a způsobů legitimizace týče, nejčastějšími způsoby, které se zde objevovaly, byly legitimizace pomocí „zaostávání za ostatními (OECD) zeměmi“,

případně změn v okolním světě. Jen minimálně, případně vůbec se explicitně opíraly o data expertů. To ostatně souhlasí s tím, co ve svých pracích tvrdí jak Simpson (2004), tak například Štech (2021).

4.2 Analýza rozhovorů

4.2.1 Nejen informační chaos

Velkým tématem, které se v rozhovorech objevovalo, byla nedostupnost, nejednoznačnost a různorodost informací, přístupů ke studentům a informovanosti o duševním zdraví obecně. Nedostatečná informovanost se pak promítala ve stigmatizaci, což je další z témat, o kterém píše dále v této kapitole. Současně také studenti, se kterými jsem rozhovory vedla, vypovídali o problematickém předávání informací, jak mezi zaměstnanci školy, tak rodičům, participantům samotným, a případně i spolužákům.

Necitlivý postup a nedostatečná práce s kolektivem

Začlenění do kolektivu je pro studenty se znevýhodněním velice důležité, proto je jistě nutné pracovat nejen s nimi, ale i s celým kolektivem. Duševní zdraví a psychické problémy jsou nicméně tématem velice citlivým, a proto pokud je nutné kolektiv informovat, mělo by se tak dít s jistou opatrností a ohleduplností. Takovou zkušenost studenti, s nimiž jsem mluvila, nicméně nemají. Například B. popsal svou zkušenost následovně: „... svolali celou třídu, oznámili jí všechny problémy, který mám, a aniž by řekli cokoli jiného, tak vlastně odešli. To byl jejich pokus o jako řešení té situace.“ Takové jednání mělo za následek zhoršení vztahů ve třídě a participantovo ještě výraznější vyloučení z kolektivu. I další pokusy o řešení jeho situace a jeho podporu vnímal jako negativní směrem ke kolektivu. Vnímal, že ho to vyčleňuje, ať už proto, že nefunguje jako ostatní a podpora pro něj někde není nastavená dostatečně, nebo naopak, že k němu učitelé přistupovali až s příliš velkým ohledem. Navíc vnímal, že práce s kolektivem zkrátka neprobíhá, že „...vůbec je nenapadlo, jako by... Řešit to jinak než učitel, žák, ale třeba žák a žák.“

O., který byl z kolektivu vyloučen a pro projevy svých psychických obtíží čelil šikaně, což vedlo ke zvýšeným absencím, se při pokusu řešit tuto situaci se zaměstnanci školy setkal také s přenesením odpovědnosti na něj, kdy dostal informaci, že pokud nebude mít méně absencí, s kolektivem vycházet ani nemůže.

Velká část participantů tedy nesla zodpovědnost za informování svých spolužáků a vůbec řešení svého postavení ve třídě sama, což je pro ně náročné a ne vždy to zvládnou nebo to nevede k pochopení u spolužáků. Někteří k tomu informovat své spolužáky byli vyučujícími i nuceni, jako například P.: „*Když člověka vyzvou před celou třídou, co mu je, a teď všichni na něj najednou čuměj, že jo, tak to jako je nepříjemná věc.*“ Na druhou stranu ale zrovna v případě P. proběhlo také ještě na nižším gymnáziu informování kolektivu, u čehož ona nebyla, aby to nebylo nepříjemné, aby žáci věděli, že se potýká s problémy a byli tak vůči ní tolerantnější.

Problematické rodinné zázemí a informování rodičů

Kromě necitlivého či nedostatečného informování kolektivu se v rozhovorech objevily i problémy týkající se informování rodičů, což se týkalo zejména těch, jejichž situace doma byla problematická a kteří se svými rodiči neměli ideální vztahy.

Strach z toho, že by se o problémech dozvěděli rodiče, kteří jsou mnohdy jejich původci, či napomáhají minimálně jejich prohlubování, a který pak brání studentům obrátit se se svými obtížemi na relevantní zaměstnance školy, v rozhovoru shrnula například E.:

„... já bych jim [školním poradcům, psychologům] třeba nevěřila, taky proto, že mají ohlašovací povinnost. Takže když chce nějaký takovýhle problém člověk řešit, tak se většinou obrací na třídního nebo na někoho bližšího a ty k tomu nemají kvalifikaci, takže nepomůžou jako tak dobře, ale v něčem určitě pomoci můžou a často odkazují na psychologa, ale k tomu vlastně spousta lidí nechce chodit právě proto, že je to nastavený tak, že se to může dostat k jejich rodičům a většinou jsou rodiče ten problém, takže to úplně nefunguje.“

Takový strach měl například i L., který se svou situací snažil řešit ještě jako nezletilý nejdříve tak, aby se o tom nedozvěděli jeho rodiče. Ostatně takový strach není neopodstatněný, například O. zažil přesně tu situaci, kdy částečně jeho problémy pramenily z domácího prostředí, avšak přes školní psycholožku se to k jeho rodině dostalo, a situace se nezlepšila: „...ona to hned zavolala mámě a vlastně jako učitelka měla povinnost to i nahlásit na sociálku, takže to nahlásila, ale s tím, že máma to jakoby věděla, takže vlastně mi řekla, že jestli řeknu něco špatného, tak vlastně budu mít jako doma velkou bídu.“

Informovanost a edukace o duševním zdraví a prevence

Další problematika informací, o níž se účastníci zmiňovali, byla (ne)dostatečnost znalostí a informací o duševním zdraví, a to jak u zaměstnanců školy, svých spolužáků či rodičů, tak mnohdy u sebe samých. Setkávali se tak mnohdy se špatným či příliš pozdním vyhodnocením situace a potřeby podpory či intervence (blíže dále v tématu Vyjednávání), nepochopením, mylnými domněnkami, zlehčováním své situace od okolí (což popisuje například O. ve zkušenosti s reakcí mistrové na zjištěné sebepoškození: „*Vlastně v té době jsem se vlastně nějak jako sebepoškozoval a z toho jako prostě ke mně přišly... A jako ta mistrová ke mně přišla a doslova mi řekla, „to ti udělala kočka, co? Haha“*“) aj., avšak o tom se blíže rozepíšu dále v práci, v tématu stigmatizace.

Nicméně se objevovala i zkušenost, že s vyšším počtem žáků, kteří se na škole s problémy potýkali, tím lépe tuto situaci škola zvládala řešit, avšak nebylo to pravidlo. Takovou zkušenost měla například C., která popsala, že pro ni bylo úlevné, že někteří vyučující již studenty s podobnými problémy měli, a měli pro ni tedy pochopení, aniž by po ní chtěli podrobné vysvětlení, co jí je. B. pak takový posun vnímal v průběhu času: „*Ta škola už vlastně pak řešila víc případů různých lidí, kterejm se děly různé věci. A... Vlastně byli pak hodně tolerantní.*“

Co se svých vlastních znalostí týče, nejvýraznější to bylo u těch účastníků, kteří dosud

nezískali diagnózu. Většina z participantů sice uvedla, že ve třídě měli další spolužáky s psychickými problémy, a proto věřili, že nějaké povědomí o tom alespoň část kolektivu má. Rozhodně ale neměli pocit, že by se někdy setkali s dostatečnými informacemi o duševním zdraví a prevencí, a to někdy i v případě, že v předmětech měli obsaženou psychologii v rozšířené podobě. Jediná prevence, která většinou probíhala, byla zaměřená na užívání návykových látek. Studenti také mnohdy nedokázali správně vyhodnotit svou situaci ani sami u sebe a včas vyhledat pomoc.

Nedostatečnost informací o možnostech podpory, jejich nepřehlednost, výzvy s tím spojené

Velkou bariérou, která se v rozhovorech objevovala, s částečnou výjimkou participantů, kteří prošli řešením svých speciálních potřeb již na základní škole, případně na nižším stupni víceletého gymnázia, byla nedostupnost informací o tom, co škola může (a měla by moci) nabídnout, stejně jako určitá neschopnost se v případných získaných informacích zorientovat.

C., podobně jako N., měla zkušenost kladnou, kdy jí možnost získat „*papíry z poradny*“ a následně podpůrná opatření v rozsahu, v jakém potřebovala k dokončení školy, oznámila její třídní učitelka (stejně tak na koho se obrátit, a co je pro to potřeba udělat) ve chvíli, kdy se její problémy zhoršily natolik, že musela být hospitalizovaná. Ani jedna z nich si tedy informace nemusela shánět a snažit se v nich zorientovat sama, což může být pro studenta či studentku v náročné situaci problematické. Shrnuje to například O.: „*Něco zjišťovat je prostě hrozně jako náročný, vyčerpávající psychicky, furt se někoho jako doprošovat, je to takový prostě... Prostě vyčerpávající.*“

Vyloženě kladnou zkušenost v tomto měla P., které jedna z vyučujících vyšla vstříc, jakmile viděla, že výkonem ostatním spolužákům nestačí a zdálo se, že by mohla mít problémy. Mimo to ji ale informovala o tom, že je možné získat opatření, která by to umožňovala oficiálně, a řekla jí, na koho se obrátit. To tedy pak P. udělala a podpůrná opatření získala.

B. si neuvědomuje, že by kdy během jeho docházky na střední školu dostali informaci o tom, že je u nich na škole dostupný psycholog. Věděl sice, že je na něj kontakt uveden na stránkách školy, nevěděl ovšem o tom, zda poskytuje konzultace, nebo jak se

k němu dostat. I když byly škole jeho problémy známy, možnost získat podpůrná opatření mu nebyla nabídnuta a vše si musel zjišťovat sám:

„... nikdo mi to nenabízel. Pokud jsem něco chtěl, tak jsem musel zjistit, jestli je možný v rámci... Vlastně si sám vygooglit, jestli existuje nějaká možnost, jak toho dosáhnout. Najít si ty diagnózy, který člověk potřebuje, aby to měl. A pokud jsem tu diagnózu měl, tak jsem to mohl získat. Pokud ne, tak jsem to získat nemohl.“

Pokud ho nenapadlo, že by mohl něco využít, ani o nich informace nezjišťoval. Tak se například stalo, že měl „v papírech“ nárok na opatření jen pro některé ze svých obtíží, ostatní pak řešil na základě domluvy, která ovšem není závazná, a bylo jen na jeho vyučujících, zda se rozhodnou vyjít mu vstříc.

Podobně na tom byl A., který sice získal formální nárok na podpůrná opatření reagující na některé z jeho obtíží, nicméně když se to pokusil řešit, ostatní obtíže „na papíře“ nedostal a tedy ho ani nenapadlo to řešit dál, i když sám si vlastně není jistý:

„Měl jsem papír na [jednu z diagnóz], neměl jsem papír na jiný psychický problémy a myslím si, že ho vlastně doteď nemám, protože jediný jako co jsem byl na psycho diagnostice, tak mi ta psychologka řekla, že jsem vlastně jako úplně v řiti psychicky, ale že mi to nedá na papíře.“

Nicméně i v případě, kdy informace byly dostupné, mnohdy to nestačilo. Zde bychom mohli zohlednit i samotný psychický stav studentů a studentek, sníženou schopnost situaci řešit, a jiné faktory související s jejich psychickým stavem. Současně je ale nutné zdůraznit také způsob, jakým informace dostupné byly. Na některých školách probíhalo i průběžné informování o možnosti konzultace u školního psychologa, někde tato informace proběhla jen na začátku roku při čtení školního řádu, někde posílali e-mail i samotní psychologové, někde byla tato informace pouze na školních nástěnkách, někdo kontakt na školního poradce či psychologa musel obtížně hledat na webových stránkách školy. Málokdo ale věděl s určitostí, s čím přesně za poradci či psychology zajít, a o možnosti podpůrných opatření tak zpravidla potřebovali získat informace od (zejména) třídních učitelů či pak přímo poradců nebo psychologů.

Pokud informace dostupné nebyly, případně se v nich participanti neuměli zorientovat

(případně ani jejich rodiče), ve většině takových případů se pak pokusili obrátit na třídní učitele nebo učitelky, případně tedy školní psychology a poradce. Pokud se jim nedostalo informací, jakým způsobem to mohou řešit, co jim škola může nabídnout a co pro to musí udělat, participantů pak už z pravidla nehledali dál, například i z pocitu, že pokud ani „... *Nejvíc reálnej človek, co by se v tom jako nějak orientoval...*“ nevěděl, nemají šanci to zjistit, jak popisuje například O.

Zejména u nezletilých žáků byla úloha rodiny výrazná. Pokud participantům podporu neposkytla, a sami ji ve škole od někoho nedostali, zpravidla již svou situaci sami neměli (či cítili, že nemohou) jak řešit. Takovou zkušenost měla například I.: „*Moje rodina nebo moje máma zanedbala trochu to, co bych v té škole vlastně mohla mít, kdyby mi vyběhala nějaký papíry. Ale vzhledem k tomu, že nám nikdo nedal žádný informace, a pak teda hledat si informace tam o něčem, co se dozvěděl před chvílí, je náročný...*“

Participantům, kteří se pokusili informace získat přes vyučující nebo školní poradce či psychology, navíc záleželo i na postoji, se kterým se následně setkali (viz kapitola 5.2.3. Stigmatizace, kde se tím zabývám dále). Pokud byl postoj odmítavý, případně získali pocit, že pomoc není dostatečná, nebo že jsou možnosti nepřehledné, nesnažili se ani hledat dál a nesnažili se tedy ani získat formální nárok na podpůrná opatření.

I v případě, že informace (jak o možnostech formální podpory, tak té neformální, která probíhala na základě domluvy) získali, nebylo pro ně (případně i jejich rodiče) často jednoduché se v nich zorientovat.

Například A. sice většinu informací získal od metodičky prevence, která s ním dále pracovala, nicméně i tak pro něj bylo obtížné se ve svých možnostech zorientovat. To nakonec dokonce přispělo k jeho předčasnému odchodu ze střední školy, kdy sice zhoršení stavu řešil s metodičkou prevence včas, nicméně neinformoval o tom již své vyučující, a vzhledem k tomu, že ke všem obtížím neměl dokumentaci ve škole, zpětně se na to již nebral ohled, jelikož metodička vyučující sama neinformovala: „*Jo, no řešila to ta metodička prevence se mnou. Každopádně já jsem si to vlastně před tím neuvědomil, že to mám řešit s těma (...) učitelem. Já jsem si myslel, že vlastně stačí, když to nějak ví ta metodička prevence.*“ Touto citací se dostáváme k další složce tohoto tématu.

Předávání informací mezi zaměstnanci školy

V provedených rozhovorech se ukázalo, že pokud studenti neměli zodpovědnost o svých potřebách a problémech informovat všechny své učitele a učitelky sami, což je pro ně mnohdy stresující a nad jejich momentální kapacity a schopnosti, neměli ale často přehled o tom, jak se informace předává, v jakém rozsahu a zda doputuje skutečně všem.

Například P., která měla již delší dobu ve škole „*papíry na své problémy*“, počítala s tím, že to tedy učitelé již vědí. Teprve, když se její potíže zhoršily a získala v té souvislosti individuální vzdělávací plán, zjistila, že to tak není a musela své vyučující informovat sama: „*No vlastně teprve až nedávno jako jak mam nově ten individuál, tak sem jim to musela jako sdělit, že jo všem nějak, a nejdřív to bylo problém, protože jsem myslela, že jim to bylo sděleno a asi nebylo, takže jsem měla trošku takový... Chaotický to bylo v tomhle.*“

Obecně nevědomost o tom, jak se s informací nakládá, shrnula N.:

„*Myslím, že by mi bylo příjemnější, kdybych víc mohla sama říkat, co mi je, než aby to psala psychiatricka do nějaký mý zprávy. A obecně, kdybych věděla víc, jak to tam koluje mezi... Mezi, potom tím profesorským sborem, protože to potom třeba bylo zvláštní, když jsem slyšela ‚zase jsme se o tobě bavili na poradě (...)‘. Ne ve zlým, ale stejně to bylo zvláštní, protože potom já z toho nic vůbec nevím, ale vím, že se tam nějak mluví o mém studiu, o mně, což bylo zvláštní...“*

Nekonzistentní přístup a nedodržování domluv

Velkým problémem pak bylo pro participanty také jednak setkání se s protichůdnými či špatnými informacemi od vyučujících či vedení školy, jednak rozdílné přístupy ke stejným či podobným potřebám mezi vyučujícími a v neposlední řadě i nedodržení domluv s vyučujícími z jejich strany.

Rozdílné přístupy přinášely problémy logicky tam, kde z nějakého důvodu neměli

participanti formální nárok na podpůrná opatření, a své speciální vzdělávací potřeby saturovali skrze individuální domluvu s vyučujícími, kdy tedy ne všichni vyučující byli ochotni (a povinni) studentům vyjít vstříc, s čímž se setkala polovina mých participantů, ale i tam, kde šel nárok na podporu formálně, například přes výchovnou poradkyni, jako v případě B.:

„A ona [výchovná poradkyně] vlastně domluvila, že jakoby to [jeho aktuální problémy a potřeby] zapíše a že pokud to řeknu učitelům, tak ona to může jakoby následně komunikovat s tím jako kdyby systémem absencí a docházky a tak. S těma lidma. (...) Někteří byli v pohodě. Respektive s těma, co jsem měl ráno, tak jeden byl v pohodě, jedna byla strašně stará a každou hodinu to zapoměla a dycky mi nadávala, že jdu pozdě. (...) A jeden byl takovej hodně nepříjemnej...“

Nárok na podporu týkající se některých problémů navíc část z mých participantů a participantek musela získat skrze pedagogicko-psychologickou poradnu, na podporu některých pak škole stačila informace, že ty problémy mají. Ve druhém případě nicméně častěji docházelo k nedodržování domluv a žáci měli pocit, že taková podpora nebyla žádným způsobem vymahatelná. I v případě, že k dodržování domluv docházelo, vyvolávalo to prostředí nejistoty. Studenti měli pocit, případně si někdy správně uvědomovali, že je takový postup neoficiální, někdy se navíc jednalo o domluvu jen s některými vyučujícími, zdaleka ne se všemi, a tedy nedocházelo k vyrovnávání znevýhodnění všude tam, kde se objevovalo.

