

Martin Kaleja



(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze



Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě

Vědecká monografie je výstupem klíčové aktivity č. 1 výzkumného projektu ESF OP VK s názvem ***Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice (CZ.1.07/1.2.00/47.0009)***. Projekt byl realizován na Centru empirických výzkumů FVP SLU v Opavě a byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Anotace: *Předložená monografie svými výzkumnými výsledky poukazuje na připravenost pedagogů k edukaci dětí a žáků z prostředí sociální exkluze, kterou lze hodnotit jako významně insuficientní. Řešené téma bylo součástí celorepublikového výzkumného záměru a bylo výzkumně diverzifikováno do tří oblastí. Středem zájmu byla orientace pedagogů v relevantních otázkách zasahujících do procesu školní edukace. Zajímala nás reálna terénní praxe pedagogů, zejména jejich přístup k aplikaci podpůrných opatření. Jejich pohled na inkluzivní vzdělávání byl nedílnou součástí monitoringu. Ve všech oblastech byly identifikovány rezervy negativně determinující vlastní připravenost. Do kvantitativně-orientovaného výzkumu bylo zapojeno celkem 2005 respondentů z 13 krajů republiky, pracující na všech typech základních škol. Výzkumná zjištění potvrzují důležitost a aktuální potřebu nové efektivní koncepce systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zavedení kariérního (kvalifikačního) růstu pedagogů.*

Klíčová slova: *pedagog, žák, připravenost, sociální exkluze, škola, prostředí, výzkum.*

Autor: **doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.**
Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik
Centrum empirických výzkumů

ISBN: **978-80-7510-191-4**

Recenzenti: **prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.**
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

prof. PhDr. Mgr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.
Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta

doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

Obsah

ÚVOD	7
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	9
1.1 Denotační a konotační zázemí konceptu sociální exkluze	9
1.2 Koncept sociální exkluze ve školské praxi	15
1.3 Mentální retardace, mentální postižení a mentální subnorma	25
1.4 Klíčové legislativní, koncepční a strategické dokumenty	29
1.5 Předškolní vzdělávání dětí z prostředí sociální exkluze	31
1.6 Základní vzdělávání žáků z prostředí sociální exkluze	33
2. PŘIPRAVENOST PEDAGOGŮ K EDUKACI ŽÁKŮ CÍLOVÝCH SKUPIN	38
2.1 Metodologická východiska výzkumného problému	38
2.2 Orientace pedagogů	48
2.3 Terénní praxe pedagogů	53
2.4 Pohled pedagogů na inkluzi	65
2.5 Vyhodnocení výzkumných hypotéz	70
2.6 Výzkumné závěry a doporučení pro teorii a praxi	75
ZÁVĚR	82
Seznam zkratk	84
Seznam obrázků	86
Seznam tabulek	87
Rejstříky	88
Summary	92
Literatura	93

*„Průměrný učitel vypráví.
Dobry učitel vysvětluje.
Výborný učitel ukazuje.
Nejlepší učitel inspiruje.“
Charles Farrar Browne*

ÚVOD

Česká republika je dlouhodobě kritizována, že nedokáže vytvořit rovné příležitosti v oblasti vzdělávání dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Středem pozornosti odborníků, angažujících se do problematiky vzdělávání stojí hlavní vzdělávací proud a speciální školství s důrazem na integrativní a inkluzivní trendy. Krizovou situaci dlouhodobě monitorujeme právě u dětí a žáků pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit, nebo lokalit ohrožených bezprostředně touto sociální exkluzí. Exkludované prostředí je klíčovou determinantou v oblasti rovných příležitostí, následně uplatnitelnosti na trhu práce a konkurenceschopnosti. Ovlivňuje celoživotní proces socializace člověka. To deklarují již dříve realizované studie společnosti Gabal and Consulting, s. r. o. (GAC 2006, 2007, 2009, 2015) i jiné realizované dostupné výzkumy domácích a zahraničních odborníků angažujících se do této oblasti (např. Kaleja, M. 2011, 2013, 2014, Zezulová, E. 2013, Bartoňová, M. 2005, 2009, Bartoňová, M., Vítková, M. 2007, 2013, Šotolová, E. 2011, Petrasová, A., Porubský, Š. 2013, Rosinský, R. a kol. 2009, Balvín, J. 2012, Horňák, L. 2005 ad.).

Aktuální stav v oblasti inkluzivního vzdělávání žádá zcela přesnou analýzu sociologických, pedagogických, speciálněpedagogických a psychologických ukazatelů v předškolním a povinném vzdělávání. Teprve na zjištěných základních pregnantně definovaných ukazatelích lze zcela jasně stanovit relevantní doporučení pro pedagogickou i speciálněpedagogickou teorii a praxi. Nepodložené a vědecky neadekvátně uchopené poznatky nemohou posunout možnosti k podpoře inkluzivního vzdělávání všech dětí a žáků cílových skupin, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Některé naše a zahraniční výzkumy ukazují na nemalou roli pedagogických pracovníků v oblasti úspěšnosti dětí a žáků v jejich vlastních vzdělávacích dráhách. Nezduřazuje se však výhradně erudice pedagogů, jejich odborné kompetence, dovednosti či znalosti, ale poukazuje se i na jejich přístup a vztah k dětem a žákům s jakoukoliv odlišností (srov. Hájková, V., Strnadová, I. 2010, Filová, H. 2011, Pinková, P., Slepíčková, L., Solárová, K. S. 2013, Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. 2000, Hodkinson, A. 2006). Vzájemná odlišnost žáků v třídním kolektivu je chápána jako třídní heterogenita a pokládá se za jev přirozený, jev zcela normální. Stav a i dynamika vzájemné sociální a společenské koheze mezi žáky v heterogenním třídním kolektivu jsou determinované mimo jiné připraveností pedagoga k edukaci žáků, kteří se vyznačují variabilní diverzitou v socio-edukativní charakteristice. Připravenost v našem kontextu, tak jak je pojímána ve výzkumném záměru, potažmo v samotné prezentaci této monografie, je kategorizována do tří elementárních oblastí: orientace pedagoga, terénní praxe pedagoga a pohled pedagoga na koncept inkluzivního vzdělávání.

Předložená publikace je jedním z výstupů výzkumného záměru projektu ESF OP VK s názvem *Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice (CZ.1.07/1.2.00/47.0009)* a prezentuje výsledky celorepublikového výzkumu, v jehož zájmu stojí ona připravenost pedagogů k edukaci žáků cílových skupin. Klade si za cíl přispět výzkumným poznáním k dosud dostatečně neprobádané a empiricky nepodložené otázce inkluzivního vzdělávání. Její explicitním záměrem je také úsilí iniciovat transformační změny, dotýkající se profese pedagoga/speciálního pedagoga a jeho připravenosti k edukaci žáků s různorodou dispozicí a zdůraznit tak potřebu zavedení efektivního kariérního růstu pedagogických pracovníků. A jak ukazují výzkumné výsledky, rozšíření, zefektivnění procesu koordinace a zkvalitnění plošného systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v našich současných podmínkách je pro inkluzivní vzdělávání vysoce žádoucí.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

1.1 DENOTAČNÍ A KONOTAČNÍ ZÁZEMÍ KONCEPTU SOCIÁLNÍ EXKLUZE

Sociální vyloučení je terminologickým ekvivalentem *sociální exkluze*. Je spjaté s procesy ghettoizace, segregace, marginalizace, institucionalizace a stigmatizace. Představuje společenský fenomén, jenž se stal předmětem zájmu několika sociálně-vědních disciplín. Jeho široký rozsah lze sledovat paralelně v linii horizontální i vertikální, zasahuje do všech oblastí kvality života dotčených skupin lidí. Svou dimenzí dominantně inklinuje k sociologii, přitom aspekty psychologické, pedagogické, sociálněpedagogické, speciálněpedagogické, aspekty sociální práce a aspekty dalších sociálně-vědních oborů jsou rovněž v konceptu sociální exkluze obsaženy. Sociální vyloučení má zcela prokazatelně intencionální a funkcionální dopad na všechny otázky vzdělávací trajektorie dětí, žáků, studentů a jejich rodičů, žijících v prostředí sociálně vyloučených lokalit, případně v lokalitách ohrožených sociálním vyloučením.

Definiční rámec sociální exkluze zasahuje do několika různorodých kategorií života člověka a ty se mění časem, prostorem, vnímáním genderu, situačním kontextem, různými dispozicemi k tomuto fenoménu. Denotační zázemí se úzce spojuje s problematikou sociální rovnosti a sociální spravedlnosti. Řeší se předmětně prostorové a společenské vyloučení, přitom historické, kulturní a jiné spojitosti jsou také zachovány. Zmiňované sociologické odvětví zkoumá v konceptu sociální exkluze bydlení, zaměstnanost, vzdělání, životní styl, materiální chudobu, specifický uzavřený ekonomický systém, výskyt sociálně-patologických jevů a další. My se v našem pojetí orientujeme výhradně na oblast vzdělávání, přitom zohledňujeme všechny výše uvedené kategorie.

Iveta Radičová a Michal Vašečka (2002), také Michal Kozubík (2013) zdůrazňují, že sociální vyloučení v kontextu romského etnika představuje „*zdvojenou neboli znásobenou marginalizaci*“, neboť lidé žijí v uzavřeném homogenizovaném systému, v němž existuje jeden vzorec sociálního fungování a životní strategie. Tu bychom mohli pojímat jako konstrukt blízký konceptu kvality života. Životní strategie se tak stává druhým fenoménem (tj. zdvojeným/znásobeným) a vyznačuje se pasivitou, apatií, rezignací, jistou zvýšenou mírou dependence. A tyto znaky jsou typickými projevy reprodukované chudoby, nejsou tedy prototypními etnickými znaky konkrétního etnika.

Reálná podoba sociální exkluze je asymetrická, kontinuální, kolektivní, v ojedinělých případech individuální. Závisí na mnoha různorodých okolnostech. Tento stav je dlouhodobý a vyznačuje se absencí k občanským, politickým, sociálním právům a ochraně bezpečí. Doprovodnými jevy jsou pocity beznaděje, ostudy, nejistoty, pocity vlastního a kolektivního selhání. Pohled lidí mimo uzavřený systém sociální exkluze je na cílovou skupinu (uvnitř exkluze) kriticky neobjektivní, nezohledňuje v plném rozsahu situační atributy/děje, v nichž se tito jedinci nacházejí.

Sociální vyloučení lze tak sledovat v několika dimenzích, proto lze hovořit o tzv. užším či širším pojetí sociální exkluze. **V širším slova smyslu** do konceptu zahrnujeme všechny ty cílové skupiny,

jež v aktuální době pro své signifikantní charakteristiky či jejich dispozice k danému jevu, jsou ostatními sociálně exkludovány, nebo jim sociální vyloučení bezprostředně hrozí. **V užším slova smyslu** vyčleňujeme konkrétní skupinu/skupiny lidí se svými jistými zřetelnými rysy nebo s danými dispozicemi k tomuto fenoménu, přitom cíleně hledíme na naše subjektivně volené znaky. A právě díky těmto znakům k lidem přistupujeme animozně, s čitelnými prvky xenofobie a negativismu.

V obecně společenských konotacích se fenomén sociální exkluze v podmínkách České republiky váže spíše na problémy týkající se: **bydlení, vzdělávání, sociálních služeb, zaměstnanosti, bezpečnosti** a institutu **rodiny** (více viz Agentura pro sociální začleňování, ČR). První česká sociologická a republikově celoplošná analýza sociálně vyloučených lokalit (GAC 2006: 9) za **sociální vyloučení** označovala „...*proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit majoritní společnosti*“. Jako doplnění lze uvést, že některé skupiny osob jsou sociálním vyloučením ohroženy více než jiné. Konkrétněji se jedná o tyto skupiny: nedostatečně vzdělané osoby, dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnané, osoby s mentálním či fyzickým handicapem, osoby trpící nějakým druhem závislosti, osaměle žijící osoby v seniorském věku, dále jsou to skupiny imigrantů a příslušníků různě definovaných menšin (etnicky, nábožensky, podle sexuální orientace atp.), osoby, které se ocitly v těžké životní situaci, z níž si samy nedokáží pomoci. Ve zmiňované analýze (GAC 2006) se dále uvádí, že riziko vyloučení se zvyšuje v závislosti na kumulaci výše uvedených faktorů a samotná sociální exkluze **se projevuje** (nikoli však pouze) následovně:

- prostorovým a symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací,
- nízkou mírou vzdělanosti a ztíženou mírou tuto nevýhodu překonat,
- ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti,
- rizikovým životním stylem a životními strategiemi orientovanými na přítomnost,
- uzavřeným ekonomickým systémem vyznačujícím se častým zastavováním majetku, půjčováním peněz na vysoký úrok,
- větším potenciálem výskytu sociálně patologických jevů,
- sníženou sociokulturní kompetencí.