Například u A. jak nedodržení domluvy, tak podání špatných informací, přímo přispělo k jeho předčasnému odchodu ze střední školy. Vzhledem ke zhoršení svého stavu a prospěchu svou situaci nejprve řešil se zástupcem ředitele a třídní, se kterými měl domluvu, že pokud v další části školního roku svůj prospěch nezhorší, nebolepší, nechají ho postoupit do dalšího ročníku. To se nakonec nestalo a musel psát reparát, u kterého bohužel „zpanikařil“ a i přes výše zmíněnou domluvu stál před odchodem ze školy. Následně se do situace vložila i jeho matka, se snahou s vedením školy vyjednat možnost opakování ročníku, ale bez úspěchu:

„No ono jsme to [opakování ročníku] řešili i jako tehdy a řekli nám, že to nejde... A ono to vlastně jde právě, ale je pravda, že jsem to zjistil až teď. (...) A máma se tehdy snažila pak jako nahnat, nějak to jako omluvit téma psychickéjma problémama, protože viděla, že jako z nějakých psychických problémů (...) to opakovat jde, ale nějak jí to prostě ředitelka odmítla, asi s tím, že to prostě nebylo vyřešený dřív a neměl jsem vlastně papír ani nic.“ Později na toto téma pak navázal: *„Navíc tam ani nejsou žádný vlastně právě přesný kritéria, podle mě, toho, kdy člověka nechají, kdy ne. Fakt to spíš záleží na tý řídě a ona říd' je jako strašně hodná. Ale pokud třeba člověk vyletí právě kvůli nějakým psychickým problémům, tak to vlastně pak nemůže řešit moc zpětně nebo i třeba nějak na poslední chvíli.“*

Negativní zkušenost s nedodržením slibu od vyučující, která vedla ke zhoršení situace a vztahů s jeho rodiči, měl B., kdy sice vyučující nepostupovala vyloženě chybně, nicméně původně mu slíbila něco jiného:

„Bylo mi řečeno od ní [vyučující], že si jí mám přidat na facebooku. Pokud jí každý tři hodiny napíšu zprávu, tak to [zjištěné sebepoškozování] neřekne rodičům a nezavolá policii. Což jsem poctivě plnil. Načež zavolala rodičům, řediteli. Takže pak se to od ní dozvěděli. A doma byl bordel. Ta učitelka lhala do jistý míry. Nebo překrucovala věci, co jsem říkal. A řekla jim hodně osobní věci o mně, který ani ona vědět neměla.“

4.2.2 Vyjednávání

Dalším významným tématem, které vyvstalo ze sebraných dat přes postupné shlukování kódů, je téma, které jsem pojmenovala „Vyjednávání“. Toto téma v sobě obsahuje výpovědi označené kódy ohledně role samotného žáka, jeho rodiny a školy, případně dalších aktérů při jednání o řešení. Konkrétně jsem sem zařadila výpovědi (respektive jejich části), které se týkaly toho, zda studenti mají roli aktivní, pasivní, v jaké pozici vystupují, výpovědi, které se týkaly promítání autorit(y), pojednávaly o respektu k autonomii studentů, vypovídaly o potřebě „to“ zvládnout, zvládat věci sám, vnímané/snížené schopnosti udělat první krok a vůbec svou situaci řešit a zodpovědnost za řešení, stejně tak jsem sem zařadila i dobu, kdy se vyjednávání odehrává. Spadají sem tedy

výroky, které se zabývaly tím, kdo měl jakou roli při řešení a komunikaci ohledně obtíží a jejich možného vyrovnávání, a jeho dynamikou.

Při analýze těchto výroků vyšlo najevo, že samotní studenti byli z procesu mnohdy vynecháni, obzvláště před dovršením 18 let věku, kdy za ně museli jednat zákonní zástupci, a studenti tedy byli závislí na tom, zda jim informace budou předány, nicméně určitým způsobem i po dosažení plnoletosti.

Postavení studentů

Velkým problémem ve zkušenostech mých participantů bylo vůbec postavení, ve kterém se při řešení své situace nacházeli, respektive jejich postavení při střetu s autoritou vyučujících a dalších zaměstnanců školy, případně autoritou rodičů, a to mnohdy i v případech, kdy studenti byli zletilí.

Vedle nedůvěry, se kterou se studenti mnohdy setkávali, a pro niž se pak ocitali v „začarovaném kruhu“, kdy sice chtěli svou situaci řešit, ale bez potvrzení od odborníka jejich potíže byly brány s podezřením, že si vymýšlí, tedy bez toho, aby je někdo bral vážně a nabídl jim podporu či radu, co mohou dělat, se jejich pozice v rozhovorech zejména odrážela v následujících dvou směrech.

Prvním z nich je naslouchání potřebám studentů, respekt k nim a nadřazenost. Je sice jasné, že zaměstnanci školy jsou vůči studentům autoritami, nicméně domněnka, že veškerý postup, který zvolí, bude správný, a to i v případě, že se jim student pokouší sdělit, že mu naopak přihoršují, se u mých participantů ukázala jako neideální.

Například B. vypovídal o tom, že vnímal pocit bezchybnosti u zaměstnanců školy, pokud vše řešili v souladu s „*tabulkami*“, který se promítal do toho, že v případě, že „*tabulkové*“ řešení na situaci nereagovalo plně adekvátně a ideálně, vnímali zpětnou vazbu negativně:

„Měli dojem, že když řešej nějaký problémy, řekněme podle učebnic nebo podle nějakých stanov, který jsou na to, a přesně je budou sledovat, tak že to znamená, že jakoby výsledek

bude dycky správnej a že nemohli udělat chybu, nebyli ochotný žádný sebereflexe. A vlastně byli dost jako agresivní při jakýmkoliv pokusu o to říct jim, že třeba něco nedělaj dobře.“ A „prostě věděj všechno nejlíp a pak vlastně nebyly ochotný jako o těch věcech dál diskutovat. Moc. A dost často vlastně jsem se necejtil úplně v bezpečí, když jsem s nima nějaký ty věci řešil, protože měli třeba nějaký názory na moje problémy, který automaticky stavěli jako na vyšší úroveň než moje názory.“

Během jeho vzdělávání na střední škole se navíc setkal s chováním vyučujících, které narušovalo jeho autonomii, bylo vůči němu naprosto nerespektující a bez diskuze se jednalo o překročení hranic a kompetencí vyučujících a zásah do jeho soukromí. Takové výrazné zkušenosti měl hned dvě, kdy v první jej vyučující (která nebyla psycholožkou, výchovnou poradkyní, ani metodičkou prevence) zamkla v kabinetě a zakázala mu odejít, dokud jí nepoví, co chtěla slyšet, tedy co se děje:

„...mě v mém volném čase zamkla do kabinetu. A donutila mě říct jí všechno (...) Protože mi řekla, že prostě nemůžu ven, dokud jí neřeknu všechno. Já už jsem ani nevěděl, co říkat. (...) jsem jí prostě pověděl, celou svojí life story a pořád to pro ni nebylo dost, načež ona usoudila, že prostě mě zkontroluje a musel jsem si (...) prostě jen po kolena a po lokty vyhrnout rukávy a nohavice, aby zkontrolovala, jestli se neřežu a zjistila, že ano.“

Poté mu slíbila, že pokud si jí přidá na sociální síti a bude se jí pravidelně ozývat, neoznámí celou věc rodičům, což jsem již citovala výše. Tento slib tedy porušila. Ačkoliv věřím, že v tomto případě nebylo oznámení ze strany vyučující úplným pochybením, B. si z celé situace neodnesl naději a cestu k podpoře, ale spíše trauma a strach, což ovlivnilo jeho další důvěru a schopnosti řešení jeho problémů v rámci školy. Dalším takovým zásahem a evidentním překročením hranic byl moment, kdy sice měl z důvodu medikace formálně umožněnou vyšší toleranci absencí, ale jedna z jeho vyučujících se rozhodla, že by do školy chodit měl. Volala mu tedy každý den brzy ráno, aby ho vzbudila, a on tak do školy došel. Z jejího pohledu tím byla situace vyřešená a nebrala ohled na stanovené řešení či B. snahu vysvětlit, že to přeci má vyjednané a že je to pro něj takto naopak stresující.

Podobně také zažil pokus vyučujících zabránit mu odstěhovat se od rodičů ve chvíli, kdy

jeho situace doma byla nevyhovující. Sice se to se školou snažil komunikovat a svou situaci vysvětlit, avšak jednali s ním, jako by o jeho situaci měli lepší přehled, než on sám.

Nenaslouchání jeho pohledu se ukázalo být také velmi kritickým pro jeho začlenění do kolektivu, kdy vyhodnotili, že jeho problémy nutně souvisí se šikanou, i když to tak nebylo. „...*se pokusily vyhodit mého spolužáka ze školy za šikanu. Přičemž řekli... Vlastně tvrdili, že já tvrdím, že se řežu kvůli šikaně. Což nebyla pravda. Nikdy jsem to neřekl, ale vlastně viděli mě jako nějakýho úspěšného studenta, kterej najednou má problémy, a tím pádem prostě za to musí jako asi moct někdo jinej ve třídě.*“ Pochopitelně se to k jeho spolužákům dostalo přesně v tom narativu, že o šikaně mluvil sám B., a jeho vztahy se třídou se tím absolutně zhoršily až téměř do konce studia, kdy ke zlepšení přispěla až situace za pandemie.

K. také popsal negativní zkušenost s „překroucením“ svých problémů, kdy se je snažil řešit i s metodickou prevencí, za níž ale nejprve zašla jeho třídní učitelka a podala jí nepravdivé informace. Ta mu na základě toho neposkytla podporu, jakou potřeboval. Naštěstí se ale nenechal odradit a díky podpoře své babičky se dostal do pedagogicko-psychologické poradny, odkud se to následně dostalo ke škole a preventistce, a uznání nároku na podporu, stejně jako podpory samotné, se mu nakonec dostalo.

Postavení studentů se výrazně promítalo v situacích, kdy se setkali s nedodržením slibu i formálních pravidel, nebo s negativní reakcí na snahu získat podporu, informace aj. Takovou situaci zažil například A., jak jsem psala v práci dříve. Jednak tedy v tom, že pravidla pro opakování ročníku podle něj nebyla jasně stanovená předem, jednak v situaci, kdy se za něj zástupce ředitele nepostavil a nedodržel svůj slib, a vlastně sám nevyužil své autority.

O. například doufal, že se přes svou třídní učitelku, potažmo pak výchovnou poradkyni, dozví o možnostech, jak svou situaci řešit. Očekával, že se dozví, co by mu mohla škola nabídnout, jak by měl postupovat a co pro to potřebuje udělat, ale informací se mu nedostalo, naopak mu bylo řečeno, že je to jen jeho problém. Nabyt tedy dojmu, že jeho situace řešení nemá a nikdo mu nepomůže, a nevyhledal ani pomoc odborníků.

„Jsem to zkusil, jako že jsem byl fakt zoufalej. Tak to zkusím u třídní, ta bude něco vědět. Ta mě prostě odkázala na tu paní poradkyni. (...) Tak jsem jí teda jako do toho e-mailu nějak jako shrnul, (...) prostě jestli by to nešlo nějak prostě vymyslet, co bych mohl dělat, nebo že to fakt jako jsem to nezvládal, ale měl jsem jako hrozný známky, absence to samý, takže jsem jako doufal, že nějak pomůže, ale v podstatě mi řekla, že to jakoby je můj problém a nemá mi jak pomoci, že to jakoby je můj individuální problém, kterej mám já doma, že to jakoby není přímo něco, co by mohla ona řešit.“

Na jiné střední škole, kterou také navštěvoval, se setkal s podobným přístupem. Docházelo tam k šikaně založené na jeho psychických problémech od spolužáků i učitelů, a když se s tím obrátil na svou třídní učitelku a ředitelku, dostalo se mu reakce, že nemůže mít dobré vztahy se svými spolužáky, když má vysoké absence (které měl právě z důvodu šikany). Tím tedy zodpovědnost za eliminaci šikany přesunuli jen na něj a vzhledem k nefunkčnímu rodinnému zázemí se ani o další řešení nesnažil a ze školy po čase odešel.

P., ačkoliv měla formální nárok na podpůrná opatření, pokud viděla, že to jejím vyučujícím vadí, za cenu zhoršených výsledků podporu nevyužívala.

C. měla také upravené podmínky studia, avšak ve chvíli, kdy s tím některý z vyučujících nesouhlasil a odmítal na ně přistoupit, necítila se vlastně v pozici, jak se proti tomu sama bránit, a měla obavu se s tím i na ty z vyučujících, kteří byli „lidštití“, obrátit, aby to její situaci ještě nezhoršilo. To nakonec vedlo až k jejímu zhroucení se, které ale naštěstí přišlo ve chvíli, kdy vycházela s rodiči, a ti to následně řešili s třídní učitelkou, danými vyučujícími a po zásahu ředitele se situace uklidnila. C. si z toho nicméně také odnesla nedůvěru a i přesto, že již k takovému chování nedocházelo, necítila se v bezpečí a snažila se podporu využívat co nejméně, pokud to šlo.

Důležitost respektu ze strany vyučujících se tedy ukázala zejména na zkušenostech s dobrým výsledkem. Ať už tedy podpora ze strany třídní učitelky, se kterou se setkávala například C., nebo u P., které i bez formálního nároku vyšli vstříc a současně uznali závažnost jejich (dalších) problémů, a poslali ji tedy za kompetentními odborníky.

Aktivní versus pasivní role

Tímto se přesouváme k další rovině tohoto tématu, a tím je role studenta při řešení své situace. Významné pro zkušenost participantů se ukázalo, zda se mohli sami podílet na nastavování podpory, a zda, respektive nakolik, vystupovali v aktivní nebo pasivní roli.

Jak zmiňuji v úvodu, nebo jak vyplývá z kapitoly 2.9. o vybraných definicích psychických problémů, psychické obtíže jsou velmi individuální a mnohdy neporovnatelné i u jedinců například se shodnou diagnózou, rodinným zázemím aj. Jak vychází například ze zkušenosti B. popsané výše, je velmi nešťastné snažit se stanovit postup s ohledem pouze na „tabulky“, a spoléhat na to, že odborné znalosti (které se nicméně v tomto ohledu u pedagogických pracovníků ze zkušenosti mých participantů často jevily jako nedostatečné) jsou významnější, než reálná zkušenost studenta. Pro ty je navíc často významný pocit, že jsou „slyšeni“, a možnost pocitu jisté soběstačnosti, možnost získání schopností svou situaci řešit a zvládat. Významnou se ukázala tedy možnost vést diskuzi, v relevantních případech, co by potřebovali, zda jim nabízená či využívaná podpora vyhovuje či nevyhovuje, a co by pro ně bylo ve druhém případě vhodnější. Současně ale participantů chtěli mít možnost nějakým způsobem řídit, kdo, kdy a jaké informace uslyší, a na dotazování za nekomfortních podmínek či dokonce nátlak reagovali odmítavě, případně se do budoucna snažili své obtíže více skrývat. Postavení do role pouze pasivní tedy bylo v případě mých participantů zcela nevyhovující.

Například pro L. byla situace, kdy byl výchovnou poradkyní osloven, velmi nekomfortní, a proto nakonec ani neřekl, že se skutečně něco děje:

„... mně se třeba stalo, že jednou jsem byl na obědě (...) a celá třída vždycky seděla u jednoho stolu a já jsem jako seděl u jinýho stolu úplně na dolním konci, a jako to za mnou přišla [výchovná poradkyně]. Jako jestli jsem v pohodě, jakože tam přišla. A to bylo hrozně tedy nepříjemný, protože já jsem prostě nezvládal tam s nima [spolužáky] sedět. A teď jsem nevěděl, jak mám odpovědět. Prostě bylo mi to fakt strašně nepříjemný. Strašně jako úzkosti jsem pociťoval, že na mě jako se strhává ta pozornost a měl jsem pocit, že na mě všichni zírají. Právě a to možná taky zírali, protože (...) bylo vidět, že tam sedím úplně

někde jinde a ona za mnou šla. Prostě jestli jsem v pohodě, jestli jako se něco neděje. Já jsem řekl, že ne.“

P. i E. například vnímaly jako velmi pozitivní, že mohly průběh řešení průběžně konzultovat a samy se na něm aktivně podílet. Ať už šlo o možnost, aby si P. sama utvořila svůj rozvrh podle jejích možností, nebo E., která vnímala za důležité vůbec mít možnost získat zkušenosti a schopnosti, jak své problémy komunikovat a řešit. I proto vlastně nevnímá jako vhodné mít podporu rodičů (i když ji do jisté míry získávala). Vnímala, že tak může získat zkušenosti. *„Chci na tom dělat sama a nepotřebuju to takhle říkat rodičům. (...) přijde mi, že když mi do toho budou kecat rodiče, tak si jako neudělám tu zkušenost, jak se s tím vypořádat, kdyby to nastalo jako ještě někdy, někdy v průběhu mého dalšího studia nebo dalšího života.“* Podobně pak vnímala i podporu ze strany učitelů a nutnost právě komunikace a prvního kroku.

Na druhou stranu pro ně ale nebylo vhodné ani postavení do role primárně aktivní ve vyjednávání o své situaci a jejím řešení. Participantů totiž často nedokázali odhadnout své schopnosti a svou situaci začínali řešit až příliš pozdě, pokud vůbec. Také jim v některých případech bránil aktivní roli zaujmout strach z toho to řešit, nejistota ohledně toho, zda se setkají s pochopením, a mnohdy i jistý pocit bezmoci a nedostatek síly. Souvisí to jistě také s povahou jejich obtíží, zejména pokud trpí například na úzkosti, depresivní stavy, teprve sami zjišťují a začínají si uvědomovat, že nejsou plně duševně zdraví, a současně v mnoha případech i se vztahy s rodiči a předchozími životními zkušenostmi.

Velmi cenným tak byl na škole někdo, kdo by mohl alespoň částečně zprostředkovat roli prostředníka, tedy někoho, s kým by studenti mohli svou situaci řešit, a on by pak pomohl jejich potřeby komunikovat dále. Například A. metodička prevence sdělila, že musí své potřeby s učiteli komunikovat také sám, což on nezvládl: *„...že to prostě musím říct těm učitelům, když si potřebuju něco vyřešit. Ale to já jsem to pak jako věděl, jenom jsem to neudělal. A to byla čistě moje chyba. Protože jsem měl strach.“* Kladnou zkušenost v tomto zase popisuje B., kdy právě roli takového prostředníka zastávala výchovná poradkyně: *„vlastně výchovná poradkyně v téhle situaci znamenalo - vyznala se v tom, co škola pro člověka může udělat a byla schopna to říct řediteli. Přičemž ředitel nebyl úplně*

takovej dostupnej a otvorenej. A ona s ním mohla vlastne ty veci riesit za cloveka, coz bylo jako vlastne vyhodny.“

Rozdil vysledku zalozeny na zazemi, (pocit'ovane) zavaznosti stavu, pripadne predchozich zkusenostech, je mozne videt i na srovnani vypovedi A. a E., kteří oba navstevovali stejnou skolu. Ackoliv oba vypovidali, ze byl u nich kladen duraz na prvni krok (a dokonce jeho nutnost) ze strany žáků, a učitelé tedy fungovali pouze jako záchranná brzda, E. nakonec byla schopná svou situaci začít řešit. Na rozdíl od ní ale A. narážel na bariéru vlastního strachu, kdy ve chvíli, kdy sice sám situaci už řešil s metodičkou prevence, nezvládl pak oslovit psychologku, která za ním měla dojít, ale nedošla. Sám to popisuje takto: *„myslim si, ze by mi pomohlo, kdyby za mnou prostě došla školní psychologka a spíš se nějak domluvila ona se mnou než já s ní, protože já jako vyloženě nemám koule za ní jít.“* Z jeho výpovědi navíc pak ani role „záchranné brzdy“ ze strany vyučujících nebyla naplněna.