V pořadí druhá česká sociologická a republikově celoplošná analýza (GAC 2015), sledující dynamiku vývoje růstu počtu sociálně vyloučených lokalit a osob v nich žijících, uvádí: „*Podíl osob ohrožených chudobou nebo sociálním vyloučením v České republice činí 14,6 procenta. Česká republika je sice pod průměrem evropské osmadvacátky, který je 24,7 procenta, nicméně ani to není důvod k přehnanému optimismu. Ohroženo chudobou či sociálním vyloučením je v celém Česku přibližně 1,5 milionů lidí, a z toho téměř 100 tisíc dětí do šesti let a bezmála 180 tisíc lidí starších 65 let.*“ (GAC 2015: 8). Ve výzkumných závěrech zmiňované analýzy dále stojí, že oproti roku 2006, kdy bylo evidováno celkem 310 lokalit, v nichž žilo přibližně 60 až 80 tisíc obyvatel, v současné době lze monitorovat 606 lokalit s přibližným počtem obyvatel v rozmezí 95 až 115 tisíc. Z celkového počtu dotčených osob dominují Romové. Přibývá však počet lidí z etnicky většinové společnosti, vyznačující se společenskou charakteristikou, která je obecně připisována právě sociálně vyloučeným Romům.

Sociální prostředí výrazně determinuje vzdělávací trajektorii žáků. Determinuje jejich vstupní vzdělávací předpoklady, společenské kompetence a definuje počáteční kvalitu života dotčených lidí. Již známé sociologické teorie poukazují na zmiňovaný vliv kulturních a společenských dispo-

zic (Giddens, A. 2005), vliv v rovině jazykových kódů (Bernstein, B. 2000) a v neposlední řadě vliv životních dispozic, které jsou utvářeny v rámci procesu socializace (Bourdieu, F. P. 2011). Sociálně vyloučený žák vyrůstá v prostředí, jež se vyznačuje nízkým socio-ekonomickým statusem, zpravidla oba rodiče dosahují nižší úrovně vzdělávání, jsou nezaměstnaní, jejich společensko-kulturní a stejně tak jazykové kompetence mnohdy významně vybočují od standardu. Modely, s kterými se dítě ve svém mikro sociálním prostředí setkává a které jsou mu vštěpovány intencionální či funkcionální povahou, jsou těmito charakteristikami podmíněny. Škola jako výchovně-vzdělávací instituce již při vstupu dítěte do vzdělávací trajektorie předpokládá akademickou připravenost odpovídající věku a rozumovým schopnostem dítěte. Dítě tak v procesu edukace zahajuje vzdělávací trajektorii odlišně oproti dětem vyrůstajícím mimo prostředí sociální exkluze. Ve školské praxi se setkává s odlišnými behaviorálními modely, otázka kulturně-společenská a kompetence jazyková dosahují rovněž odlišné úrovně. Tyto atributy budují proces osvojování akademických poznatků, dovedností a zkušeností, formují kompetence v užší a v širším slova smyslu.

Sociální vyloučení tak nabírá různých rozměrů a jeho podoba je značně variabilní (srov. Kozubík, M. 2013, Percy-Smith, J. 2009, Mušinka, A. – Scheffel, M. 2004). **V rovině pragmatické evidujeme pak následující rozměry sociální exkluze:**

- **ekonomický**, představující problém dlouhodobé nezaměstnanosti a jejího dopadu na socioekonomické postavení,
- **sociální**, mající zjevný či latentní vliv na vzájemné sociální relace mezi lidmi inkludovanými a exkludovanými,
- **politický**, směřující k nízké míře participace na společensko-politickém dění, nezájem a apatie či rezignace,
- **komunitní**, limitující fyzickými podmínkami obydlí a bezprostředně blízkým sociálním prostředím,
- **individuální**, která se dotýká konkrétních lidí s danou závislostí, nebo osob s daným znevýhodněním či jinou charakteristikou odlišující se od ostatních členů vyloučené menšiny,
- **skupinový**, vážící se na komunitní celek, vyznačující se daným znevýhodněním, dispozicemi k vyloučení nebo charakteristikou, pro kterou mu hrozí exkluze,
- **prostorový** koncentruje lidi do segregovaných míst (ghett), jedná se zpravidla o lokaci s málo funkční infrastrukturou,
- **kulturní** ukazuje neúčast na produkci kultury a sdílení kulturního kapitálu,
- **symbolický** značí fyzický a psychologicky laděný distanc často doprovázený předsudky, stereotypy, animozním či xenofobním chováním vůči dané skupině osob,
- **společenský** mimo jiné se dotýká výrazně nízkého (v některých případech žádného) zastoupení sociálně vyloučených osob na sdílení různých společenských statusů, pozicích či rolích.

Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání a jejich vzdělanostních drah. Milan Portik (2003) je toho názoru, že pokud rodiče i celé rodinné zázemí nevnímá vzdělání jako vklad do života a jestliže rodiče neprojeví zájem o práci dítěte ve škole a nezajímá je vzdělávání dítěte, dítě postrádá zpětnou vazbu od rodičů, vnímá poté školu jako bezvýznamnou instituci. Podle O. Árochové, Z. Bakičové a A. Ševčíkové (1984) **výsledky školního vzdělávání byly signifikantně závislé od určitých charakteristik rodinného prostředí, a to zejména od úrovně vzdělávání rodičů a úrovně bydlení.** „*Rodina, ktorá dieťa nedostatočne stimuluje po stránke intelektovej, citovej a charakterovo-*

-morálnej, determinuje veku neprimeraný mentálny, citový a sociálny vývin, ktorý sa v škole prejavuje zo strany objektu jej posobenía – dieťaťa – aj ako školská neúspešnosť.“ (Portik, M. 2003: 5). Podle Beáty Akimjakové (2010) výchova a vzdělávání dětí v sociálně vyloučených lokalitách má v systému hodnot u dotčených osob jen malé postavení. O tom vypovídá vzdělání samotných Romů na Slovensku žijících v osadních podmínkách s výraznými atributy sociálně vyloučené lokality. Dětem chybí adekvátní vzory, kterými by jejich hodnotový systém byl s ohledem na vzdělávání dostatečně stimulován. Ivana Krupová (2007) dodává, že dětem chybí dokonce i rodičovské vedení k pravidelné školní docházce. Nedostatky se objevují i v jiných oblastech socializace. Výrazně je narušena adaptabilita v kontextu školního vzdělávání (Krajčíríková, L. 2011).

Dnes je nám známo, že u osob z odlišných sociálních skupin rozdílnost v přístupu k určitým jevům, objektům, fenoménům, společenským situacím apod. oproti většinové části společnosti je očekávatelná. To konkrétně deklaruje i J. Průcha ve své publikaci (2001), kdy uvádí interkulturní rozdíly v rodinné výchově nejen u dětí předškolního věku, ale i u starších dětí, které se stávají žáky a studenty. Sleduje výzkumy orientované na angažovanost rodičů pocházejících z Rakouska, Německa, Švýcarska, z USA a Tchaj-wanu ve vztahu ke škole. Rodičovská angažovanost je interpretována jako determinace rodičů svých dětí vůči vzdělávání (konkrétněji zda podporují jejich učení doma, kontrolují prospěch svých dětí, spolupracují s učiteli aj.). Z pohledu těchto kritérií u rakouských rodičů lze sledovat vysokou míru rodičovské angažovanosti, zatímco u rodičů z USA nízkou a u Tchaj-wanu velmi vysokou.