Významnost odhadnutí vlastního stavu a situace je také klíčová. U A. se to na další škole, kam docházel, například projevilo v tom, že si již myslel, že dokáže svůj stav odhadnout lépe, než před tím, a s pedagogy tedy bude komunikovat z jeho pohledu včas, nicméně i tak pod „včas“ viděl chvíli, kdy přestane školu zvládat: *„A myslím si, že jako jim to řeknu ve chvíli, kdy se fakt objeví třeba nějaká ta depresivní epizoda, kdy to nebudu dávat, nebudu zvládat ty výstupy a tak.“* Ani tuto školu úspěšně nedokončil.

Obecně motiv včasnosti, pod kterým se rozuměla chvíle krize nebo těsně před ní, prostupovalo většinou rozhovorů, o čemž budu psát dále.

S postavením studentů, respektive i s autoritou vyučujících souvisel také motiv lidskosti a lidství, jak to participanti ve svých výpovědích nazývali. Tedy s kladnými vztahy mezi učiteli a žáky. Studenti často vnímali vstřícné vyučující jako lidské. Tyto vyučující zpravidla byli ti, kdo respektovali studenty, měli zajímavé hodiny, a u kterých se cítili v bezpečí (avšak šlo to i naopak – například jak popsala I., pokud neměla nějaké vyučující ráda a nepřišli jí jako vyučující dobří, neměla k nim respekt a jako autoritu je neuznávala, podle čehož se tak i někdy chovala). Nicméně se sem promítali i vyučující, se kterými měli výrazně pozitivní vztah (ačkoliv to tak třeba zbytek kolektivu mít nemusel), a naopak ti, se

kterými měli výrazně negativní vztah. Ve druhém případě se pak mohlo stávat, že vyučující studentovi toleroval méně než jiným, případně nechtěl respektovat podporu, kterou měl dostávat. V prvním případě pak takový vyučující mohl studentovi dát větší úlevu, než měl. Takto to popsala například C.:

„Dopisovala jsem test v kabinetě a ten den mi fakt bylo blbě. Měla jsem vokno, nepamatovala jsem si nic. A byla tam i ta učitelka, a na jejím předmětu jsem měla jedničky, tak mě měla fakt ráda. Tak přišla a radila mi. (...) A jako já byla fakt ráda, nakonec jsem si i sama vzpomněla na dost věcí, ale přišlo mi to vlastně nefér. Říkala jsem si pak, že někdo, kdo by na tom byl tak blbě jako já, ale neměla ho ráda, tak mu prostě nepomůže.“

Včasnost vyjednávání

Dalším subtématem byl vůbec okamžik, ve kterém k vyjednávání docházelo. Pokud si participantů byli vědomi svých problémů a řešili je například na psychiatrii již před nástupem na střední školu, spíše docházelo k včasnějšímu vyjednávání o možné podpoře, kterou by škola mohla poskytnout. Takovou zkušenost měla například P., do jisté míry ji měli i N. nebo A. i B., když v posledních dvou případech se jednalo jen o část jejich obtíží.

V případě, že nebyli například v péči psychiatra a škola byla tak mnohdy jedním z prvních míst, kde se na jejich obtíže mohlo reagovat a kde se výrazně projevovaly, stávalo se tak spíše až ve chvíli, kdy nastala nějaká krize. Varovné (a nejen varovné) signály a změny u participantů byly většinou přehlíženy. Například téměř každý z participantů, kdo měl zkušenost se sebepoškozením, popsal, že se s tím vždy neskrýval, a byl si vědom toho, že si jizev vyučující všimli, ale neřešil to s ním nikdo. Dokonce se někteří sebepoškozovali i během vyučování, respektive na záchodech o vyučovacích hodinách. C. dokonce zažila situaci, kdy se o jejím sebepoškození zmínila školní psychologe spolužačka, ale ani tehdy za ní nikdo nepřišel. Dále popsala, že plakala při vyučovacích hodinách, podobně jako většina ostatních participantů měla extrémně vysokou absenci, kterou si mnohdy omlouvala i jako nezletilá sama, nikdo tomu nevěnoval pozornost.

K. také popsal, že někdy během vyučování propukl v pláč, na což reagovali někteří vyučující tak, že ho pustili se uklidnit a opláchnout na záchod, případně projevoval silné úzkosti při zkoušení. Sice se ho někdy ptali, zda je v pořádku a během hodiny se něco nestalo, pokud řekl, že se to vyučování netýkalo, dále to neřešili. Ve chvíli, kdy to dokonce došlo do situace, kdy jeden z jeho kamarádů dostal strach, zda neplánuje spáchat sebevraždu, a ve škole tehdy za ním byla tak i policie, i tehdy to skončilo tím, že je v péči psychologa a podporu ze strany školy tedy nepotřebuje, ani co se práce s kolektivem týče.

I když se třeba někteří snažili sdílet, že jejich školní výkon a osamělost v kolektivu souvisí s hlubšími problémy, dělali to mnohdy pouze v náznacích. Nemyslím si ale, že vzhledem k tomu, že zde participanti popisovali, že byly často viditelně přítomné i jiné signály (absence, vyloučení z kolektivu, zhoršený prospěch, sebepoškozování aj.), bylo možné to v takové míře zcela přehlédnout.

Například L. to přičítal nedostatku informací o duševním zdraví u vyučujících, kdy jej sice jednou zastavila výchovná poradkyně na obědě, jak jsem uváděla výše, avšak více se jí nikdo nezabýval, ačkoliv u něj docházelo k viditelnému zhoršení: „*Nemyslím si, že byli dostatečně informováni, protože absolutně nic nepoznali, až když bylo pozdě.*“ Ze školy nakonec totiž musel odejít, protože jí přestal zvládat.

Například C. popisuje projevy svých obtíží a jejich neskrývání jako volání o pomoc:

“...Trochu sem nevěděla, jako jak to někomu říct, jako ,hej, mam strašný úzkosti, hrozně to bolí, nenávidím se a přála bych si bejt mrtvá, ten tlak tady je moc, ještě víc doma a nevím co mam dělat‘ je prostě asi blbý... Přestala sem to maskovat, a prostě brečela na hodinách, i sem si někdy vyhrnula rukávy, takže bylo vidět, že se...no... že se jako... no prostě, že se řežu a tak. Myslím, že sem chtěla, aby si někdo všimnul, a někdo mě oslovil a pomoh mi. Že to bylo volání o pomoc. (...) Ale nic z toho nikdy nebylo. Dokud jsem se nepokusila zabít.“

Řešení a oslovení žáků, zda je vše v pořádku, tedy zpravidla přicházelo až ve chvíli, kdy nastala krize, např. když přestali chodit do školy úplně, pokusili se o sebevraždu nebo

museli být hospitalizováni na psychiatrii i z jiných důvodů. V tu chvíli je ale mnohdy pozdě. Podpůrná opatření, která se týkají zejména školního výkonu, mohla pro většinu mých participantů přinést jen určitou úlevu od tlaku, kterému byli vystaveni, a poskytnout jim tak například možnost získat kapacitu na vyrovnávání se svými duševními obtížemi a nepřispívat tak v některých případech k jejich prohlubování. V případě, že se ale participant dostal až do stavu, kdy neviděli jiné východisko, než ze školy odejít, případně je jejich psychický stav a tlak, kterému byly v životě vystaveni, dohnaly až k pokusu o sebevraždu, taková podpora nebyla vnímaná jako významná.

4.2.3 Stigmatizace

Stigmatizace se v rozhovorech objevovala na více úrovních, a to jak přímých, nepřímých, vnějších i vnitřních. Co se přímé stigmatizace týče, objevovala se jak od okolí, tedy spolužáků, zaměstnanců školy, rodiny, ale i ve formě sebestigmatizace.

Zajímavé bylo, že na otázku, která přímo mířila na to, zda měli participant pocít, že se se stigmatizací setkali, zpravidla odpovídali záporně. V rozhovorech nicméně vyplynulo, že tomu tak nebylo a v nějaké formě a intenzitě se s ní setkal každý z nich.

Stigmatizace ze strany zaměstnanců školy

Co se týče zaměstnanců školy, jednalo se spíše o předsudky spojené s nedostatečnou informovaností a zlehčování problémů spojených s duševním zdravím. Ty potom mohly vést k další stigmatizaci studentů, například kolektivem, případně i k prohloubení jejich internalizované stigmatizace. Část z takových výroků, které během rozhovorů padly, jsem zmiňovala již u tématu „nejen informačního chaosu“, nicméně ty, které se předsudků týkají blíže, zmíním zde.

Velmi často se v rozhovorech objevovalo setkání se s názorem vyučujících, že psychické problémy žáků souvisí s externími faktory a něčím, co oni sami dělají (špatně). Tyto názory nejen že jsou stigmatizující, ale toto stigma dále posilují, často přenáší vinu na studenty, a navíc téma duševního zdraví velmi zjednodušují a ignorují jeho komplexitu a

náročnost.

Například I. se často setkávala s přesvědčením, že jsou za její problémy zodpovědné drogy, a tedy i s podezřením, že je užívá: „... [vyučující] *se prostě ptali, jestli to, že mi není dobře, je způsobený drogama. To byla nejčastější otázka, protože jsou všichni posedlí tím, že když mladému člověku není dobře, tak je to kvůli tomu, že hulí trávu třeba.*“ B. (viz citace u tématu v kapitole 5.2.1. Nejen informační chaos) se setkal s přesvědčením, že za jeho problémy musí stát šikana, a ničím jiným to není.

Dále se také objevovala zkušenost s přesvědčením, že student přehání, je líný, touží po pozornosti a podobně. S těmi se setkal téměř každý z participantů. Nejčastěji se jednalo tedy o názor, že si své problémy vymýšlí, zveličují je, aby získali pozornost, případně se chtějí „ulejvat“, jsou líní či přecitlivělí.

Například B. se setkal i s tím, že jeho zhoršený výkon a prospěch přičítali nedostatku zájmu a snahy: „*A tak třeba učitelé se ke mně někteří... Na mě byli strašně naštvaní, stalo se mi několikrát, že mi řekli, že už nejsem ten člověk, kterej jsem byl a že jestli se nebudu zase snažit a zajímat, proč tam vůbec jsem, a tak...*“ I. vypověděla, že vnímala, že ji i na základě takových názorů učitelé neměli rádi: „*Asi protože jsem pak do školy nechodila... Kvůli... Kvůli tomu, že jsem třeba byla zavřená [na psychiatrii - pozn.], tak jsem prostě ve škole moc nebyla, tak mě spousta učitelů neměli rádi, protože mě prostě považovali za to, co jsem řekla, za flákače a... za někoho asi... nemocného.*“

Nedůvěru v to, že student skutečně problémy má, jsem částečně popisovala již u tématu Vyjednávání. Takto to zažil například K: „*Moje třídní si hodně dlouho myslela, že já žádný problémy mít nemůžu, že vlastně... že si vymýšlím (...) pro nějakou pozornost, že jsem prostě jenom velká citlivka a takový.*“ Tato nedůvěra nicméně pokračovala často i v případě, že dokonce škola měla k dispozici zprávu od odborníka, posudek z pedagogicko-psychologické poradny aj. Takto to pociťovala částečně i P.: „... [vyučujícím] *taky přijde, že jako někdo si ty psychický problémy vymejšlí a tak,*“ případně C.: „...*no stalo se mi, že mi řekla [vyučující], že mi nic není, že prostě jí to přijde nefér, že se chci jen ulejvat, a že si pohlídá, že všechno plním, a občas mi takhle dala napsat testy*

i mimo, aby prostě ukázala na to, že má pravdu, že to jenom flákám.“ Podobně i B., když měl upravené absence, zažil takový názor od vyučujícího: *„A jeden [vyučující] byl takovej hodně nepříjemnej a myslel si, že to je nějaká blbost, co si vymýšlím, abych mohl chodit pozdějc.“*

Také tyto názory jsou stigmatizující. Opět na studenta přenáší vinu za jeho obtíže, bagatelizují jeho stav a v neposlední řadě posilují sebestigmatizaci, snižují sebevědomí a mohou posílit přesvědčení, že se jen „musí víc snažit“, místo toho, aby například vyhledali pomoc odborníka a své znevýhodnění řešili formální cestou.

V případě, kdy se jejich situace teprve během studia řešit začala, se navíc participantů často setkávali se změnou chování vyučujících a jejich přístupů k nim. Tato změna nebyla jen negativní, ale i pozitivní. V obou případech ale takové chování ke stigmatizaci přispívalo, a často na ní bylo i založené.

Například B. vypověděl, že ačkoliv ke většině spolužáků z jeho pohledu učitelé přistupovali neutrálně, k němu měli buď výrazně negativní, nebo naopak výrazně pozitivní přístup. I v druhém případě, kdy se mu snažili maximálně vyjít vstříc, to pro něj ale nebylo příjemné a prohlubovalo to vyloučení z kolektivu: *„Ale potom právě hodně se jich jako snažilo ke mně přistupovat hodně jemně a opatrně. No ale právě zase způsobili to, že... Že jakoby všichni ve třídě tohle viděli.“* A dále také vypověděl, že se v tom sám necítil dobře a snižovalo to jeho sebeobraz a jeho hodnotu před ostatními:

„...když jsem poprvé tam řešil své problémy, tak reakce byly často... Vlastně se ty lidi snažili bejt strašně pozitivní a nechat mně vlastně všechno zadarmo. Což si člověk taky připadá blbě, protože se k němu pak občas chovají, jako kdyby prostě byl úplně blbej a nebo nic nezvládnul. A přestože to je vlastně v pozitivním slova smyslu, tak to vychází z nějaký jako.. Je vidět, že prostě nevědí, co dělat, snaží se něco dobrýho, ale vlastně.. Akorát to člověka vyčleňuje z kolektivu...“

Podobně se cítil i O., když se mu jedna z vyučujících snažila vyjít vstříc, ačkoliv to v tomto případě sám zrovna takto nepotřeboval:

„Tak prostě se mi radši úplně vyhýbala, což je pro mě úplně jako nejhorší možnost, že ten člověk prostě dává najevo, že je něco se mnou špatně. Což pro ty studenty je to vlastně nejhorší věc, co může udělat ten člověk jako ten učitel, když se k nim chová jinak než k ostatním. (...) V té chvíli jsem se cítil jako až trapně, že prostě jako všechny vyvolá kromě mě, víckrát za sebou.“

V neposlední řadě se někteří participanti setkali i s předsudky ohledně duševního zdraví i v hodinách věnovaným výuce o něm, případně prevenci. Jedním z nich byl například B., který se setkal s částí výuky, která se týkala duševního zdraví, avšak místo cenných a pravdivých informací jim zde byly předávány předsudky: *„... sebepoškozování je masochismus podle něj [vyučujícího]. A tak vlastně jenom šířil dezinformace a povídal historky ze svého života o lidech s duševními problémama.“* Podobně se k němu dostalo, že jako duševně nemocní se mezi učitelským sborem řešili například lidé, kteří měli nonkonformní vzhled, například tetování, namísto žáků, kteří psychické problémy reálně měli.

Stigmatizace v rodině

Se stigmatizací se setkávali někteří studenti, se kterými jsem mluvila, ale i v rodině, tedy tam, kde je pro ně podpora často stěžejní, a to na podobné úrovni, jako ve škole. Ať už tedy například s názorem, že za jejich problémy může něco, co oni dělají, například jako u O., jehož rodiče se domnívali, že za jeho problémy může hraní videoher: *„...Potom vznikly ty problémy se známkami a matka to vlastně přisoudila k tomu, že vlastně jako hraju počítačové hry rovná se moje problémy.“* Za používání počítače pak dokonce zažíval domácí násilí. Když jeho problémy vyeskalovaly a pokusil se o sebevraždu, také za tím jeho rodina viděla počítačové hry a to, že si vymýšlí: *„No a tam vlastně v autě mi to jako tak docela vyčetla [matka], že jako pro mě bude někam jezdit, že jako proč to dělám takový jako blbosti, že mi jako nic není. Jako řekla, že to mám kvůli hrám...“*

Dále se tedy objevovaly názory, že si vymýšlí, snaží se získat pozornost, snaží se málo, jsou líní a podobně. Například K. věděl, že pokud se ve škole setkal s reakcí, že žádné problémy nemá, neměl jak to jako nezletilý řešit, protože jeho rodina *„psychické problémy*

neuznává“. Podobně to měli i jiní participanti, například I. vypověděla, že necítila podporu od rodiny, protože chtěli, aby dosahovala dobrých výsledků, a tedy zřejmě vyrovnání jejího znevýhodnění brali jako něco zbytečného: *„Rodina po mně spíš chtěla jako výkony než... výhody náký, abych si získala...“*

Nutno říci, že podobně jako u vyučujících, i v případě rodiny se s těmito názory participanti setkali jak v případě, že neměli dosud například stanovenou diagnózu a teprve se snažili podporu a pomoc získat, tak i v případě, že již v péči odborníka byli a dokonce i formální nárok na podporu ve škole získali.