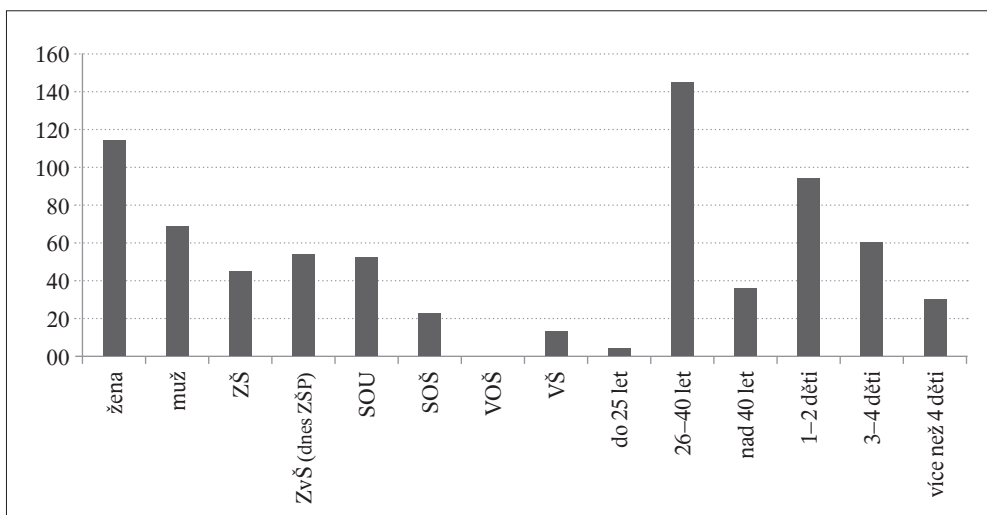
Rodiče své postoje a názory dětem vštěpují explicitně a implicitně. V běžných rodinných a někdy i ve formálních situacích sdělují, jak obecně vzdělávání vnímají a jaká mají očekávání. Jejich chování, behaviorální modely v daných okamžicích, způsob vedení verbální či nonverbální komunikace s dětmi zcela jasně sdělují stanoviska rodičů. V průběhu školního roku 2008/2009 jsme (Hrabovská, M., Kaleja, M. 2010) realizovali empirické šetření v monoetnické škole v Ostravě na výzkumném vzorku 46 romských žáků, přičemž 29 z nich byli žáci 1. stupně a 17 žáků bylo z 2. stupně základní školy. Výzkumné šetření si kladlo za cíl zjistit, jaké vzory (které působí na žáky edukativně) mají tito žáci. Šetření mělo charakter kombinované výzkumné strategie (dotazníkové šetření – kvantitativní orientace, přímé pozorování – kvalitativní orientace). Výsledky jsou dosti zajímavé a přinášejí postřehy k odborné diskuzi, např.:

- Téměř u absolutní většiny žáků rodiče jsou nezaměstnaní, jsou evidováni na úřadě práce, pobírají dávky státní sociální podpory, eventuálně jejich otcové pracují nelegálně (provádí výkopové práce nebo pracují na stavbách).
- Žáci prvního stupně mají výhledově ve vztahu ke své vzdělanostní dráze vyšší aspirace a volí tzv. vyšší profese (např. učitel, lékař, právník apod.), aspirace žáků druhého stupně jsou nižší. Ti volí spíše učební obory.
- Žákům prvního stupně s domácími úkoly v poloviční míře pomáhají členové rodiny (téměř výhradně matka), pomoc nalézají také u různých občanských sdružení, žákům druhého stupně s domácími úkoly nepomáhá nikdo. Ztratili zájem.
- V rámci rodiny ve všech případech žáci obdivují své rodiče (především matku) nebo členy blízké rodiny (zejména pokud se aktivně podílejí na jejich výchově – např. babičku, tetu ad.).

- Obdiv v rámci školy jako výchovně vzdělávací instituce je u jednotlivých skupin žáků (1. a 2. stupeň, dívky a chlapci) značně variabilní. Konkrétněji: u prvního stupně dominují spolužáci, u druhého stupně u dívek převažuje učitelka, u chlapců nikdo. Důvodem proč u žáků 1. stupně figurují spolužáci, byla vzájemná soudržnost – pocit „něčeho“ společného. Dívky obdivovaly přednosti své učitelky. Poukazovaly na jejich vztah a přístup k nim.
- Dále z realizovaného empirického šetření je patrné, že rodiče mají značný (vysoce významný) vliv na své děti, jejich volbu povolání, na determinaci jejich životních perspektiv. Učitel by v komunikaci s rodičem měl i proto klást důraz na aktivní spolupráci rodičů se školou.

Když jsme v letech 2010–2011 realizovali výzkum zaměřený na analýzu postojů rodičů romských dětí ke vzdělávání v Moravskoslezském kraji, kladli jsme si za cíl zjistit, jaké jsou aktuální a reálné postoje rodičů, jež žijí v sociálně vyloučených lokalitách¹ definovaných dle tehdejší první sociologické analýzy (GAC 2006). Sledovali jsme postoje ve vztahu k vybraným aspektům vzdělávání, ke škole jako výchovně vzdělávací instituci, k učitelům, k asistentům pedagoga a ke vzdělání jako hodnotě vůbec. Výzkumu se celkem účastnilo celkem 183 respondentů, vždy jeden rodič z rodiny (tj. celkem 183 romských rodin).

Obrázek 1: Romští rodiče ve výzkumném záměru



Výzkumným nástrojem byl nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce, který respektoval různou dosaženou vzdělanostní úroveň rodičů a jejich možnou jazykovou bariéru. Způsob dotazování (charakter jednotlivých položek v dotazníku) byl poměrně prostý, a to z důvodu maximálně možného zajištění porozumění dotazům. Sběr dat byl realizován lidmi, jež měli několikaletou přímou pedagogickou či sociálně/speciálněpedagogickou zkušenost. Výsledky výzkumu, které se bezprostředně váží ke konstruktovi „vzdělání jako hodnota“ jsou následující:

¹ Bohumín (4), Bruntál (1), Frýdek-Místek (1), Havířov (2), Karviná (3), Krnov (2), Nový Jičín (2), Opava (2), Orlová (2), Ostrava (10)

- 48 % rodičů uvedlo, že jejich dítě do školy chodí rádo. Více než polovina dotázaných rodičů (64 %) by školu, kterou dítě navštěvuje, neměnila, neměla k tomu žádný důvod. Vztah učitelů k dítěti rodiče hodnotí pozitivně (63 %).
- Na dotaz, proč rodič nepokračoval ve své vzdělanostní trajektorii, 32 % z dotázaných uvedlo, že dosáhli vzdělání, které je pro ně dostačující, a 28 % deklarovalo, že je nikdo nevedl k tomu, aby studovali, proto neměli žádný důvod, proč pokračovat ve studiu.
- 53 % rodičů si uvědomuje, že vzdělání je pro dítě nutné, ale vyjadřují zároveň obavy, zda vůbec dítě požadavky vzdělávání (kurikulum) zvládne.
- 35 % z dotázaných nehovoří se svým dítětem o tom, jakým způsobem dítě ve škole funguje, zda třídní učitel je oblíbeným učitelem dítěte apod. Dokonce někteří (17 %) třídního učitele osobně neznají.
- Postoje rodičů k učitelům jsou ambivalentní, převažují však ti, kteří tvrdí, že ne všichni učitelé jsou stejní (54 %). Funkci asistenta pedagoga rodiče vnímají pozitivně. Uvědomují si její význam pro vzdělávání dítěte/děti. Objevily se však i názory, že tuto pedagogickou pozici by měl vykonávat člen romského etnika (43 %), nebo výhradně člen většinové společnosti (27 %). 30 % rodičů se domnívá, že není důležité, zda funkci asistenta pedagoga vykonává Rom nebo „Gádžo“ – člen většinové společnosti. Dále 25 % uvedlo, že důležité je, aby vůbec asistent pedagoga ve třídě byl a aby pomáhal dětem/dítěti v jejich vzdělávání (Kaleja, M. 2011).

Výchova v romských rodinách má charakter kolektivismu, vede jednotlivce ke kolektivnosti, nepodporuje individuální životní dráhu dítěte. „*Společným rysem těchto rodin jsou sociální sítě pouze směrem k nukleární či širší rodině. Prvotní hodnotou je vždy rodina, kdy nejde pouze o rodinu nukleární, rodina v romském pojetí zahrnuje i velkou skupinu vzdálených příbuzných, vůči nimž je každý jedinec solidární a na oplátku může očekávat jejich solidaritu. Vzniká tak poměrně složitá rodinná síť, která každého svého člena chrání, na druhou stranu je jí ovšem každý člen zavázán pomoci v případě, že je to v jeho možnostech.*“ (Gruberová, A. 2009: 14). Marek Jakoubek (2004) k tomu uvádí, že takto pojatá rodina vytváří sice záchranou síť, je oporou a sférou bezpečí, ale na straně druhé též vytváří primární past chudoby, která znemožňuje individuální vzestup. Lidé žijící v sociálně vyloučených lokalitách jsou zpravidla napojeni pouze na příbuzenské informační sítě, čímž je přístup k informacím členům rodiny značně limitován. V návaznosti na to a ve vztahu ke školní praxi se proto L. Horňák a I. Scholtzová (2005:16) domnívají, že „...*výchova, která nevedie k individualite, ale ku kolektivnosti, môže spôsobovať rómskym žiakom problémy v školskej práci, najmä pri samostatnej práci, ulohách zameraných na tvorivosť, pri roznych súťaživých úlohách, kde sa žiak musí individuálne presazovať.*“ Ze zprávy pilotního kvalitativního výzkumu „*Motivace romských rodičů na poli vzdělávání*“ plyne následující: „...*rodina je klíčovým hráčem na poli individuálních aspirací a snažení svých členů i u Romů, na poli vzdělávání je do značné míry spíše ubrzdujícím faktorem.*“ (Gruberová, A. 2009: 18).

Kontext vzdělávání v romských rodinách determinuje celá řada faktorů. Podíváme-li se na výzkum realizovaný M. Kalejou (2014), k faktorům bychom řadili:

- socioekonomický status rodiny,
- osobní zkušenost se školou, s učiteli,
- osobní zkušenost s úspěchem/neúspěchem ve škole,
- postoje školy vůči etnicky znevýhodněným dětem, etnickým rodinám,
- předsudky, stereotypy, rasismus, střety s majoritou,
- problematiku rovných příležitostí na trhu práce a jiné.

Je tedy zcela nelegitimní simplifikovaně konstatovat, že romští rodiče (vůbec Romové) vzdělání nevnímají jako hodnotu. Takto koncipovaná stanoviska či závěry jsou kriticky neobjektivní, jsou vytržena z kontextu a podporují animozitu mezi etnickou českou a etnickou romskou společností, neboť nepřináší objektivní pozadí o diskutovaném jevu. Pedagogické veřejnosti by mělo být známo, že existuje celá řada faktorů mající nemalý vliv na formování otázky vzdělání jako hodnoty. **Je tedy nutné zdůraznit, že na konstrukt vzdělání se váží společenské, socio-ekonomické a jiné zvláštnosti, jež romskou rodinnou výchovu ve vztahu k podpoře vzdělávání provázejí a upozadují tak vzdelanostní trajektorie jak rodičů, tak samotných dětí.** Tato skutečnost by měla být výzvou pro konstruování suportivních mechanismů, které by redukovaly, příp. eliminovaly přetrvávající proces upozadování.

1.2 KONCEPT SOCIÁLNÍ EXKLUZE VE ŠKOLSKÉ PRAXI

Zaměříme-li se na vzdělávání Romů v evropském kontextu, můžeme říci, že v Evropě přibližně 120 milionů lidí postihuje sociální vyloučení v obecném slova smyslu. Jedná se přitom téměř o 30 % dětí. Specifickou skupinu sociálně vyloučených tvoří právě Romové. Komparace jednotlivých relevantních školských údajů s ohledem na rozdílné politicko-školské, kurikulární a legislativní systémy by nebyla snadná. Můžeme však říci, že jedno ze dvou romských dětí se v evropském měřítku neúčastní předškolního vzdělávání vůbec a že pouze cca 15% romských žáků úspěšně dokončí vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3). Evropská komise v roce 2011 přijala tzv. **Rámec EU pro vnitrostátní strategie integrace Romů do roku 2020.** To vede členské země sestavit si svou vlastní strategii, díky které by stát garantoval aktivní podporu i v oblasti vzdělávání těmito skupinám lidí.

Rada Evropy se začala intenzivně zabývat problematikou romského etnika již v roce 1969 tím, že přijala první oficiální dokument o stavu situace Romů v Evropě. V roce 1983 uspořádala první vzdělávací seminář pro pedagogy, kteří pracovali s romskými dětmi. V roce 2000 bylo přijato doporučení, v němž byly stanovené cíle řešící otázku vzdělávání romských dětí v Evropě. Základními body byly: uznání romského etnika jako minoritní cílové skupiny, příprava pedagogů, jazykové vzdělávání, zprostředkování informací o romské historii a kultuře, zapojení rodiny, zvýraznění pozitivních zkušeností s romským etnikem ad.