Stigmatizace v kolektivu

Co se spolužáků ve třídě týče, nejčastější známkou toho, že se participanti nejspíše se stigmatizací setkali, byly zmínky o vyloučení z kolektivu. Ačkoliv měli tendenci popisovat vztahy ve třídě jako dobré či neutrální, z pravidla se dále ukázalo, že tím mysleli vztahy spolužáků, nikoliv vztahy spolužáků s nimi (z části o tomto budu také psát v rámci tohoto tématu dále). K. na otázku přímo mířenou na vztahy ve třídě odpověděl tak, že přímo rozlišil vztahy celku a k němu: *„A myslím si, že ten kolektiv jako ten zbytek minimálně, nepočítám teďka nás s těma dvouma holkama, tak jako docela držel pospolu, že se snažili táhnout za jeden provaz...“*

Často popisovali situaci, kdy ve třídě neměli žádné přátele, případně se bavili jen s dalšími podobně vyloučenými studenty, avšak často bez pocitu přátelských vazeb. Zažívali také často šikanu, ačkoliv měli mnohdy tendenci její závažnost zlehčovat. Navíc také ve chvíli, kdy se jejich obtíže zhoršily, zažívali od spolužáků nepochopení, a i ti, kteří ve třídě přátele původně měli, o ně přicházeli.

K. byl jedním z participantů, kteří přátele ve třídě neměli, a svou zkušenost popsal následovně: *„Na jednu stranu my sme si byli docela dost blízky tím, že jsme to táhli prostě ve třech. Taková malá uzavřená skupinka (...) Myslím si, že my jsme měli jako vztahy fajn, ale asi bych neřek, jako že bysme byli tři blízky kamarádi...“* Sám také ale poznamenal, že se s ostatními spolužáky sám bavit vlastně nechtěl.

Podobně i O. byl z kolektivu vyloučený, a měl pocit, že se mohl přátelit, nebo respektive bavit, jen s těmi, kdo na tom byli podobně: „*To jsem se spíš jako bavil s jednou holčinou spíš, že byla taky taková mezi těma loserama, (...), ale že bych ji považoval za kamarádku, to určitě ne. A na tý druhý škole, tak jsem měl kamarádku, se kterou jsem se hodně bavil teda, ale taky byla taková, že jí lidi neměli ve třídě moc rádi, že spíš taky byla taková jiná.*“

I L. zažíval určitou izolaci, „*zvláštní přístup*“, „*obezřetnost*“ či nepochopení od spolužáků. Na jedné straně to dával do souvislosti s tím, že spolužáci „*...věděli, že něco není v pořádku, že se něco děje...*“, na straně druhé hledal problém u sebe. Vypovídal, že se sám izoloval od svých spolužáků. Také popisoval, že se z nich necítil dobře a necítil vzájemné vztahy jako upřímné, na což okamžitě navázal poznámkou, že by se necítil dobře s žádným z vrstevníků. („*Když jsem si s někým rozuměl, tak to bylo taková jako přetvářka a bylo to takové... Nevím, no. Necítil jsem se tam vůbec dobře mezi těmi spolužáky, ale já si myslím, že to bych se necítil ale ani na jiné střední škole. Já jsem se prostě mezi svými vrstevníky nikdy moc... Necítil. Nerozuměl...*“) Z těchto a dalších slov je ale zřejmé, že se mezi nimi a spolužáky vyskytovala nějaká míra nepochopení a nedůvěry či další faktor, protože jakmile potkal na škole jiné žáky s psychickými problémy, nastala určitá změna: „*Já jsem tam jako neměl lidi, se kterými bych se bavil. Ale pak jsem právě začal jako vidat nějaký jiný lidi, kteří jako na tom byli trošku podobně... A... No...*“

A. vztahy se spolužáky popisoval vesměs jako dobré, nicméně z části proto, že se s posledním kolektivem příliš neznal. Na poslední škole sice přátele měl, respektive někoho, s kým si byl bližší, jinak ale také zmínil, že se o vztahy se spolužáky na jiných školách často ani nesnažil: „*Já jsem se upřímně ani nikdy moc nebavil se svejma spolužáky...*“ (...) „*... [na jedné škole] všichni mi přišli příliš hloupí na to, abych s nimi trávil svůj čas, zcela upřímně.*“

N. podobně jako C. sice nejprve přátele ve škole měly a svou vyloučenost z kolektivu přičítaly spíše své neschopnosti se do něj zařadit. V rozhovorech vyplynulo, že se s nimi spolužáci vlastně ani na základě jejich psychických problémů přátelit nebo s nimi více interagovat nechtěli.

„Nikdo se se mnou pak už bavit nechtěl. Nejdřív jsem byla tak jako na okraji hlavně vedle svý dobrý kamarádky, a pak to bylo, že postupně se se mnou přestali bavit i ty lidi, co to před tím zvládli, protože jsem měla psychický problémy a nikdo to moc nechápal. (...) No vadilo jim to prostě. Mejm kamarádkám vadilo, že jim i říkám, že je mi třeba špatně, že se vůbec něco děje.“

C. měla tedy podobnou zkušenost: *„No měla jsem tam nejdřív jednu kamarádku, ale když zjistila, že se řežu, tak prostě... Přestala se se mnou bavit. (...) No a pak jsme tam měla už jen takovou jednu holku, ale nebyly jsme kamarádky, spíš jsme si na sebe prostě zbyly. (...) No a o mně si ostatní spolužáci si mysleli, nevím, prostě jsem jim tak jako vadila... A občas mě tak jako... pošťuchovali a říkali mi věci, co nebyly vždycky příjemný...“* Podobně jako ona i E. popisovala narážky spolužáků jako pošťuchování, ta tedy dokonce jako nevinné, a sama jej vnímá jako způsob zlehčení atmosféry.

O. zažil také daleko větší vyloučení z kolektivu v návaznosti na pokus o sebevraždu. Kromě vyloučení ale vnímal, že z něj měli jeho spolužáci i strach: *“A prostě jako brali mě jako nějakého psychopata, že prostě pravděpodobně vytáhnu na ně nůž a zabiju je nebo něco takovýho. Jako v tom smyslu jsem tam slyšel jako takový pomluvy.“*

Co se šikany týče, N. se sice setkala i se šikanou v souvislosti se svými zdravotními problémy, ačkoliv hned závažnost tohoto tvrzení snížila připomínkou, že nebyla přeci jediným cílem (*„... oni prostě šikanovali tak nějak na všechny strany...“*), a také, že si za to mohla částečně sama, protože se zastala jiné šikanované spolužačky (*„... a taky...no... jsem se prostě zastala jiný holčiny, co byla terčem... No a tak jsem ten terč ze sebe udělala sama.“*).

I. zažívala od spolužáků výsměch nebo strach v reakci na známky sebepoškozování.

I K. se setkal s tím, že se mu spolužáci vysmívali a šikanovali jej za mnoho odlišností:

„...proč chodím do školy, když tam toho moc nedělám. Říkám oni, jakoby dost často hledali takové ty věci, jako třeba i proč jako nosím mikinu. Jo, a že to je nějakéj psychouš

a takový. Ano, měl jsem problémy se sebepoškozováním. (...) A říkám no, ono tak jako mně přijde, že měli období, kdy jako naráželi na jednu věc (...) Takže jakoby podle toho, co se třeba dělo v mém životě, tak oni měnili jakoby to téma toho, čím mě můžou štvát.“

Dokonce to pak vyeskalovalo i ve velký strach z možného fyzického násilí:

„...já jsem kolikrát prostě měl strach třeba vyjít i ze třídy. (...) Furt jsem v té třídě měl nějakou jistotu, že tam je někdo, dost často právě ty dvě holky, který mi můžou dosvědčit, kdyby se vopravdu něco stalo, že já jsem se opravdu už nebál jenom toho, že mi budou nadávat nebo se mi vysmívat, jako jsem se už bál toho, aby mě někdo někde na chodbě nezatáhl třeba na záchod a jako že on mě tam nedej bože jako nezačal škrtit, nebo co...“

B. se svými spolužáky také neměl dobré vztahy, ale sám popsals, že nebyl jediný. Vnímal, že problémy (i ty psychické) mělo více lidí, a ten, kdo na tom byl lépe než druhý, toho druhého nějakým způsobem šikanoval a více vyčleňoval:

„...[vztahy ve třídě byly] Hodně napjatý. Byly tam takový dvě skupiny, který obě dvě byly vlastně hodně hierarchický a hodně toxický. A ještě jako horší bylo, že ty dvě skupiny navzájem se strašně nesnášely a i v rámci těch skupin v každý byl někdo, kdo byl vlastně jako ostrakizovanej a byl tam jako pro vtip a obecně lidi, který měli nějaký jako problémy, byli trochu jako pro smích v té třídě, což bylo hodně vtipný a o to horší, že vlastně v té třídě měl problémy jako každy. Ten, kdo měl asi ten největší, tak prostě byl na dně.“

Sám ale šikanu od spolužáků popřel, maximálně přiznal, že se mohlo jednat o chování z jejich strany, které se šikanou hraničilo. Blíže toto chování ale nerozvinul.

Šikanu dle svých slov nezažil také L. Dokonce tvrdil, že si myslí, že „...by to třeba bylo i horší na jiné škole, že jsem měl štěstí, že tam nebyla třeba skoro vůbec šikana. (...) Já se s tím nikdy nesetkal...“ Nicméně pak dodal: „Takovou tou klasickou... Jako byly tam jako věci, co byly...Ale to nebyla šikana, to byly jenom takové moje jako úzkosti spíš z těch lidí, ale nikdo mě tam nešikanoval.“ Maximálně se dle svých slov setkal s komentováním projevů svých problémů, když spolužáky „mohl rušit“, ale „nebylo to, že by jako byli

hodně nepříjemní“.

Je nicméně otázkou, zda ti, kdo šikanu dle svých slov nezažívali, jen případnou „lehkou“ šikanu nebrali například za normu, jak o tom budu psát dále v rámci tohoto tématu, případně zda to neměli sami vlastně problém určit (například jako popírání setkání se se stigmatizací), nebo zda jim toto téma jen nemohlo být nepříjemné, a proto se o něm rozhodli více nemluvit.

Strategie zvládání stigmatizace a její internalizace

Další rovinou, v jaké se v rozhovorech téma stigmatizace objevovalo, byla stigmatizace sebe samého, a vůbec strategie zvládání stigmatizace, které byli participanti vystaveni. Zahrnula jsem sem tedy všechny části výpovědí, které nějakým způsobem obsahovaly či souvisely s pocity hanby, viny, vlastního selhání, méněcennosti, s pocitem, že „někoho otravují“, často propojených s neschopností požádat o pomoc, pokud to zrovna bylo třeba (tyto výroky jsem ale z větší části zařadila do tématu v kapitole 5.2.2. Vyjednávání). Dále jsem sem zařadila výroky, v nichž se objevovala snaha studentů chování vyučujících či spolužáků omluvit a stejně tak výroky, které obsahovaly obavu ze stigmatizace a snahu se jí vyhnout, či jiným způsobem ji zvládat.

U N. se sebestigmatizace ukázala do jisté míry s vyjádřeními selhání a vlastní nedostatečnosti, když vyprávěla, jak potřebovala opakovat ročník, s povzdychem, že z ní *„není ten edukovanej a chytrej člověk, kterým chtěla bejt, protože nebyla schopná dostát těm nárokům [které cítila, že jsou na ni ve vzdělávání kladeny]...“*. Ačkoliv si uvědomovala, a reflektovala to i během rozhovoru, že aktivně řešila své problémy, kvůli čemuž musela často zameškat docházku, stejně měla pocit, že se měla či mohla snažit a dělat víc, respektive že *„to bylo furt trošku blbý, protože za ten rok před tím, co jsem mohla, jsem neudělala nic“*.

Dále v rozhovoru vylíčila jistou neschopnost říct, že se „něco děje“ a vlastní pocit, že o pomoc se říkat nemá, nebo jen v omezené míře. Proto, když potřebovala upravit stanovené podmínky, aby odpovídaly jejím momentálním zdravotním potřebám

a schopnostem, cítila také, že „*toho chce fakt hodně*“.

Podobně se cítila i C. Ta sama popsala, že vlastně jí sice částečně ubližovaly výroky a názory, které slyšela od vyučujících i spolužáků (viz výše), ale do jisté míry to bylo i tím, že cítila, že mají pravdu:

„Já sice jako věděla, že jsem fakt v prdeli, že prostě už nemůžu (...). Ale... vlastně měli taky pravdu, že jo. (...) Prostě [měli pravdu] že to fakt flákám, že bych mohla dělat víc, že bych tam třeba mohla zkoušet víc chodit, že toho mam dělat prostě oproti mejm spolužákům fakt málo... A vlastně jsem si někdy říkala, že to sama asi trochu zneužívám.“

P. si například již do jisté míry uvědomovala, že se méněcenná oproti svým spolužákům za nedosahování stejných výkonů cítit nemusela (zejména díky tomu, že se seznámila s lidmi, kteří také mají určité problémy). Na druhou stranu u ní stále převládal pocit, že to, že něco nezvládá tak, jak by chtěla, a jako ostatní, je způsobeno tím, že to „fláká“, ačkoliv někdy sama přiznávala, že se tak děje v závislosti na jejich zhoršených podmínkách.

„Protože já jakoby zas tak si na věcech až tolik jako nedám záležet, jak bych asi chtěla, protože jako to nezvládnou prostě. Ty lidi [spolužáci] fakt jako žijou tím, že prostě dělají sporty vrcholově, k tomu jako mají samý jedničky, k tomu prostě já nevím... Jiný věci ještě a do toho já bohužel... tak jak já jsem měla jako problémy s tím, že jsem si přišla jako... Méněcenná, že jo. Ale už jsem se to trošku naučila překonat, protože jsem třeba poznala lidi, který jsou na tom stejně, jako já...“

Stávalo se jí ale někdy, že například měla pocit, že mají učitelé problém s tím, že potřebovala něco navíc, a tak tvrdila, že je vše v pořádku. Obecně byly v její výpovědi znát náznaky (a nejen náznaky) výčitek ohledně úlev, kterých se jí dostávalo, a cítila se špatně za to, že pokud učitelům stačí určitý výkon, ne vždy se snaží o vyšší. „*Jako chápu, že to taky nedělám úplně já ideálně, protože prostě nejsem zas tak poctivej člověk možná jako bych mohla bejt, ale snažim se.*“ A „*Ale to je moje věc, že já jako věci dělám rychlejc, většinou tak jako odfláknutě, a zjistím, že jim [učitelům] to stačí. A že i mně to stačí.*“

Jakkoliv sice vnímala, že úlevy, které jí byly poskytnuté, jsou vůči jejím spolužákům nespravedlivé, sama si uvědomovala, že ona je často potřebuje:

„No já spíš ten čas navíc jsem říkala, že nechci. (...) Tak jsem si zase říkala, že jako by bylo nespravedlivý, když voni [ostatní spolužáci] nestíhají a nemají čas navíc, já taky nestíhám a mám čas navíc, tak jako... Ale jakoby jsem zjistila, že já to fakt jako potřebuju. No takže potom už to vidím trochu jinak a jako já bych to bez toho nezvládala.“

Studenti se znevýhodněním založeném na jejich psychickém stavu tedy ve škole často mají horší podmínky. Nicméně toto znevýhodnění čelí předsudkům, bagatelizaci a nepochopení, navíc není vždy na první pohled plně patrné. Participantů proto často měli pocit, že by se jejich podmínky lišit neměly, ačkoliv si byli vědomi toho, že oproti spolužákům mají horší podmínky. Ještě lépe než P. výše to v rozhovoru shrnul O.: *„Není to [jeho úlevy] vůči nim fér. To je pravda, že to prostě vůči ostatním není fér. Ale to zase není vůči mě fér, když já s tím mám problémy a oni ne.“*

I K. vnímal svoje výhody jako něco, co nemuselo být vůči ostatním úplně „fér“, a souhlasil tedy s tím, že ty úlevy, kterému byly (nutné podotknout, že bez formálního nároku) poskytnuty, nebyly spolužákům plně patrné:

„...byla možnost si ty testy odklidit třeba na příště a oni to dělali vždycky s tím, že rozdali papír i mně, ale já už jsem ho odevzdával prázdně, aby vo tom tak jako ta třída nevěděla, že jo (...). Takže i když jsem odevzdal prázdně papír a ten vyučující to věděl, tak zároveň jakoby jsme byli domluvený, že když se mě někdo bude ptát, tak řeknu to, že jsem si opravil špatnou známku, protože ta možnost tam byla vlastně i pro lidi, který (...) neměli tak vážný problémy...“

Určitá práce se stigmatizací se pak objevovala například u B. ve snaze dosahovat výrazně dobrých výsledků a ve zvýšené aktivitě při vyučování. Věděl, že vždy z kolektivu určitým způsobem vybočuje, a mohlo by být tedy snadné zanechat negativní dojem, a snažil se tedy být aktivní a ve škole excelovat: *„...a relativně jsem věděl, že když nebudu umět ty věci na sto procent, tak to nejspíš schytám já, protože jako na mě se dycky najde něco, co je*

problém. (...) Takže jsem se dycky snažil bejt dobrej.“

Objevoval se také strach z udělení chyby, zejména tedy při zkoušení před tabulí či mluvení před celou třídou. Například K. vnímal, že pokud by chybu udělal, tím, že byl z kolektivu vyloučen a zažíval šikanu, nebyla by to jen jedna chyba, ale další důvod, proč by se mu mohli spolužáci posmívat: *„Mi dělalo hodně velkej problém před tou třídou mluvit, protože já... (...) nemám prostě rád, když na mě kouká prostě dalších jako čtyřadvacet, pětadvacet lidí a čekají, co jako ze mě vypadne s tím, že když ze mě vypadne něco, co úplně nesedí s tím, jak to má jako bejt, a při nějakým příkladu, že jo, máš výsledek a já když ho spočítám blbě, tak se ti všichni vysmějou.“*

Často se tak objevovala snaha na sebe neupozorňovat. Na rozdíl od B. tak například C. zažívala obavu, že pokud by ve škole byla dobrá a aktivní, vyčlenilo by ji to z kolektivu ještě víc. *„Měla jsem dobrý známky, ze začátku, a taky jsem byla taková ta celkem šprtka. Ale pak všechno začlo bejt blbý, a já prostě nechtěla přilejvat benzín do ohně. Tak jsem radši někdy řekla, že něco nevím, než abych si to pak ještě vyžrala, že sem divná a ještě šprt...“*

Nejčastěji (a téměř u všech participantů) se ale snaha na sebe neupozorňovat vyskytovala v podobě skrývání svých problémů. Často toto chování souviselo se strachem z negativní reakce učitelů či spolužáků, z pocitu studu, hanby či obavy, že se tak člověk stane zranitelným, nebo snahou do kolektivu zapadnout.

Například K. nechtěl své problémy před spolužáky zmiňovat a upozorňovat na sebe právě z obavy z negativní reakce a zhoršení šikany. Sám popsal, že pokud by to udělal, bylo by to *„akorát jako ,na tady máš zbraň, střel si““*.