V roce 2002 byl realizován projekt *Vzdělávání romských dětí*, jehož cílem bylo využívat celou řadu přístupů - koordinace, analýzy a hodnocení, informování a vzdělávání za účelem zefektivnění výchovně-vzdělávacího procesu cílové skupiny žáků. Kládl si mimo jiné za cíl podněcovat vnitrostátní iniciativu, navrhnout a implementovat nové pracovní metody a podpořit inovaci ve vzdělávání s ohledem na specifické potřeby Romů. Klíčovou otázkou byla integrace do hlavního vzdělávacího proudu. Problematika vzdělávání dětí a žáků se tak stala předmětem zájmu několika významných světových organizací – například: UNESCO, Open Society Institute, Romský vzdělávací fond, Evropské nadace odborného vzdělávání nebo Evropské fórum Romů a kočovníků ad. Mezinárodní organizace tak sehrávají klíčovou roli při modifikaci národní a evropské politiky (Rada Evropy, online).

Socioekonomický status rodin má podle výzkumů OECD v evropském kontextu poměrně značný přímý vliv na míru úspěšnosti žáků ve vzdelanostních trajektoriích. Je známo, že pokud žák s nízkým

kým socioekonomickým statusem (SES) systematicky vykazuje ve školních úkolech neúspěch, jeho motivace a šance ve vzdělávání se úměrně snižují (P. Van Avermeat 2006). Přitom obecně hodnota vzdělání se stále rostoucí konkurenceschopností na trhu práce se ve světě (srov. Cantu, R. 2003) i u nás zvyšuje. V dokumentu „Rámeček strategie konkurenceschopnosti“ (Mejstřík, M. a kolektiv NERV 2011: 123) se uvádí: „...Roste tudíž význam vzdělání jako faktoru ekonomického a společenského úspěchu jednotlivce i kvality života celé společnosti.“, dále se uvádí (tamtéž: 124): „...pro navrhované komplexní změny musí existovat přiměřený konsensus ohledně jejich potřeby, jejich vize a dostatečná politická a společenská vůle změny realizovat. Dosavadní nedokonalé reformní pokusy byly způsobeny i nedostatečným politickým a veřejným zájmem o problematiku školství, nedostatečným chápáním významu vzdělání a stále poměrně rozšířenou spokojeností se stávajícím stavem, kterou udržuje nedostatek věrohodných informací.“

Koncepty sociálního vyloučení rodin mají značné dopady na všechny aspekty podílející se na formování osobnosti člověka. Výrazně zasahují do všech jeho osobnostních oblastí. Jedná se například o:

- kognitivní procesy, předpoklady k rozvoji vrozených schopností a získaných dovedností,
- hodnotový systém, na nějž se váží potřeby, motivace, zájmy,
- vztah a postoje k sobě sama, k lidem a k jiným živým tvorům,
- vztah ke kráse, sportu, kultuře, zvyklostem,
- vzdělanostní dráha, vztah a postoje ke vzdělávání, atributům souvisejícím se vzděláváním a jiné.

Ve školské praxi se mimo termíny sociální vyloučení a sociální exkluze setkáváme s obdobně laděnými terminologickými výrazy, jejichž denotace a konotace jsou značně diferencované.

Sociokulturní znevýhodnění (*sociokulturní dimenze problému*) představuje jednak **sociální vyloučení** (*společenská dimenze*), a také **sociální znevýhodnění** (*edukativní dimenze*), opírající se mimo jiné o etnicitu dané menšinové sociální skupiny, přičemž její odlišné sociální a kulturní aspekty jí ve většinové společnosti upozadují (srov. Kaleja, M. 2011, 2014). **Kontext sociálního znevýhodnění podle kurikulárních i legislativních dokumentů se zřetelem k samotným dětem, žákům a studentům se váže především na společenskou dimenzi s přihlédnutím na proces edukace.** Poukazuje na terminologickou citlivost psychologické diagnostiky dětí, žáků a studentů ze sociokulturně odlišného prostředí. Vymezuje sociální znevýhodnění, sociokulturní znevýhodnění, sociokulturní odlišnost a označení sociokulturně znevýhodněný. Zdůrazňuje, že terminologické označení určité skupiny osob hraje dosti klíčovou roli ve formování předsudků a stereotypů. V této souvislosti upozorňujeme pak na to, že výše uvedené **vedou pak k procesům generalizace různorodých vlastností a znaků určité sociální skupiny (zpravidla etnicky menšinové), které společnost v rámci procesů atribuce připsuje absenci kulturních znaků, nebo dokonce pro její dimenzionální odlišnost, jí přiřítá charakteristiky vyplývající ze snížených rozumových schopností.**

Sociální znevýhodnění v podmínkách českého školství je definováno § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů a příslušnými vyhláškami rezortu školství. Sociální znevýhodnění (v kontextu předškolního, základního a středoškolského vzdělávání) indikuje speciální vzdělávací potřeby dotčených a ty by v procesu edukace měly být adekvátně zohledněny. Zohlednění spočívá v nezměněném právu na vzdělávání, v opatřeních školy, kterými podpoří školní úspěšnost dětí, žáků, případně studentů. Pro úspěšné vzdělávání cílové skupiny je nutné zabezpečit určité podmínky, jimi jsou například podle RVP ZV (2013) jsou:

- individuální nebo skupinová péče, přípravné třídy základních škol,
- pomoc asistenta pedagoga, menší počet žáků ve třídách,
- odpovídající metody a formy práce, specifické učebnice a materiály,
- pravidelná komunikace a zpětná vazba, spolupráce s psychologem, speciálním pedagogem ad.

Vzdělávací trajektorii sociálně znevýhodněných lze zefektivnit i níže uvedenými postupy:

- dynamická úprava školního vzdělávacího programu, zohledňující charakteristiku a její vývoj dětí a žáků školy,
- využití prvků multikulturality v průřezovém tématu v rámci integrace do všech relevantních předmětů,
- zařazení nepovinných předmětů do procesu školní edukace a odpovídající nabídka odpoledních kroužků jako prevence sociální patologie a především pro osobní rozvoj schopností dětí a žáků,
- aplikace aktivizujících činností a multisenzorický přístup v procesu vyučování,
- obsah výuky spojovat s reálnou situací běžného života, se kterou se děti a žáci setkávají, resp. mohou setkat,
- jednotlivé vyučované celky dávat do pragmatické souvislosti a dostatečně explicitně objasňovat jejich význam,
- koordinovanou spolupráci pedagogických pracovníků školy rozšířit o aktivní spolupráci s organizacemi (nejčastěji NNO) v blízkém fyzickém okolí dětí a žáků,
- v procesu edukace využívat adekvátně prostředky ICT, konstruovat dynamičnost procesu výuky uvážlivě, respektovat tempo, odolnost vůči zátěži, specifické individuální potřeby, znát dřívější akademické zázemí dětí a žáků ad.