A., podobně jako B., přímo zmínili, že v minulosti zažili s vyučujícími (a následně i spolužáky) negativní zkušenost a přístup poté, co se o svých problémech zmínili, a tak se je snažili více skrývat.

O. se také snažil maskovat své obtíže, aby se neopakovala situace z předchozí školy,

a zapadl do kolektivu: „*A na tý druhý střední, tak tam jsem byl jakž takž jako v pohodě. Já jsem se jako snažil spíš skrýt svoje nějaký jako jinakosti, abych se spíš jako dostal do toho kolektivu víc. Tak jsem se snažil jako... Fakt hodně jsem se snažil jako spíš do toho kolektivu nějak jako se zařadit, než být sám sebou...*“

L. (podobně jako další z participantů) pak přímo z důvodu na sebe neupozorňovat (a pocitu studu) nevyužil možnosti o pomoc si říci. Například popisoval, že sice na škole měli možnost (nejen) anonymně informovat metodika prevence o tom, že „se něco děje“, ale osobně toho nikdy nevyužil, protože „...*nic nechtěl řešit, nechtěl (jsem) na sebe upozorňovat.*“ Stal by se tak totiž zranitelným a představa svěřit se o svých obtížích pro něj byla nepříjemná a spojená se studem: „...*mně je to nepříjemné, když to někdo ví. No to je složitý, jako právě to je takové ponižující nebo nepříjemné, odhalující, zranitelné...*“

Současně ale někteří zpětně uznali, že jakkoliv jim v danou chvíli bylo lépe, že jejich situaci nikdo neřeší a nesetkávají se tak tedy s nepříjemnými situacemi s tím spojenými, současně jim ani nikdo nemohl pomoci.

To popsala přímo například C.: „*Cejtila jsem se fakt blbě, měla jsem hroznej strach, že to [pořezanou ruku] někdo viděl, a že se to bude řešit, že mě rodiče seřezou, že si budou třeba myslet... Já vlastně nevím co, bylo mi trapně, nebo... ne úplně trapně... Měla jsem pocit, že jsem k ničemu, že jsem vadná prostě, že je se mnou něco špatně, a asi jsem nechtěla, aby mě tak viděl i někdo další. Takže se mi fakt ulevilo, že se nic nestalo. Na druhou stranu prostě já tu pomoc potřebovala tehdy...*“

Důvěra a očekávání

Do tématu stigmatizace jsem zařadila i subtéma důvěry a očekávání. Sem jsem zařadila výpovědi, ve kterých nějakým způsobem vystupovala důvěra participantů v učitele, nabízenou podporu a možnosti řešení, případně kolektiv, která byla mnohdy již předem narušená, spojená s negativním očekáváním a případně s posunutým „hodnocením“, kdy studenti za standard počítali často právě již negativní jevy, kterým byli nebo mohli být vystaveni.

Nedůvěra se tedy objevovala ve více rovinách. První z nich byla nedůvěra spojená s předchozí zkušeností, ať už osobní, nebo zprostředkovanou (například zkušenost spolužáků).

Například ve výpovědi, kterou poskytl B., se to objevilo v situaci, kdy učitelka nedodržela slovo a oznámila jeho problémy rodičům, případně jej zamkla v kabinetě a páčila z něj informace o jeho stavu. Snažil se tedy poté o to, aby se o jeho problémech nikdo nedozvěděl, a nebylo tedy ani možné podporu pořádně využívat a pro školu mu ji poskytovat. Podobně se zde objevovala i nedůvěra s předchozí zkušeností jiných spolužáků, kdy například nevyužil možnosti řešit svou situaci se školní psycholožkou, jelikož „...všichni věděli, že je hrozná. A vlastně shazovala studenty a říkala jim hodně ošklivé věci, takže za ní nikdo nikdy nebyl.“

Podobně i A. měl předchozí negativní zkušenost se školními psychology, a proto i přesto, že za ní byl posílán, nechtěl tam jít: „...metodičkou prevence [jsem] byl vesměs dost přemlouvanej, abych tam šel za ní, ale to jsem několikrát odmítl...“ Když se tam nakonec odhodlal i přes svou obavu a nedůvěru jít, bylo již pozdě, jelikož už bylo rozhodnuto o tom, že bude ze školy vyhozen.

Navíc se tedy ve výpovědích objevovalo posunuté hodnocení, kdy se nedůvěra v systém odrážela například ve vyzdvihnutí pozitivního příkladu některé situace, která zdaleka tak pozitivní vlastně nebyla, případně by to měla být jakási norma. Například, pokud se setkali s vyučujícím, který měl pochopení, s neodsouzením, pokud se setkali s respektem, pokud je někdo bral vážně, nebo pokud „šikana nebyla zas tak hrozná“.

A. například vyučující, kteří nečekali zarputile na první krok ze strany studentů, ale v případě, že upozorovali u studentů projevy problémů, alespoň se zeptali, zda se něco neděje, považoval za „personality“. E. také zastávala názor, že případ, kdy vyučující sami osloví studenta, je „nad rámeček“.

V ostatních rozhovorech se podobná situace objevovala nejčastěji pod označením „lidskosti“ či „lidství“ učitelů, kdy účastníci vnímali jako velmi pozitivní a výjimečné

to, že jim vyučující vyšel například vstříc, respektoval je, respektoval i podporu, která se jim dostávala, aj. Dále bylo lidství ale spojeno často i s kladným vztahem učitele k žákovi a naopak, o čemž jsem psala více v kapitole 5.2.2.

Nejen k zaměstnancům školy a způsobu řešení se objevovala mezi participanty apriorní nedůvěra. Další rovina totiž byla nedůvěra v kolektiv, a ta se ve výpovědích vyskytovala primárně jako předpojaté negativní očekávání. Studenti například hodnotili za pozitivní, že nezažili příliš velkou šikanu a měli obavu z reakce svých spolužáků, někdy i aniž by dosud šikaně dle svých slov byli vystaveni.

Pokud něčí očekávání nebylo již předem snižené, ale očekával například respektující přístup, případně, že mu vyučující či poradci poskytnou informace, které potřebuje, hodnotil toto své očekávání jako příliš vysoké. Například právě ohledně získání informací takto svou zkušenost hodnotil O.: *„Jako čekal jsem, že prostě jako napíšu e-mail a ona mi jako něco doporučí nebo se třeba nějak jako s ní domluvím, vlastně to jsem jako nedostal. Měl jsem prostě moc vysoký očekávání.“*

Ohledně důvěry je také zajímavé, že ačkoliv většina participantů sama ve škole málokdy oslovila někoho, kdo by jim mohl pomoci, i přesto na otázku, zda měli na koho se obrátit (případně měli alespoň takový pocit), odpovídali participanté kladně.

To může souviset jednak již dříve v práci popsanou neschopností odhadnout svůj stav a své potřeby včas, nebo pocitem, že ostatní otravují, ale také tedy s nedůvěrou a často až vnímaným (a popisovaným) pocitem nebezpečí.

4.2.4 Potřeby studentů

Co se problémů, s nimiž se participanté ve škole setkávali, a podpory, která by na ně reagovala, rozdělila jsem je na dvě roviny. První z nich je rovina výkonnostní. Zde se objevovaly problémy, které byly spojené například s vyšší náročností na odevzdávání školních prací či úkolů, problémy se soustředěním, problémy stíhat psaní testů či je ve stresu vůbec být schopni napsat, ale například i problémy s ústním zkoušením před třídou,

s docházkou aj.

Participantů si byli z velké části vědomi toho, s čím problém měli, a i v případě, že se jim nedostalo formálního nároku na podporu, pokud měli možnost se s některými učiteli domluvit, dokázali určit, co přesně potřebují.

Co se konkrétní podpory týče, tak to nejčastěji byla právě upravená docházka, kdy například docházelo k větší toleranci pozdních příchodů, případně upravenému rozvrhu, poskytnutí více času na testy, předem známé termíny a obsah testů, s možností si některé posunout, snížení povinných výstupů aj. Například u A. navíc pravidelně docházelo ke sledování vývoje jeho stavu s ohledem na využívanou podporu a konzultacím s metodičkou prevence.

Ačkoliv i v případě, že takovou podporu měli uznanou formálně, ne vždy se setkali s respektem vyučujících a s dodržováním nastavené podpory.

Přesto většina z nich hodnotí, že jim tyto „úlevy“ dokázaly pomoci, a tedy na jejich obtíže reagovaly tak, jak bylo třeba.

Druhou rovinou jsou potřeby, které vycházely spíše z pocitu, který participantů ve škole měli. Sem tedy patřila často silná potřeba, aby si někdo jejich obtížích všiml, v čemž mohla mít právě škola významnou roli, vzhledem k tomu, že v období dospívání zde studenti tráví mnoho času.

S tím souvisela i potřeba validace a vůbec respektu ke svým potřebám a k sobě samotným. V neposlední řadě sem pak patřila i potřeba cítit se ve škole a v kolektivu dobře. Tyto potřeby nemohly být naplněny pouze podpůrnými opatřeními, která by vyrovnávala zhoršené podmínky participantů, ale spíše na ně mohly reagovat například edukační nástroje vzdělávací politiky, a to jak směrem k zaměstnancům školy, tak i k žákům samotným, spolu s prací s kolektivem, v němž se studenti s psychickými problémy nacházeli.

Proto i často, ačkoliv participanti vnímali, že je jim výkonnostní podpora nastavená relativně dobře, ze školy nakonec odešli. Jak to popsal například O.: „...nejde jen o ty výsledky učiva, ale taky potom, jak se cítíš ty, že jo?“

Pokud se totiž pracuje (a zpravidla až pozdě) s tím, aby student zvládl školní výkon, ale vnímá, že jeho problémy nejsou brány vážně, někteří vyučující je například i bagatelizují, student je vyloučený z kolektivu, nemusí do školy chtít dále docházet. Tlak, který by výše zmíněná opatření mohla zmírnit, a poskytnout mu tak prostor na zvládnání svého psychického stavu a obtíží i mimo vzdělávání, je totiž mnohokrát již zanedbatelný. Podobně to pak popsal i B.:

„[pomoci dětem s psychickými problémy může] *Vzdělávat je o duševním zdraví a obecně nějak pracovat s tím kolektivem a nemyslet si, že vlastně všechno probíhá v rámci prostě odevzdávání výsledků a tím jakoby to končí, protože to byla vlastně ta pomoc, kterou oni byli nějak schopni nabídnout. A vlastně mi přijde, že když je člověk spokojený, tak je mu jedno, že má čtyřky. Pokud jakoby to tam nějak zvládá a je spokojený. Mnohem spíše než jako mít sice hezký jedničky, ale být prostě s prominutím úplně v pí*í.*“

4.2.5 Covid

Součástí rozhovorů bylo i zjišťování, jak se do zkušenosti participantů promítla pandemie covidu-19 a období distanční výuky. Zde se výpovědi velmi odlišovaly, jelikož participanti neměli během tohoto období srovnatelné podmínky. Sami nepozorovali, že by se během distanční výuky setkali s výrazným dopadem této doby na sebe jako na studenty se SVP pro psychické problémy, ale spíše popisovali dopad na sebe a své spolužáky současně, často i s reflexí dopadu na vyučující.

Například K. popsal část zkušenosti následovně: „*Já musím říct, že ten půlrok do těch velkých prázdnin byl dost nezvládnutej, protože my jsme nevěděli, co máme dělat, vyučující nevěděli, co mají dělat. Všichni z toho byli zmatení.*“

Zejména se zde ukázal fakt, že každá škola měla podmínky nastavené odlišně. Někteří

participanti se tak setkali s nižším objemem učiva a hodinovou náročností, jiní to měli naopak, a například i B. se setkal s tím, že některé testy psali mimo vyučovací hodiny, prakticky tak tedy ve svém volném čase.

Na některých školách se pak objevila i vyšší podpora směrem ke všem studentům, například ve formě informování o možnosti kontaktovat školního psychologa, ve speciálních online hodinách s ním, případně alespoň od části vyučujících vyšší zájem o to, jak se studenti mají. Nesměřovalo to ale konkrétně na studenty, kteří již předtím nějaké obtíže měli.

Velkou roli ve zvládnání distanční výuky také hrálo zázemí, které měli participanti k dispozici. Pro ty, kteří neměli dobré rodinné zázemí, případně žili s někým, kdo měl také výuku, bylo toto období náročné. Například B. k zázemí řekl následující:

„Vlastně to spoležalo na to, že každéj má nějaký zázemí, ve kterym může mít ticho, soukromí, drahý vybavení, že má a tak, což třeba dost času z té jako z doby, kdy byla distanční výuka, nebyl můj případ a byl vlastně problém, že třeba mám vypnutej mikrofon nebo vypnutou kameru. Zároveň v situaci, kdy třeba má někdo vedle mě online výuku nešlo mít zapnutej mikrofon, popřípadě nešlo mít zapnutou kameru, pokud jakoby za mnou třeba někdo spal.“

Co se týče promítnutí využívané podpory i do online výuky, zde to bylo různé. Zejména i proto, že se během distančního vzdělávání najednou museli všichni potýkat i s technickými problémy, někdy se tak větší tolerance objevovala s odevzdáváním i k těm, kdo ji dříve neměli.

N. hodnotila situaci ohledně úlev tak, že situace byla pro všechny náročná: *„Ale já mám pocit, že profesori a všichni museli být o dost benevolentnější jenom tím, že prostě byla krize a všechno to bylo stresující dost pro všechny.“*

Navíc pro některé participanty bylo období, kdy nemuseli do školy fyzicky chodit, méně stresující, a měli tedy i vyšší schopnost zvládat školní práci i bez větších „úlev“. Nebylo to

tak ale pro každého, protože pro někoho zase nemožnost sedět ve třídě a pravidelně docházet do školy představovala větší náročnost v tom, že se na to více cítili sami a chyběla jim určitá struktura, která jim ve vzdělávání dosud pomáhala.

Pro většinu z nich ale určitým způsobem možnost nebýt v kolektivu přinášela úlevu. Dokonce se i pro některé participanty pak vztahy během pandemie zlepšily.

U K. se sice situace vůči němu do velké míry zlepšila již před tím, stejně toto období směrem ke kolektivu hodnotil následovně: „...*během toho covidu mi přišlo, že ta třída se tak jako víc semkla, protože bylo potřeba trošku víc spolupracovat. (...) Bylo potřeba, že jsme se prostě semkli a tím, že jsme vlastně měli i toho v uvozovkách společného nepřítele, tak jsme se prostě spojili jako třída a fungovalo to si myslím mnohem líp.*“

Co se dopadu tohoto období dále týče, nevnímali participanti změnu oproti tomu, jak to bylo před covidem. Nejmarkantnější rozdíl vnímali pouze v tom, že se ve vzdělávání daleko více začaly používat digitální technologie, avšak v přístupu k duševnímu zdraví a jeho problémům změny nevnímali.

5 Diskuze

V této práci jsem se zabývala tématem inkluze studentů se speciálními vzdělávacími potřebami plynoucími z duševních onemocnění, studujících na středních školách v České republice. Cílem této práce bylo zjistit, jaká je realita inkluzivní politiky z perspektivy studentů se SVP (pramenících z duševních onemocnění) jako příjemců této politiky, a jaké mohou být bariéry pro jejich naplňování.

Výzkum byl založen na analýze dokumentů vymezujících rámec inkluzivní politiky, a následně zejména polostrukturovaných rozhovorech se studenty z cílové skupiny a jejich kvalitativní analýze. Jako cílovou skupinu jsem zvolila pro jednotnost kontextu studenty, kteří zažili studium na střední škole v době pandemie covidu-19 a současně byli studenty se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu psychických onemocnění. Volba takového nastavení cílové skupiny se nicméně ukázala z části ne úplně šťastná, jelikož někteří z participantů v této době maturovali, případně teprve na střední školu nastoupili, a tudíž jejich výpověď o dopadech distanční výuky a srovnání doby před a po ní nebyly založeny na ani zdaleka jednotné zkušenosti. Někteří totiž měli omezené zkušenosti z doby před a někteří na druhou stranu z doby po distanční výuce. Tím jsem nebyla dostatečně schopna odpovědět na jednu z vytyčených výzkumných podotázek. Nicméně i z výpovědí participantů, kteří návrat z distanční výuky zažili ve větší míře, vyplýval malý pocíťovaný dopad výuky v době covidu a celého období pandemie z dlouhodobějšího hlediska. Předpokládám, že by se tedy dopad na duševní zdraví, které se právě v době pandemie a po ní výrazněji začalo objevovat ve veřejném diskurzu, mohl ukázat spíše v delším časovém odstupu, než jsem měla při provádění výzkumu.

Co se týče dalších omezení práce, nejvýraznějším je to, že se opírá pouze o omezené množství rozhovorů. Zjištění této práce tedy nejsou reprezentativní a není možné je zobecnit a aplikovat na celou populaci. Dále je nutné vzít v potaz to, že nebyly zastoupeny zdaleka všechny psychické problémy, se kterými se moje cílová skupina může potýkat. Zjištění tedy mohou sloužit spíše jako mapování oblastí, na které by bylo dobré se zaměřit v dalších výzkumech. Rozhovory byly také vedeny pouze se studenty, a tedy zejména výpovědi ohledně míry informovanosti o duševním zdraví a podpůrných opatřeních

zaměstnanců školy je nutné vnímat jako subjektivně pociťované studenty, nikoliv jako faktický popis situace. Obecně všechny výpovědi jsou subjektivní a zjištěné bariéry v některých případech úzce souvisí i s individuální situací a prožíváním jednotlivých participantů, jelikož duševní problémy jsou velmi komplexní. Například „horší“ psychický stav (navíc například s nevyhovujícím a nepodporujícím rodinným zázemím) může snížit schopnost zorientovat se v nabízené pomoci a vést k subjektivně negativěji vnímané podpoře ze strany pedagogických pracovníků. Pro další výzkum by bylo vhodné a zajímavé zaměřit se i na „druhou stranu“, tedy konfrontovat oblasti zjištění z rozhovorů se studenty s informacemi a vnímanou realitou od pedagogických pracovníků či pracovníků školských poradenských zařízení. To jsem nicméně v této práci z důvodu zachování anonymity studentů stejně jako z důvodu rozsahu práce neprováděla.

Z rozhovorů vyplynulo, že participanté zpravidla neměli pozitivní zkušenost se střední školou s ohledem na své psychické problémy. Jejich zkušenost byla ovlivněna mnoha faktory, vnitřními i vnějšími, které spolu úzce souvisí, ale oblast vzdělávání současně překračují.

Co se vzdělávání týče, velkým faktorem, který byl současně bariérou pro úspěšné nastavení podpory, byla přehlednost, respektive nepřehlednost systému podpory a informovanost o duševním zdraví vůbec.

Participanté, kteří své psychické problémy řešili dlouhodobě, případně i byli v péči odborníků, zpravidla měli o duševním zdraví, alespoň co se týče jejich obtíží, dostatečné informace, stejně tak v některých případech měli pocit, že takové informace mají i jejich spolužáci. Jednalo se ale zejména o informace, které si zprostředkovali sami, právě tím, že se s psychickými problémy potýkali. Ačkoliv u participantů byla například alespoň duševní hygiena i v současnosti zahrnuta do vzdělávacích plánů, jen výjimečně probíhala edukace na toto téma v dostatečné míře. To koresponduje s vytyčením důrazu na edukaci v této oblasti jako jednoho z cílů Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.

Daleko hůře na tom byli participanté v oblasti informací ohledně podpory, kterou inkluzivní politika mohla nabídnout. V některých případech dokonce ani sami nevěděli,

jaká opatření přesně využívají nebo využívali. Bylo pro ně často obtížné se zorientovat v postupu, jak na podporu dosáhnout, na koho se obrátit a co mohou či nemohou vyžadovat a s jakou závazností; systém byl pro ně velice nepřehledný, a to i v případě, že se mohli obrátit o pomoc na rodinu anebo na zaměstnance školy (třídní učitele, psychology, metodiky prevence aj.). Někteří vnímali, či se přímo setkali s tím, že to ale není nepřehledné jen pro ně, ale také pro vyučující, na které se například obrátili.

Co se týče informovanosti o duševním zdraví u zaměstnanců školy, zde měli účastníci pocit, že zpravidla nebyla dostatečná, což koresponduje i s nutností vytyčit další vzdělávání pracovníků v této oblasti jako cíle různých nejen vzdělávacích strategií a dalších dokumentů (například Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže a období 2019–2027 či Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023) a jejich zkušenosti s nepochopením a stigmatizací.

Ta pro studenty mnohdy představovala překážku k tomu svůj stav vůbec začít řešit. Často totiž pro strach z možné stigmatizace své problémy skrývali, či z tohoto důvodu pocítovali obavu svou situaci začít řešit, a to i v případě, že byli zaměstnanci školy osloveni, zda problémy nemají. Tento strach byl ale pro mnohé opodstatněný. Často se se stigmatizací ze strany těch, na které se obrátili, nebo mohli obrátit, tedy zaměstnanců školy, setkali. Z tohoto důvodu pak docházelo k neposkytnutí podpory (kdy studenti svou situaci „vzdali“), případně k jejímu nedostatečnému nastavení, nebo k neposkytování podpory ze strany některých vyučujících, ačkoliv na ni studenti nárok měli. Stigmatizace či strach z ní ze strany spolužáků pak často vedl kromě skrývání svých problémů (což je jednou z odpovědí na stigmatizaci, jak o tom píše například Meisenbach 2010), vyloučení z kolektivu a šikany také k tomu, že studenti podporu ani (plně) nevyužívali.

Dále také nejen pro studenty s psychickými problémy jsou vztahy se spolužáky klíčové. Navázání přátelství a sociální podpora od vrstevníků mohou zmírnit negativní dopady náročných životních situací, podporují vývoj studenta, jeho sebevědomí a poskytují mu motivaci (García-Bacete, Marande Perrin, Schneider, Blanchard 2014; McLaughlin, Clarke 2010). Při vyloučení z kolektivu, vystavení šikaně a absenci přátelství mezi vrstevníky tak byli účastníci vystaveni dalšímu tlaku a ztráceli další podporu, kterou ve své situaci

potřebují, a škola se pak pro ně často stala nebezpečným a nepříjemným místem.

Kromě stigmatizace z okolí se ale výrazně objevovala i internalizace těchto postojů, která taktéž představovala překážku pro vyhledání pomoci a řešení své situace. Tématem sebestigmatizace se zabývá například i projekt Destigmatizace, sebestigmatizace má negativní dopad na kvalitu života jedince, jeho zplnomocnění a může vést i k prohloubení jeho problémů (NUDZ 2021).

Další bariérou, která se objevovala, bylo postavení, v jakém se účastníci nacházeli. Pokud byli nezletilí, velkou roli (a bariéru) představovala jejich rodina. Pokud studenti neměli dobré rodinné zázemí, strach z toho, že by se jejich problémy musely řešit s rodiči, jim často zabraňoval se na někoho obrátit, navíc jako nezletilí bez podpory rodičů neměli zpravidla šanci podporu ve vzdělávání získat. Pro zletilé žáky zde byl mnohdy problematický střet s autoritou vyučujících. Pokud jim vyučující, případně jiný zaměstnanec školy, na kterého se obrátili, neposkytl informace, či jim přímo sdělil, že pro jejich obtíže není řešení aj., zpravidla se pokusili svou situaci řešit maximálně domluvou s vyučujícími, ke kterým měli důvěru. Podobně pokud vyučující narušovali jejich autonomii, docházelo z jejich strany ke stigmatizaci a neposkytování uznání podpory, účastníci se zpravidla necítili v postavení, kdy by měli šanci takové situace řešit. I zde pak byla důležitá role rodiny, případně někoho z vyučujících, kteří by jim tuto situaci pomohli řešit, a bariéru představovala jejich absence a narušené vztahy s nimi.

Reakce na vztahy ve třídě, přijetí učitelů v pozici autority a podpora z jejich strany má pro žáka větší dopad na pocit životní pohody, než ty ze strany rodiny a přátel. Dále jsou významné i pro budování respektu k vlastní osobě a vlastních schopností (García-Bacete, Marande Perrin, Schneider, Blanchard 2014; McLaughlin, Clarke 2010). Pro účastníky potýkající se tedy navíc s psychickými problémy mělo nepřijetí a absence podpory ze strany vyučujících silný dopad na jejich stav a vlastní sebehodnocení.

Ačkoliv v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání jsou stanovené možnosti, které mohou žáci či jejich zákonní zástupci v situaci, kdy nedochází k poskytování podpory, využít, například informovat ředitele

školy či Českou školní inspekci, tuto možnost nevyužívají a často si jí nejsou ani dobře vědomi. Za prozkoumání by tedy dále stálo i to, proč k tomu dochází a co by mohlo tuto situaci řešit.

Současně ale na studenty byla kladena větší či menší zodpovědnost za řešení jejich problémů, což spoléhalo na schopnost dostatečně odhadnout své síly, s čímž studenti měli často problém, a také to na ně přinášelo další tlak. Ten byl o to vyšší, pokud byli studenti vedeni k zaujetí primárně aktivní role, a mohl tak představovat další bariéru pro řešení jejich situace. Nutnost vždy udělat první krok se pro studenty v takové chvíli mohla zdát nepřekonatelnou překážkou. Ani ryze pasivní role ale nebyla pro participanty plně vhodná, jelikož pak neměli o řešení přehled, případně nemuselo docházet k nastavení podpory zcela vyhovujícím způsobem.

Velkou bariérou je ovšem také samotný stav studentů. Psychické problémy jsou velice komplexní a individuální (Simpson 2004). Obtíže, které z nich plynou, postihují zpravidla více oblastí, než jen oblast školního výkonu. Z provedených rozhovorů vyplynulo, že nejčastější problémy, se kterými se studenti ve škole setkávali, lze rozdělit do dvou rovin, ačkoliv obě roviny spolu úzce souvisí. Tedy do roviny výkonnostní a do roviny pocitové, vztahové či zkrátka „mimo výkonové“. V první rovině se nejčastěji objevovaly problémy související se stresem, úzkostmi, únavou, sníženou schopností udržet pozornost, stíháním ať už práce ve škole či doma aj., případně i schopností do školy docházet, ačkoliv to částečně spadá i do roviny druhé. Ve druhé rovině se pak objevovaly problémy související s kolektivem či vztahy s vyučujícími, rodinným zázemím a obecně psychickým stavem a rozpoložením jedince.

Nedosahování výkonu a znevýhodnění v této rovině vede často k vnímanému zhoršení duševní pohody, případně i prohloubení či propuknutí psychických problémů. Pakliže participantům řešení nabízena byla, případně si o ně žádali, jednalo se o řešení reagující na problémy, jež jsem zařadila do roviny první. Jednalo se tedy o různá podpůrná opatření, která jsou vymezena i zákonem. Tato opatření pomáhala studentům vyrovnat jejich znevýhodnění s ohledem na snížený školní výkon, docházku aj. a v tomto ohledu zpravidla reagovala dostatečně. Pokud jsou nastavena včas, mohou zmírnit tlak, kterému jsou

studenti vystaveni a zamezit prohloubení jejich obtíží, a poskytnout jim tak více prostoru a kapacity na vyrovnávání se s psychickými problémy, s nimiž se potýkají. V rozhovorech se ovšem ukázalo, že k včasnému nastavení podpory zpravidla nedochází. Problémy jsou zachyceny a podpora nastavena často až ve chvíli, kdy dojde k výraznému zhoršení obtíží či krizi (například propad do deprese, pokus o sebevraždu, moment, kdy student přestane školu zvládat, hrozí mu vyloučení aj.). Stává se to i v případě, že jsou projevy problémů patrné, či o nich vyučující vlastně ví. V takovém případě ale výkon přestává být významným problémem, a podpůrná opatření sice stále mohou znevýhodnění vyrovnat, sami studenti to již ale nemusí vnímat pro svůj život jako důležité.

Kromě výkonu byla výraznou i rovina druhá. Pro studenty bylo důležité, aby se ve škole cítili komfortně a nečelili vyloučení a stigmatizaci. Pro jejich psychický stav tedy často hrály roli i klima třídy či školy, validace či devalvace a bagatelizace jejich obtíží a schopností, možnost mít se na koho obrátit a další faktory.

Opatření, která by mohla reagovat na tuto rovinu obtíží, spíše nabízena nebyla, nebo jen v omezené míře, například pohovorem psychologa se třídou (a to jen ve zkušenosti jedné participantky). Mezi taková opatření by patřila ta týkající se práce s kolektivem, případně edukační nástroje vzdělávací politiky, nicméně s dostatečnou a efektivní edukací v oblasti duševního zdraví a psychohygieny v rámci školy neměli participanté, s nimiž jsem vedla rozhovory, z většiny zkušenost.

Bariérou tak může být i nedostatečná či úplně chybějící práce s kolektivem (nebo opět nedostatečná včasnost takové práce), a obecně informovanost o duševním zdraví.

Ačkoliv by učitelé měli sledovat i zapojení žáka do kolektivu a podat mu informace o jeho možnostech, případně na rizikové chování upozornit kompetentní osoby (Michalík, Hanák, Monček, Baslerová in Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. 2015: 92 – 93; Svozil, Foist 2016: 17 – 18; Ledovec 2011), tuto úlohu ve zkušenosti participantů neplní. Podobně i informovanost o duševním zdraví, prevence a psychohygieny, a důraz na destigmatizaci psychických onemocnění, respektive jejich nedostatečnost a potřeba je zahrnout jak do rámcových vzdělávacích programů, tak do vzdělávání pedagogů, se objevuje i jako jeden

z cílů Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, a stejně tak spolu s důležitostí klimatu školy a třídy je zahrnuta i v Manuálu pomoci při známkách psychických obtíží (edu.cz 2022) a Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023. Dále i Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027 (podobně jako Matýs 2018) označuje vzdělání pedagogických pracovníků o této problematice za slabé místo, jelikož bez dostatečného vzdělání nemohou plnit takto klíčovou roli, podobně jako nedostatek kvalifikovaných odborníků aj.

Koneckonců i v některých rozhovorech byla zmíněna samotná problematika kompetencí, kvalifikací, zátěže a metodické podpory u pedagogických pracovníků, která může bránit právě i včasnému zachytávání a řešení rizikových projevů u studentů.

Závěr

V této práci jsem se zaměřila na inkluzi studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v oblasti duševního zdraví na středních školách v České republice. Cílem bylo prozkoumat realitu inkluzivní politiky z pohledu studentů se SVP pramenícími z duševních onemocnění. Pro dosažení tohoto cíle jsem provedla analýzu dokumentů o inkluzivní politice a polostrukturované rozhovory s cílovou skupinou.

Výzkum ukázal, že většina participantů neměla pozitivní zkušenosti se střední školou v kontextu svých duševních problémů.

Z rozhovorů vyplynula některá slabá místa, která tuto zkušenost ovlivnila. Objevovaly se výpovědi o nedostatečné informovanosti o duševním zdraví a možnostech podpory. Systém byl pro studenty nejasný, často chyběla podpora, kterou by pro orientaci v něm potřebovali, a při střetu se zamítavým postojem či nerespektujícím chováním ze strany vyučujících nevěděli, zda a jak takovou situaci řešit. To se ukázalo ještě výrazněji ve chvíli, kdy studenti neměli podporující rodinné zázemí. Rozhovory nicméně ukázaly i na možnou nedostatečnou informovanost zaměstnanců školy v této oblasti, což mělo mnohdy za následek nepochopení a stigmatizaci.

Stigmatizace a strach z ní byly dalším faktorem, který tuto zkušenost výrazně ovlivňoval. Někteří studenti kvůli tomu skrývali své problémy, což zabraňovalo včasnému vyhledání pomoci a poskytnutí podpory. Participantů zpravidla čelili vyloučení z kolektivu a šikaně a nebrali školu jako bezpečné místo.

Další překážkou pak bylo nastavení vyjednávání o podpoře a role, kterou při tom studenti zaujímal. Zpravidla se objevovala nutnost, aby udělali první krok, nebo naopak byli plně odkázáni na řešení, se kterým přišla škola, a neměli tak možnost být do procesu zapojeni, kdy ani jeden z případů většinou nevedl k úspěšnému nastavení podpory, pokud vůbec.

Kromě vnějších faktorů se objevily v rozhovorech i bariéry vnitřní, jako například sebestigmatizace, neschopnost odhadnout svou situaci, či vůbec síla a schopnost

(respektive jejich nedostatek) své problémy řešit, nedůvěra, nejistota a strach z jejich řešení.

Z těchto a pravděpodobně i dalších důvodů byla podpora poskytována často až v důsledku krizových situací, kdy už ale ve velké míře pro studenty subjektivně postrádala smysl, jelikož podpůrná opatření mohou reagovat pouze na vyrovnání znevýhodnění u školního výkonu, který ale ve chvíli, kdy se participant ocitl v krizi, nebyl zpravidla palčivým problémem.

Pozitivní vliv naopak mělo přijetí studentů a validace jejich obtíží, citlivý přístup i ke kolektivu, a jejich vtažení do procesu řešení vlastní situace, bez přílišného přenesení zodpovědnosti.

Summary

In this thesis, I focus on the inclusion of students with special educational needs regarding their mental health in high schools in the Czech Republic. The aim was to explore the lived realities of inclusive policies from the perspective of students with SEN stemming from mental illness. To achieve this goal, I conducted an analysis of inclusive policy documents and semi-structured interviews with the target group.

The research revealed that the majority of participants did not have positive experiences of high school in the context of their mental health problems.

The interviews revealed some weak points that influenced this experience. There were statements about a lack of awareness of mental health and support options. The support system was unclear to students, they often lacked the support they needed to orient themselves within it, and when faced with dismissive attitudes or disrespectful behaviour from teachers, they did not know whether or how to address the situation. This became even more pronounced when students did not have a supportive family background. However, the interviews also revealed the possibility of a lack of information among school staff in this area, which often resulted in misunderstanding and stigmatisation.

Stigma and fear of it were other factors that notably influenced their experience. Some students hid their problems because of this, which prevented them from seeking help and support promptly. Participants generally faced exclusion from the peer group and bullying and did not see school as a safe place.

Another barrier was the set-up of support negotiations and the position of students in this process. There was usually a need for them to do the first step or, on the contrary, to be entirely dependent on the solution the school presented and the inability to be involved in the process, neither of which usually led to a successful support setting, if at all.

In addition to external factors, internal barriers emerged in the interviews, such as self-stigma, inability to assess their situation, or even the (lack of) strength and (in)ability to

solve their problems, mistrust, insecurity and fear of solving them.

For these and probably other reasons, support was often provided only in the aftermath of crises, although it was then predominantly meaningless to the students subjectively since support measures can only respond to the compensation of a disadvantage in school performance, which was not usually a pressing problem when the participants were in crisis.

On the other hand, the positive impact was the acceptance of the students and the validation of their difficulties, the sensitive approach to addressing the situation in the collective, and the involvement of participants in the process of solving their situation, without too much delegation of responsibility.

Použitá literatura

ADAMUS, P., A. VANČOVÁ, M. LOFFLEROVÁ. 2017. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

ISBN 978-80-7464-957-8. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/324133420_PORUCHY_AUTISTICKEHO_SPEKTRA_V_KONTEXTU_AKTUALNICH_INTERDISCIPLINARNICH_POZNATKU

ADAMUS, P., E. ZEŽULKOVÁ, M. KALEJA, P. FRANIOK. 2016. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-884-7.

AKTUÁLNĚ.CZ. 2020. *PREF: Žáci museli překopat životní styl, mají psychické problémy, varuje Salomonová* [online]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/pref-zaci-museli-prekopat-zivotni-styl-maji-psychicke-proble/r~32c03682b4d511eba4560cc47ab5f122/>

ASISTENTPEDAGOGA.CZ. *Náplň práce* [online]. Dostupné z:

<https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/napln-prace>

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. 2013. *Inkluze ve vzdělávání - vize a realita v podmínkách české školy*. In Franiok, P., Kovářová, R. (eds.). 2013. *Speciální pedagogika nejen v inkluzivním vzdělávání*. Sborník z konference s mezinárodní účastí. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě. s. 21-35. ISBN 978-80-7464-232-6. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/311992141_Otazka_v_socialni_nerovnosti_v_procesu_inkluzivnih_o_vzdelavani

BASLEROVÁ, P. 2015. *Asistent pedagoga*. 146 – 149 in MICHALÍK, J., P. BASLEROVÁ, L.