Ve výuce lze aplikovat skupinové vyučování, které lze pojímat podle J. Mareše (1998) jako: kooperativní učení, nebo kompozitní vyučování, kdy je ve skupině jeden žák v roli experta, partnerské učení, kdy pracují dva žáci, přičemž ten pokročilejší a zkušenější vyučuje slabšího.

V edukační situaci s dětmi a žáky se sociálním znevýhodněním je potřeba pamatovat na další aspekty související s učením. J. Mareš (1998) hovoří o **strategii učit se, jak se učit** (learning how to learn / learning to learn). Zmiňuje, že styly učení je možné, avšak ne nutné měnit či ovlivňovat. V případě sociálně znevýhodněných máme na paměti jejich edukativní vzory, socio-ekonomické postavení a postoje ke vzdělávání ad. Z toho poté vyplývá, že formace stylu učení žáka je především v silách učitele. Právě od učitelů se obecně očekává, že ponесou největší podíl na pozitivních změnách žákova stylu učení a přístupu k učení se. Všechny faktory ovlivňující styly učení by měly být zohledněny. Jsou to například individuální zvláštnosti, rodinné zázemí, podmínky, v nichž učení a vyučování probíhá ad. Nositelem změn mimo pedagogického personálu školy může být také kterýkoliv jiný poradce, kamarádi, spolužáci, sourozenci atp. (Kaleja, M. 2014). Pro vzdělávání dětí a žáků se sociálním znevýhodněním je důležité multidisciplinární přístup – spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními a dalšími relevantními subjekty.

Tabulka 1: Sociální exkluze a dopady na školní edukaci

Socio-ekonomické důsledky sociálního vyloučení – dopady na školní edukaci
<p>Tomáš pochází z podnětného rodinného prostředí, nežije v sociálně vyloučené lokalitě. Oba rodiče jsou zaměstnaní. Rodina dosahuje standardní společenské úrovně. Má pravidelný měsíční příjem, rodiče se aktivně dětem věnují, jejich výchova je intencionální.</p>
<p>Lukáš pochází z málo podnětného rodinného prostředí, žije v sociálně vyloučené lokalitě. Oba rodiče jsou nezaměstnaní, pobírají dávky státní sociální podpory. Otec sporadicky pracuje nelegálně. Jejich společenské postavení dosahuje nízké úrovně. Rodina má pravidelný měsíční příjem, hospodaření není však adekvátně regulováno. Ve výchově převládá funkcionalismus, rodiče se aktivně dětem nevěnují.</p>
<p>Konkrétní projevy – rozdíly, např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • v uvědomovaných potřebách a způsobu jejich saturace, v hodnotových systémech a orientacích, • v životní perspektivě dítěte obecně, • ve standardu bydlení a jeho kvalitě, • ve startovací vzdělávací linii a v budování motivace k procesu učení se, • ve stylu stravování, pravidelném denním režimu a kvalitě stravování, • ve stylu odívání a hygieně odívání, v celkové hygieně, • ve vzoru modelových, rodinných situací, ve vzorech rodičů obecně, • ve vztahu k práci, pracovní morálce a k přijímání státní sociální podpory apod., • ve způsobu hospodaření a společenského fungování, • ve způsobu komunikace s extorfamiliárním prostředím.
Kulturní důsledky sociálního vyloučení – dopady na školní edukaci
<p>Tomáš s rodiči v určitých časových intervalech navštěvuje různá kulturní představení (divadlo, kino apod.), již navštívil několik muzeí, navštěvuje různé kroužky (hra na klavír, sport apod.), účastní se několika zábavných akcí. Každoročně tráví dovolenou např. u moře nebo u příbuzných na horách, nebo na chalupě v přírodě.</p>
<p>Lukáš dosud nebyl na žádném kulturním představení, co znamená muzeum, ví jenom teoreticky, nikdy v něm nebyl. Jednou v rámci vyučování byl s třídním kolektivem v kině. Do zájmových kroužků nechodí, ani neví, že by chodit mohl a co vše obnáší. V období letních prázdnin je doma, čas tráví volně venku, téměř vždy bez dohledu rodičů.</p>
<p>Konkrétní projevy – rozdíly, např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • v obecné kulturní a společenské informovanosti, • v podmínkách rozvoje schopností, využití daných osobnostních dispozic, • v předpokladech k náchylnosti k negativním sociálním deviacím, • ve společenském chování v určitých situacích, • ve vztahu k estetice a jeho hodnotě, • ve vztahu ke kulturním společenským hodnotám.
Politické důsledky sociálního vyloučení – dopady na školní edukaci
<p>Tomáš vyrůstá v rodině, která má povědomí o právním systému, o systému právní moci. Rodiče vedou dítě k tomu, aby dodržovalo právní předpisy, elementární informovanost je zajištěna. Dítě je seznámeno s principy a fungování práva v naší zemi. Rodina dítě vede k respektování práv a povinností.</p>
<p>Lukáš vyrůstá v rodině, která se omezeně orientuje v systému práva. Informovanost se váže na systém nároků a požadavků související s finančními příspěvky státu. Výklad systému práva, právní moci, potažmo respektování práv a povinností je interpretováno v omezené míře, často se váže na pouhé subjektivně vnímání práva jednotlivců.</p>
<p>Konkrétní projevy – rozdíly, např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • v morálním a sociálním vývoji dítěte, • v předpokladech k deviantnímu chování, • v předpokladech k problémům a poruchám chování, • v subjektivně (neadekvátně) vnímaným aspektům práva a povinností.

Ze sociologické perspektivy lze na vzdělávání a vzdělanostní nerovnost pohlížet dvěma různými způsoby. „*Na jedné straně stojí rovnost (relativních) šancí – obvykle nazývaná alokace vzdělávání – a na druhé straně rovnost v konečné distribuci vzdělání ve společnosti* (Kreidl, M. 2008: 30). **Nerovností v alokaci vzdělání** se rozumí nestejná relativní pravděpodobnost úspěchu ve vzdělanostních tranzicích pro ty děti a žáky, jež pocházejí z různých sociálních tříd či mají odlišné připsané společenské statusy. **Vztah mezi distribucí a alokací vzdělávání ve společnosti je dosti subtilní a mnohvrstvý** (Arum, R., Gamoran, A. Shavit, Y. 2007, Shavit et al. 2007). Podle autorů (Bar-Haim, E, Shavit, Y., Ayalon, H. 2007a, Kreidl, M. 2008) vyrovnávání distribuce vzdělání nepovede nutně k vyrovnávání nerovností v alokaci vzdělanostních šancí.