FELCMANOVÁ a kol. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve*

vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. Olomouc: Univerzita

Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: [http://katalogpo.upol.cz/wp-](http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf)

[content/uploads/katalog-vseobecny.pdf](http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf)

BELCH, H. A. 2011. *Understanding the experiences of students with psychiatric disabilities: A foundation for creating conditions of support and success*. Special Issue: Fostering the Increased Integration of Students with Disabilities, 2011(134), 73-94. Dostupné z:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ss.396>

BICANOVÁ J., V. KORBEL, K. GARGULÁK, D. PROKOP. 2021. *Dopady pandemie covid-19 na žáky. Report č. 2/ Dopady na wellbeing žáků* [online]. Dostupné z:

<https://www.paqresearch.cz/post/dopady-pandemie-covid-19-na-wellbeing-zaku>

BURNETT, P. C., FANSHAW, J. P. 1997. *Measuring School-Related Stressors in Adolescents* [online]. *Journal of Youth and Adolescence* 26: 415–428. Dostupné z: <https://doi.org/10.1023/A:1024529321194>

ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-4453-0. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-zp-pas/metodika-zp-pas.pdf>

ČADOVÁ, E. 2015. Žák se SVP v běžné škole. In Michalík, J. Sborník příspěvků z konference projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR 2015. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/sbornik-konference-2/sbornik-konference-2.pdf>

ČAPOVEC, J. 2022. *5 stresových faktorů pro studenty střední a vysoké školy – Duševní zdraví (rvp.cz)* [online]. Dostupné z: <https://blogy.rvp.cz/dusevnizdravi/2022/03/06/5-stresovych-faktoru-pro-studenty-stredni-a-vysoke-skoly/>

ČSU 2021. *Speciální vzdělávací potřeby žáků* [online]. Dostupné z: <https://stredoskolskaunie.cz/2021/04/specialni-vzdelavaci-potreby-zaku/>

ČESKO. MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019 – 2023* [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51673/>

ČESKO. MŠMT. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027* [online]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf

ČESKO. MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Dostupné z: <https://msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

ČESKO. MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Dostupné z: <https://msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>

ČESKO. MZČR. 2020. *Národní akční plán pro duševní zdraví 2020 – 2030* [online]. Dostupný z: <https://www.mzcr.cz/narodni-akcni-plan-pro-dusevni-zdravi-2020-2030/>

ČŠI. 2020. *Doporučení pro organizaci vzdělávání a práci se vzdělávacím obsahem ve školním roce 2020/2021* [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/53582/>

DERKS, E. M., HUDZIAK, J. J., BOOMSMA, D. I. 2007. *Why More Boys Than Girls With ADHD Receive Treatment: A Study of Dutch Twins* [online]. *Twin Research and Human Genetics* 10 (5): 765–770. Dostupné z: <https://doi.org/10.1375/twin.10.5.765>

DVTV. 2022. *Školy i učitelé nám hlásí sebevraždy dětí. Až teď se ukazuje, jak pandemii prožívaly, říká Laurenčíková* [online]. Dostupné z: <https://www.dvttv.cz/video/skoly-i-ucitele-nam-hlasi-sebevrazdy-deti-az-ted-se-ukazuje-jak-pandemii-prozivaly-rika-laurencikova>

EDU.CZ. 2022. *MANUÁL PRO UČITELE: Jak efektivně nabídnout pomoc žákovi, který jeví známky psychických obtíží* [online]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/manual-pro-ucitele-jak-efektivne-nabidnout-pomoc-zakovi-ktery-jevi-znamky-psychicky-obtizi/>

EUROSTAT. 2022. *International Standard Classification of Education (ISCED)* [online]. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_\(ISCED\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED))

FREEMAN, R., MAYBIN, J. 2011. *Documents, Practices and Policy*. *Evidence and Policy*, 7(2), 155–70. Dostupné jako doc. z: [https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/documents-practices-and-policy\(88450712-b952-437a-92df-c1de61136f72\).html](https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/documents-practices-and-policy(88450712-b952-437a-92df-c1de61136f72).html)

GARCÍA-BACETE, F. J., G. MARANDE PERRIN, B. H. SCHNEIDER, C. BLANCHARD. 2014. *Effects of School on the Well-Being of Children and Adolescents*. In: Ben-Arieh, A., F. Casas, I. Frønes, J. Korbin (eds.). *Handbook of Child Well-Being*. Springer, Dordrecht. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_149

GOFFMAN, E. 2003. *Stigma: Poznámky k problému zvládnání narušené identity*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-21-0

GREEN, H., Á. MCGINNITY, H. MELTZER, T. FORD, R. GOODMAN. 2005. *Mental Health of children and young people in Great Britain, 2004* [online]. New York: Palgrave Macmillan. ISBN 1-4039-8637-1. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/238743229_Mental_Health_of_children_and_young_people_in_Great_Britain_2004/link/00b7d52810f5a78e16000000/download

HOLÝ, L., ŠIBOR, J. 2008. *Stigma duševního onemocnění a škola* [online]. *School and Health* 21(3):145-152. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2008/25/25/texty/cze/holy_sibor_cz.pdf

HOWLETT, M., M. RAMESH, A. PERL. 2009. *Studying public policy: policy cycles & policy*

subsystems. 3rd ed. New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-542802-5

JONES, S. E., K. A. ETHIER, M. HERTZ, S. DEGUE, V. D. LE, J. THORNTON, C. LIM, P. J. DITTUS, S. GEDA. 2022. *Mental Health, Suicidality, and Connectedness Among High School Students During the COVID-19 Pandemic — Adolescent Behaviors and Experiences Survey, United States, January–June 2021* [online]. MMWR Supplements 71 (3): 16-21. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.su7103a3>

KALOUS, J., VESELÝ, A., ed. 2006. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1260-7

KIELING, C., H. BAKER-HENNINGHAM, M. BELFER, G. CONTI, I. ERTEM, O. OMIGBODUN, L. AUGUSTO ROHDE, A. SRINATH, N. ULKUER, A. RAHMAN. 2011. *Child and adolescent mental health worldwide: evidence for action* [online]. The Lancet 378(9801): 1515-1525. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60827-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60827-1)

KLEMELÄ, J., RINNE, R. 2006. *Segregation, integration, inclusion—the ideology and reality in Finland*. European Journal of Special Needs Education, 21(2), 117-133. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856250600600729?scroll=top&needAccess=true>

KOHOUTEK, J., A. VESELÝ, Z. ŠPAČKOVÁ a kol. 2015. *Vzdělávací politika* [online]. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdelavani_1kor.pdf

KOLEČKOVÁ, T. 2021. *Projevy dívek s ADHD ve školním prostředí – přehledová studie* [online]. Psychologie pro praxi 55(2): 97 – 106. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23366486.2022.6>

KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.

KRUSE, A., OSWAL, S. 2018. *Barriers to Higher Education for Students with Bipolar Disorder: A Critical Social Model Perspective*. Social Inclusion, 6(4), 194 – 206. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/329481314_Barriers_to_Higher_Education_for_Students_with_Bipolar_Disorder_A_Critical_Social_Model_Perspective

LEDOVEC. 2011. *PODPOROVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ* :: [online]. [cit. 26.1.2020]. Dostupné z: http://www.normalnestuduju.cz/prirucka_jmk.htm

MAREŠ, P., SIROVÁTKA, T. 2008. *Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začlenování (inkluzie) – koncepty, diskurz, agenda*. Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 44(2), 271–294.

Dostupné z: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168- ssoar-61122>

MATTHEWMAN, S., HUPPATZ, K. 2020. *A sociology of Covid-19* [online]. Journal of Sociology 56(4):675-683. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177%2F1440783320939416>

MATÝS, J. 2018. *Dítě s duševní poruchou ve škole – co musíme změnit?* In *Pediatric pro praxi* 19 (5): 274 – 282. Dostupné z: <https://www.addp.cz/www/addp/fs/pediatric-pro-praxi-dite-s-dusevni-poruchou-ve-skole..pdf>

MCLAUGHLIN, C., CLARKE, B. 2010. *Relational matters: A review of the impact of school experience on mental health in early adolescence* [online]. Educational and Child Psychology, 27(1) 91-103. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/284341912_Relational_matters_A_review_of_the_impact_of_school_experience_on_mental_health_in_early_adolescence

McLEOD, J. D., FETTES, D. L. 2007. *Trajectories of Failure: The Educational Careers of Children with Mental Health Problems* [online]. American journal of sociology 113(3): 653-701. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2766187/>

MEISENBACH, R. 2010. *Stigma Management Communication: A Theory and Agenda for Applied Research on How Individuals Manage Moments of Stigmatized Identity* [online]. Journal of Applied Communication Research 38(3):268-292. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/233191556_Stigma_Management_Communication_A_Theory_and_Agenda_for_Applied_Research_on_How_Individuals_Manage_Moments_of_Stigmatized_Identity

MICHALÍK, J., P. HANÁK, J. MONČEK, P. BASLEROVÁ. 2015. *Škola a podpůrná opatření*. 85-98 in MICHALÍK, J., P. BASLEROVÁ, L. FELCMANOVÁ a kol. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>

MIOVSKÝ, M. (ed.). 2003. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule: snowball sampling*. Praha: Úřad vlády České republiky. ISBN 80-86734-08-0.

MKN.UZIS.CZ. 2022. Prohlížeč | MKN 10 klasifikace [online]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F00-F99>

MŠMT a MVČR. 2021. *Provoz škol a školských zařízení ve školním roce 2020/2021 vzhledem ke*

- covid-19 (dále také „manuál“) [online]. Dostupné z:
https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/Manual_k_provozu_skol_doplneni_25_srpna.pdf
- MŠMT. 2010. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže* [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
- MŠMT. 2015. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016–2018* [online]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
- MŠMT. 2019. *Metodický pokyn k novele vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů* [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51922/>
- MŠMT. 2021a. *Distanční výuka a duševní zdraví. Metodické doporučení pro školy* [online]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/doporuceni-k-distancni-vyuuce-a-dusevnimu-zdravi/>
- MŠMT. 2021b. *Návrat žáků do škol. Metodické doporučení (pedagogická část)* [online]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/pedagogicka-doporuceni-k-navratu-zaku-do-skol/>
- NPI ČR. 2019. *Výchovný poradce* [online]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/vychovny-poradce>
- NPI ČR. *Inkluze v praxi – co je inkluze* [online]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>
- NUDZ. 2021. *Stigma a diskriminace – narovinu.net* [online]. Dostupné z: https://narovinu.net/stigma/?fbclid=IwAR0qWMwbLi6L_vvDaJ7I1oI9Mxa_opKuSiZOWTPAwWs6n4RXXfXkXYZRz00
- NÚV. © 2011 – 2022. *Školní metodik prevence, Národní pedagogický institut České republiky* [online]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/projekty/rspp/skolni-metodik-prevence.html>
- PASEKA, A., SCHWAB, S. 2020. *Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources* [online]. *European Journal of Special Needs Education* 35(2): 254-272. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2019.1665232>
- RADIOZET. 2022. *Speciální pedagožka Laurenčíková: Máme varovné signály, že došlo k nárůstům úzkostí a depresí u dětí a mladých lidí* [online]. Dostupné z:

<https://www.radiozet.cz/podcast/specialni-pedagozka-laurencikova-mame-varovne-signaly-ze-doslo-k-narustu-uzkosti-a-depresi-u-deti-a-mladych-lidi>

RAO, M. E., RAO, D.M. 2021. *The Mental Health of High School Students During the COVID-19 Pandemic* [online]. *Frontiers in Education*, 6. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.719539/full>

RODRIGUEZ, C. C., GARRO-GIL, N. 2015. *Inclusion and Integration on Special Education*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191: 1323-1327. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815027482>

ŘIHÁČEK, T., I. ČERMÁK, R. HYTYCH. 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2

SALDAÑA, J. 2009. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE. ISBN: 978-1-84787-548-8.

SIMPSON, R. L. 2004. *Inclusion of Students with Behavior Disorders in General Education Settings: Research and Measurement Issues* [online]. *Behavioral Disorders* 30(1): 19–31. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/43153774>

SLEE, R. 2008. *Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda*. *International Studies in Sociology of Education* 18(2): 99-116. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620210802351342>

SLEE, R., ALLAN, J. 2001. *Excluding the included: A reconsideration of inclusive education*. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2): 173-192. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620210100200073>

Stigmatizace. In: Sociologická encyklopedie [online]. Sociologický ústav AV ČR. Stránka naposledy edit. 11. 12. 2017 v 18:03. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Stigmatizace>

SVOZIL, B., FOIST, V. 2016. *Strategický management inkluzivní školy* [online]. Liga lidských práv. ISBN 978-80-87414-29-3. Dostupné z: https://llp.cz/wp-content/uploads/Strategicky_management_inkluzivni_skoly.pdf

ŠTECH, S. 2018. Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládání ‘rozmanitosti’ v praxi. *Pedagogická Orientace* 28(2): 382–98. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10343/pdf>

ŠTECH, S. 2021. *Výzkum, experti a politici – podivuhodný život ideje inkluzivního vzdělávání*

v ČR [online]. Pedagogika 71(3): 403 – 420. Dostupné z:

<https://doi.org/10.14712/23362189.2021.981>

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313

TVEIT, S., LUNDAHL, C. 2018. *New modes of policy legitimation in education: (Mis)using comparative data to effectuate assessment reform* [online]. European Educational Research Journal, 17(5), 631–655. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1474904117728846>

UNICEF. 2021. *The State of the World's children 2021. On my mind. Promoting, protecting and caring for children's mental health* [online]. Dostupné z:

<https://www.unicef.org/eu/media/2021/file/State%20of%20the%20World's%20Children%202021.pdf>

UNESCO. 2016. *Prohlášení ze Salamanky* [online]. Přeložila Olga Richterová. Praha: Nadace Open Society Funds Praha. Dostupné z : <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod

VESELÝ, A., J. FISCHER, M. JABŮRKOVÁ, M. POSPÍŠIL, D. PROKOP, R. SÁBLÍK, I. STUHLÍKOVÁ, S. ŠTECH. 2019. *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51582/>

VESELÝ, A., NEKOLA, M. (eds.) a kol. 2007. *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN: 978-80-86429-75-5.

VÍTKOVÁ, M. 2013. *Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – sedmý rok realizace výzkumného záměru*. Speciální pedagogika. Praha: Univerzita Karlova. 134-142. ISSN 1211-2720. Dostupné z: <http://195.113.36.223/bitstream/handle/0/104/134-142.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

VOJTOVÁ, V. 2010. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Muni Press, ISBN 978-80-210-5159-1.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků

nadaných

WHO. 2003. *Caring for children and adolescents with mental disorders : setting WHO directions* [online]. Geneva: World Health Organisation. ISBN 92-4-159063-7. Dostupné z: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42679/9241590637.pdf>

WHO. 2022. *COVID-19 pandemic triggers 25% increase in prevalence of anxiety and depression worldwide* [online]. Dostupné z: <https://www.who.int/news/item/02-03-2022-covid-19-pandemic-triggers-25-increase-in-prevalence-of-anxiety-and-depression-worldwide>

WINKLER, P., T. FORMÁNEK, K. MLADÁ, S. EVANS LACKO. 2021. *Development of public stigma toward people with mental health problems in Czechia 2013–2019* [online]. *European Psychiatry*, 64(1). doi:10.1192/j.eurpsy.2021.2226

WIRTHOVÁ, J. 2019. *How to Write a Proof: Patterns of Justification in Strategic Documents for Educational Reform*. *Teorie vědy/Theory of Science* 41(2):307–35. Dostupné z: <http://teorievedy.flu.cas.cz/index.php/tv/article/view/488/489>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Teze bakalářské práce

Jméno a příjmení studujícího: Karolína Routová

Předpokládaný název práce: Naplňování cílů inkluzivního přístupu ke studentům středních škol s psychickými problémy

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, studenti se speciálními vzdělávacími potřebami, poruchy chování, poruchy duševní, podpůrná opatření, veřejné politiky inkluze

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Wirthová, Ph.D.

Námět práce

Ve své bakalářské práci se budu zabývat problematikou inkluzivního vzdělávání studentů z hlediska veřejné vzdělávací politiky i z hlediska samotných studentů. Inkluzivní vzdělávání je aktuálním tématem, jelikož právě takové vzdělávání bylo a je jednou z priorit vzdělávací politiky České republiky (viz například Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018). Je tedy i samozřejmé, že se toto téma určitým způsobem také objevuje v hlavních tématech vzdělávací politiky do roku 2030+, například v kontextu důsledné a správné implementace souvisejících opatření (Veselý et al. 2019: 49) či v kontextu podpory práce učitelů ze strany dalších odborníků a metodické podpory (Veselý et al. 2019: 43).

Konkrétně se v této práci zaměřím na srovnávání veřejné politiky a výpovědí členů cílové skupiny této politiky. Cílovou skupinou jsou studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. Při zjišťování současného legislativního stavu budu vycházet mimo jiné ze zákona č. 561/2004 Sb. (školského zákona) a zejména pak z vyhlášky č. 27/2016 Sb., která vzdělávání žáků se speciálními potřebami upravuje. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je definován jako „... osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta ...“ (§16 zákona č. 561/2004 Sb.).

Inkluze jako taková je pojmem týkajícím se mnoha sfér společnosti. Jedná se, spolu s integrací, o proces opačný či reagující na sociální exkluzi. Ta je v současnosti chápána jako

vyločení určitých skupin z prostoru, a to jak fyzického, tak sociálního, případně vylučování jejich práv a šancí, které by měly s většinou společností sdílet (Mareš, Sirovátka 2008: 272). Proces exkluze může být založen na mnoha důvodech, například Percy-Smith (2000 in Mareš, Sirovátka 2008: 274–275) rozlišuje několik dimenzí. Pro potřeby této práce je relevantní dimenze individuální, kdy se jedná o vyloučení lidí na základě jejich individuálních charakteristik, tedy například na základě handicapu a podobně.

Sociální exkluze je v dnešní společnosti chápána v pojmech (ne)spravedlnosti a cílem sociálních politik je ji zmírnit či odstranit (Mareš, Sirovátka 2008: 277), není tedy divu, že se jedná i o jeden z cílů Evropské unie, co se sociální politiky členských států týče (Kennedy 2019). Inkluze a integrace tedy mají vést ke snižování či odstraňování nerovností ve společnosti. S těmito principy se tedy můžeme setkat i ve vzdělávací politice. Ačkoliv se tyto dva pojmy mohou počítat jako (téměř) synonyma, mohou být pojímány jako pojmy rozdílné. Například co se integrace a inkluze ve vzdělání týče, podle webu Inkluze v praxi, (NPI ČR), první pojem označuje situaci, kdy je dítě se znevýhodněním umístěno do běžné školy, zatímco inkluze označuje situaci, kdy je dítě nejen umístěno do běžné školy, ale ta je také uzpůsobena jeho (speciálním) potřebám.

Vzhledem k tomu, že inkluzivní přístup ve vzdělávání je tedy velkým tématem vzdělávací politiky, problematice inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se věnuje mnoho prací (Štech 2018; Kratochvílová 2013; Bartoňová et al. 2015). Nicméně pozornost je věnována zejména základním školám a zejména žákům, jejichž problémy vyplývají ze zdravotního znevýhodnění či postižení, poruch pozornosti (jako ADHD, ADD) či poruch autistického spektra. Studie, které by se zabývaly inkluzí na středních školách naopak chybí, stejně jako ty, které by se věnovaly inkluzivnímu přístupu k žákům, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyplývají z jiných psychických poruch než ADHD, PAS a podobně.

Psychické problémy a z nich plynoucí psychický stav žáka, stejně jako vedlejší efekty případné medikace, mohou negativně ovlivňovat jeho výkonnost a schopnost zvládat studium na stejné úrovni jako žáci bez takových problémů. Mnoho psychických problémů se nemusí objevit již v dětství, ale mohou se projevit i později, v období dospívání. Dále

také žáci, kteří se s podobnými problémy potýkali již na základní škole a po jejím ukončení nastoupí na školu střední, se s takovými problémy budou pravděpodobně potýkat i dále.

Právě z tohoto důvodu bych se chtěla zaměřit na inkluzivní politiku ve vzdělávání takových studentů či žáků právě na středním stupni vzdělávání. Konkrétně se zaměřím na to, jakým způsobem je s takovými žáky na středních školách pracováno, zda a nakolik dochází k naplňování deklarovaných postupů a cílů inkluzivního vzdělávání, nakolik se v praxi nabízí a využívají podpůrná opatření, nakolik se využívají vydané metodické postupy, doporučení, a podobně, a zda a jaké existují překážky, které mohou vést k jejich nenaplňování, ať již ze strany systémového nastavení či jednotlivců z pohledu samotných cílových skupin těchto politik. Cílem práce tedy bude srovnat koncepční východiska pro inkluzivní přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, se zaměřením na potřeby, které mohou plynout z psychických problémů, a porovnat je s výpověďmi studentů středních škol. Na základě tohoto srovnání se poté pokusím odhalit případné překážky v naplňování zmiňovaných východisek.

Předpokládané metody zpracování

Ve své práci budu vycházet z analýzy veřejněpolitických dokumentů, metodologických příruček, doporučení a podobně (document analysis), které se práce se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami týkají. Inspiruji se například u Freemana a Maybina (2011), kteří analyzovali dokumenty zejména podle různých aspektů jejich obsahu, avšak samotný proces tvorby dokumentů z většiny ponechali stranou. Pro analýzu tedy využiji kategorie „aktér a jeho kompetence“, „relevance problému“, „smysluplnost řešení“ a „příjemce“ (cílová skupina, adresát), jak je například využívá Wirthová (2019). Co se závaznosti jednotlivých dokumentů týče, využila bych také dělení veřejně politických dokumentů tak, jak jej formulovali Veselý a Nekola (2007: 49–56).

Obsah daných dokumentů v souvislosti se závěry jejich analýzy poslouží i jako kontext pro následné polostrukturované rozhovory, kterých mám v plánu provést ideálně 15. Ty budu vést se samotnými studenty, kteří studovali či studují na střední škole a jsou či byli žáky se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu psychických obtíží. Pro potřeby své práce ovšem zařadím jen ty studenty, kteří studují či studovali na střední škole od září 2017 (kdy vstoupila v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb.). Otázky v těchto rozhovorech se budou

zabývat tématy konkrétních překážek pro studium plynoucích at' už z psychických problémů samotných, které jednotliví studenti v průběhu střední školy pocítovali, či z případné medikace, v kontextu nabízených a využívaných podpůrných opatření, přístupu pedagogů, školy, případně i spolužáků a podobně. Mimo to budou otázky vycházet i z procesu samotných rozhovorů.

Tyto participanty budu vyhledávat pomocí více technik. První z nich bude výběr skrze skupinu, případně skupiny, na sociální síti Facebook, které jsou zaměřené na svépomoc mezi (zejména) mladšími lidmi s psychickými problémy. Právě témata dotýkající se problémů během vzdělávání jsou jedněmi z těch, se kterými se zde na sebe lidé navzájem obrací. Tento způsob volím, neboť není možné z etického hlediska získat seznam studentů splňujících daná kritéria, ze kterého bych se na participanty mohla obracet. Kromě tohoto výběru budu dále pokračovat metodou snowball sampling (Miovský 2003), jelikož je možné předpokládat, že lidé v těchto skupinách budou znát někoho v podobné situaci, at' už na stejné škole, či jiné. Tyto rozhovory budu následně kódovat, k čemuž využiji metod tak, jak je popsal např. Saldaña (2019). Vzhledem k počtu rozhovorů a způsobu výběru, který nezohledňuje demografické rozložení studentů, není možné výsledky zobecnit na všechny studenty středních škol se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodů psychických problémů. Nicméně v návaznosti na mou práci by bylo logické provést podobný výzkum s pedagogy na daných školách a následná zjištění srovnat, čím by se získala bohatší evidence o dopadu zkoumané politiky.

Etické souvislosti zvažovaného projektu

Možným rizikem v tomto projektu je možnost, že by se například škola dozvěděla o účasti žáka na tomto projektu. Tomu se pokusím zabránit tím, že nikde v projektu nebude uvedena konkrétní škola, lokalita školy či jakékoliv údaje, které by mohly vést k určení školy, kterou daný student navštěvuje či navštěvoval.

Orientační seznam literatury

1. BARTOŇOVÁ, M., M. VÍTKOVÁ, B. BOČKOVÁ, et al. 2015. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8093-5.

2. BITTMANNOVÁ, L. 2019. *Speciálněpedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta. ISBN: 978-80-88290-14-8.
3. ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. a kol. 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spektra nebo vybraným psychickým onemocněním* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN: 978-80-244-4453-0. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-zp-pas/metodika-zp-pas.pdf>
4. GOLDER, S. S. AHMED, G. NORMAN, A. Booth. 2017. *Attitudes Toward the Ethics of Research Using Social Media: A Systematic Review*. *J Med Internet Res*, 19(6), 407 – 425. DOI: 10.2196/jmir.7082. Dostupné z: <https://www.jmir.org/2017/6/PDF>
5. FREEMAN, R., MAYBIN, J. 2011. *Documents, Practices and Policy*. *Evidence and Policy* 7(2), 155–70. Dostupné jako doc. z: [https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/documents-practices-and-policy\(88450712-b952-437a-92df-c1de61136f72\).html](https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/documents-practices-and-policy(88450712-b952-437a-92df-c1de61136f72).html)
6. JEŘÁBEK, H. 1992. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum. ISBN: 80-7066-662-5.
7. KALOUS, J., VESELÝ, J., ed. 2006. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum. ISBN: 80-246-1260-7.
8. KENDÍKOVÁ, J. 2016. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN: 978-80-7496-213-4.
9. KENNEDY, A. 2019. Boj proti chudobě, sociálnímu vyloučení a diskriminaci. *Evropský parlament* [online]. 11-2019. Dostupné z: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/cs/sheet/60/boj-proti-chudobe-socialnimu-vyloucení-a-diskriminaci>
10. KOHOUTEK, J., A. VESELÝ, Z. ŠPAČKOVÁ a kol. 2015. *Vzdělávací politika* [online]. Brno: Masarykova univerzita.
11. KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7.
12. MACHOVSKÁ, V., L. PASTIERIKOVÁ, O. DAŠKIN. 2014. *Další vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřením na inkluzivní vzdělávání*. In: MICHALÍK, J. 2014. *Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR Praha 4.–5. 3*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 23 - 35. ISBN: 978-80-244-4237-2. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/sbornik-konference-2/sbornik-konference-2.pdf#page=25>
13. MAREŠ, P., SIROVÁTKA, T. 2008. *Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začlenování (inkluzie) – koncepty, diskurz, agenda*. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 44(2), 271–294. Dostupné z: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168- ssoar-61122>
14. MATÝS, J. 2018. *Dítě s duševní poruchou ve škole – co musíme změnit?* In *Pediatric pro praxi* 19 (5): 274 – 282. Dostupné z: <https://www.addp.cz/www/addp/fs/pediatric-pro-praxi-dite-s-dusevni-poruchou-ve-skole..pdf>
15. MIOVSKÝ, M. (ed.). 2003. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule: snowball sampling*. Praha: Úřad vlády České republiky. ISBN 80-86734-08-0.
16. MIŠOVIČ, J. 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: SLON (Sociologické nakladatelství). ISBN: 978-80-7419-285-2.

17. MŠMT. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže* - příloha 16 [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
18. MŠMT. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže* - příloha 3 [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>
19. MŠMT. 2015. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016–2018* [online]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
20. MŠMT. 2018. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019 – 2020* [online]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/49950_1_1/
21. NOVOTNÁ, H., O. ŠPAČEK, M. JANTULOVÁ. 2019. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: Fakulta humanitních studií UK. ISBN: 9788075710253.
22. NPI ČR. *Inkluze v praxi – co je inkluze* [online]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluze>
23. POTUČEK, M. 2005. *Veřejná politika*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 978-80-86429-50-2.
24. SALDAÑA, J. 2009. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE. ISBN: 978-1-84787-548-8.
25. SILVERMAN, D. 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum: praktická príručka*. Přeložil Martin ŠTULRAJTER. Bratislava: Ikar. ISBN: 80-551-0904-4.
26. ŠTECH, S. 2018. Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnání ‘rozmanitosti’ v praxi. *Pedagogická Orientace* 28(2): 382–98. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10343/pdf>
27. UNESCO. 2016. *Prohlášení ze Salamanky* [online]. Přeložila Olga Richterová. Praha: Nadace Open Society Funds Praha. Dostupné z : <https://osf.cz/wp-content/uploads/2016/10/prohlaseni-ze-salamanky.pdf>
28. VESELÝ, A., NEKOLA, M. (eds.) a kol. 2007. *Analýza a tvorba veřejných politik: přístupy, metody a praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN: 978-80-86429-75-5.
29. VESELÝ, A., J. FISCHER, M. JABŮRKOVÁ, M. POSPÍŠIL, D. PROKOP, R. SÁBLÍK, I. STUHLÍKOVÁ, S. ŠTECH. 2019. *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51582/>
30. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
31. WIRTHOVÁ, J. 2019. *How to Write a Proof: Patterns of Justification in Strategic Documents for Educational Reform*. *Teorie vědy/Theory of Science* 41(2):307–35. Dostupné z: <http://teorievedy.flu.cas.cz/index.php/tv/article/view/488/489>.
32. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
33. ŽAMPACHOVÁ, Z. 2014. *Uplatňování podpůrných opatření u žáků s psychiatrickým onemocněním a u žáků s poruchami autistického spektra* [online]. In: MICHALÍK, J. 2014. *Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* Praha 4.–5. 3. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 168 - 181. ISBN: 978-80-244-4237-2. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/sbornik-konference-1/sbornik-konference-1.pdf#page=170>

34. ŽAMPACHOVÁ, Z., ČADILOVÁ, V. a kol. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4669-9. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-pas/katalog-pas.pdf>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Vzor informovaného souhlasu (text)

Příloha č. 2: Osnova rozhovoru (tabulka)

Příloha č. 1:

Informovaný souhlas s výzkumným rozhovorem

Já,, jsem byl/a požádán/a o rozhovor v rámci sběru dat pro výzkumnou část bakalářské práce Karolíny Routové, studentky Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy, s názvem Naplňování cílů inkluzivního přístupu ke studentům středních škol s psychickými problémy.

Tímto uděluji souhlas s poskytnutím rozhovoru, který se vztahuje i na pořízení nahrávky z tohoto rozhovoru. Ani zvuková nahrávka, ani přepis rozhovoru nebude žádným způsobem zveřejněn jako celek. Souhlasím také s tím, že v práci budou uvedena některá má citlivá data, ale nebude uvedené mé pravé jméno, ani nebudou uvedeny žádné další skutečnosti, které by mohly vést k identifikaci mé osoby.

Výzkumnice se dále zavazuje mlčenlivosti ohledně získaných dat.

Vím, že mohu rozhovor z jakýchkoliv důvodů přerušit a svůj souhlas s rozhovorem vzít zpět. Zároveň jsem si vědom/a toho, že pokud v budoucnu změním názor a nebudu si přát využití některých pasáží formou přímé citace, mohu se obrátit na výzkumnici Karolínu Routovou (71384845@fsv.cuni.cz), která se zavazuje mé přání respektovat.

S těmito podmínkami dobrovolně a bez nátlaku souhlasím.

Datum konání rozhovoru:

Podpis:

Příloha č. 2:

TÉMA	SUBTÉMA	PŘÍKLADY OTÁZEK (stručné)
Představení výzkumnice a výzkumu	Představení tématu, cíle... Ujištění, že vše bude anonymní, nebude zneužité, překroučené...	Nahlédnutí do etického kodexu Univerzity Karlovy
Představení	Kdo je participant/ka Na jakou školu chodil/a S jakými problémy se potýkal/a	Mohl/a by ses stručně představit? Mohl/a bys říct, na jaký typ školy jsi chodil/a a kdy/chodíš? Mohl/a bys stručně popsat, s jakými problémy se potýkáš/ses potýkala, zejména ve vztahu ke škole?
Zkušenost	Obecná zkušenost se střední školou <ul style="list-style-type: none"> - Její subj. hodnocení - Klima - Vztahy Dopad na well-being Situace před (pokud relevantní) a po využíváním podpůrných opatření	Jak bys popsal/a vztahy ve třídě? Jaké jsi měl/a vztahy se spolužáky? Jak bys popsal/a váš kolektiv? Jaké jsi měl/a vztahy k učitelům? Jak se chovali učitelé k tobě, ostatním žákům? Jakým způsobem vnímali učitelé žáky (vycházeli vstříc, individuálně.... nebo ne) ...? Pozoroval/a jsi nějaké změny v chování poté, co jsi začal/a využívat podpůrná opatření? Jaké? Co bylo na učitelích, kolektivu.... dobré/špatné a proč (pokud relevantní)?
KOMUNIKACE	Komunikace o problémech Komunikace o potřebách Komunikace o podpoře Komunikace mezi školou a žákem, mezi rodiči a žákem Připravenost komunikovat (žáka)	Všiml/a si někdo tvých potíží? Kdo na ně upozornil? Kdy? Jak? Jak se to začalo řešit? (Pokud ne, proč myslíš, že to tak bylo? Jak bys to hodnotil/a?) S kým se to komunikovalo? Jak? V případě nezletilých žáků – dostalo se k tobě, co se s tvými rodiči řeší? Jakým způsobem? Řešil to někdo i s tebou? Jakým způsobem s tebou (a kdo – třídní, preventista...?) komunikoval o tom, co dělat?

<p>INFORMA- CE</p>	<p>Informovanost o duševním zdraví – vlastní, školy, spolužáků... Informovanost o možnostech podpory/řešení Informovanost o postupech Dostupnost těchto informací Připravenost poskytovat podporu žákům s psych. onemocněním</p>	<p>Jakým způsobem jsi se dozvěděl/a o tom, že máš nárok na nějakou podporu? Kdo ti nabídl využít XY opatření? Od koho? Kdy? (Z jakého důvodu) bys tyto informace hodnotil/a jako dostupné/nedostupné? Myslíš, že jsi v tomto ohledu měl/a k dispozici dostatek informací? Čím to bylo/ Proč? Měli tvoje rodiče dostatek informací o možnostech, duševním zdraví? Tví spolužáci o duševním zdraví? Ty sám/a o duševním zdraví? Učitelé/škola o duševním zdraví? (případně tvých problémech) Probíralo se duševní zdraví v hodinách? Jakým způsobem? Bylo to pro tebe přínosem? Navštěvoval/a jsi školního psychologa? Vybavuješ si preventistu, výchovného poradce, školního psychologa...? Jak jsi se o nich dozvěděl/a? Komunikoval/a jsi s nimi?... Byly informace dostupné? Kde byly dostupné (o psychologovi třeba)?</p>
<p>PODPORA</p>	<p>Nabízená podpora Využívaná podpora Průběh podpory Hodnocení podpory/ dopad podpory Připravenost poskytovat podporu</p>	<p>Dokážeš říct, jakou podporu jsi využíval/a? A jaká ti byla nabízená? (Proč jsi ji využil/a, nevyužil/a?) Jak to probíhalo? Měnila se podpora, kterou jsi využíval/a v čase? Jakým způsobem podpora měla vliv na tvé vzdělávání (jeho průběh)? Kdo ti ji nabízel/a? Probíhal nějaký, a jaký, dohled nad tím, jestli nabízená podpora plní svůj účel? Hodnotil/a bys podporu jako přínosnou? Proč (ne)? Jakým způsobem reagovala na tvé problémy, se kterými jsi se potýkal/a?</p>

		<p>Jakým způsobem ti pomáhala/nepomáhala? Potřeboval/a bys něco jiného, co ti nebylo nabídnuto, nebo co jsi nevyužil/a? Nebo naopak, máš pocit, že ti byla nabízená podpora neúměrná tvým skutečným potřebám?</p>
STIGMATIZACE	<p>Spolužáků Self-stigma Stigma-management Stigma od vyučujících</p> <p>- Ačkoliv spadá i pod vztahy a celkové klima atd., pokud se v rozhovorech ukáže, je možné, že se neukáže přímo, dávalo by smysl se tedy zaměřit na možné náznaky ve výpovědích a doptat se, případně se přímo zeptat nějakou z otázek vedle</p>	<p>Vědělo se o tobě, že máš problémy? Kdo to věděl? Jak to věděl? Změnilo se chování spolužáků/učitelů poté, co se projevily problémy? (pokud se neprojevovaly od začátku) Změnilo se chování poté, co jsi začal využívat podporu? Proč myslíš? Máš pocit, že jsi se setkal/a se stigmatizací, a mohl/a bys uvést příklad? <i>[nemyslím, že každý odpoví napřímo]</i></p>
COVID	<p>Situace během covidu Situace po covidu</p>	<p>Popsal/a bys situaci během pandemie? Jak probíhala? Výuka, podpora... Rozdíl oproti době před covidem? V čem vidíš slabé stránky, v čem silné stránky? Co se změnilo? (Pokud se něco změnilo) Jak to hodnotíš? Co to přineslo tobě? Mělo to na tebe nějaký dopad? Jaký? Reagovala škola/učitelé na zátěž, kterou doba během pandemie představuje pro všechny, žáky nevyjímaje? Jak? Bylo to podle tebe dostačující? Byl zde rozdíl mezi tebou a spolužáky v přístupu učitelů? Zvládla tvá škola covidovou situací? Proč/v čem ano, proč/v čem ne? Jak se změnila situace po covidu?</p>