Analýza z roku 2009 s názvem *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* uvádí, že pouze 72 % romských žáků navštěvuje základní školu hlavního vzdělávacího proudu, téměř třetina se vzdělává mimo tento proud (základní škola praktická, základní škola speciální). Existuje 3,5x vyšší pravděpodobnost, že romský žák bude přeřazen do speciálního školství. Kritickými momenty v jejich vzdělanostních trajektoriích jsou vstup do základní školy a přechod z prvního stupně na druhý stupeň základní školy. Již ve 3. ročníku žáci mají potíže s jazykem českým, na druhém stupni se problémovým předmětem stává i matematika (GAC 2009).

V roce 2012 jsme realizovali kvantitativně orientovaný výzkum, jehož hlavním cílem bylo analyzovat vlastnosti výzkumného konstruktů „vzdělávání jako hodnota“ u konkrétní cílové skupiny a tyto vlastnosti statisticky deskriptivně interpretovat v rámci vybraných oblastí. Za vlastnosti v našem případě jsme stanovili názory a postoje dotčených žáků základních škol. Zpracování a interpretace zjištěných dat proběhlo kvantitativní statistickou procedurou. Uplatněnými výzkumnými nástroji byly dotazník vlastní konstrukce a systém nedokončených vět, také vlastní konstrukce. Oba výzkumné nástroje splňovaly potřebné metodologické náležitosti:

- obsahová a funkcionální adekvátnost položek sledující vymezený výzkumný cíl,
- adekvátnost formy požadovaných dotazů (příp. odpovědí),
- preciznost, srozumitelnost a jednoznačnost položek pro zvolený výzkumný soubor.

Výzkumný nástroj byl adresován žákům romského etnika, jejichž jazykové kompetence dosahují nižšího stupně oproti žákům téhož věku, těžší skupiny (žáci základní školy), více a podrobněji viz výsledky empirického bádání E. Zezulkové (2011). Tyto skutečnosti byly řádně zohledněny, výzkumný nástroj byl odborníky (pedagogové s letitou přímou pedagogickou zkušeností s touto cílovou skupinou žáků) v tomto kontextu diskutován. Stanovené výzkumné cíle mimo jiné vycházely ze znalosti romologické problematiky vztahující se primárně k současné romské rodině v podmínkách sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených lokalit v České republice a též vztahující se ke znalosti edukativních charakteristik romských žáků základních škol. Výzkumné cíle reflektovaly historické, kulturně-antropologické, etnologicko-sociologické hledisko. Cílovou skupinou byli výhradně romští žáci, jejich původ byl deklarován vedením školy, pedagogickými pracovníky, jež přicházejí s žáky denně do kontaktu. Participující osoby, jež zajišťovaly podporu při sběru dat, byli ve dvou případech samotní ředitelé těchto škol (se speciálně pedagogickým vzděláním), ve dvou případech se jednalo o pedagogy vyučující na 2. stupni (se speciálně pedagogickým vzděláním). Při sestavování strategie, postupů, možností výzkumného schéma

matu jsme si uvědomovali, že hodnocení lze vnímat dvojím způsobem (Tondl, L. 1999), a sice: (1) hodnocení jako kvalifikované či kompetentní – zde jsme analyzovali **názory**, (2) hodnocení jako vyjádření hodnotových postojů – zde jsme analyzovali **postoje**.

Zvolili jsme hodnocení podle L. Tondla (1999), s tím již výzkumnou zkušenost máme, když jsme analyzovali postoje rodičů romských dětí ke vzdělávání (více viz Kaleja, M. 2011). Dále bylo zřejmé, že struktura hodnocení z hlediska formálního má kvalitativní, kvantitativní, komparativní, preferenční a bodovou stránku. Pro svůj výzkum jsme zvolili kvantitativní pojetí. Elementární dispozice výzkumu, v němž výzkumná orientace směřuje k primárnímu konstrukt, kterým je „vzdělávání jako hodnota“ u romských žáků 2. stupně základních škol, zní „**Názory a postoje romských žáků k otázkám vzdělávání vypovídají o hodnotách ke vzdělávání**“. Toto jsme vnímali jako fakt dostačující k pevnému uchopení našeho výzkumného záměru, přitom jsme se opírali o následující:

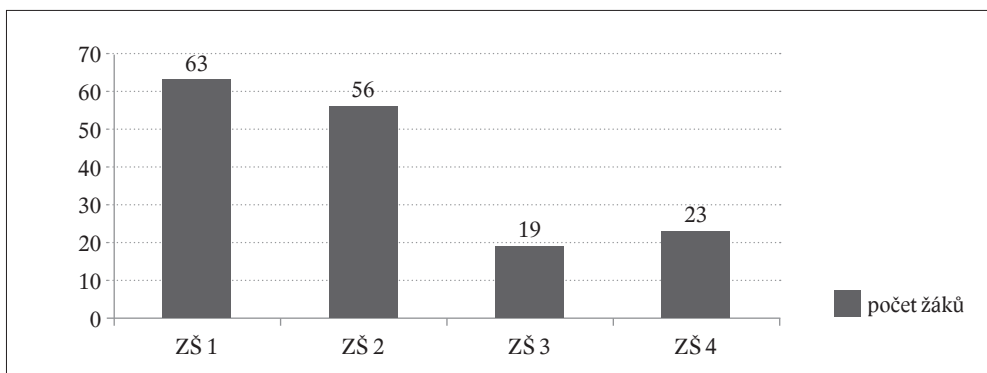
- Peluška Bendlová (2003) se při své definici hodnot opírá o filozofii J. P. Sartra, jenž deklaruje, že hodnoty, stejně jako bytí, nelze volit, lze je jen uznávat. Pojem hodnota lze charakterizovat jako soud o tom, jak je něco pro člověka důležité (Kohoutek, R. 2008).
- Hodnoty se tak člení na individuální a skupinové. (Oysermanová, D. 2002) Do tohoto kontextu vkládáme naše pojetí postojů (individuální hodnoty) a názorů (skupinové). Milton Rokeach (1973) vymezuje hodnotu do tří komponentů: kognitivní, afektivní a behaviorální. Velmi obdobné s psychologickým pojetím postoje (kognitivní, emocionální, behaviorální).
- Hodnoty člověka formují jeho sugestivní postoje k lidem, materiálním a nemateriálním subjektům (Hewstone, M, Stroebe, W. 2006). Hodnota souvisí s hodnocením a jeho struktura má z hlediska formálního kvalitativní, kvantitativní, komparativní, preferenční a bodovou stránku (Tondl, L. 1999) a další.

Měření jednotlivých názorů a postojů bude probíhat ve dvou liniích, a to v obecné (názorové) a individuální (postojové):

- **Obecná linie** (obecná povaha) se zaměří na to, jak sami žáci vnímají dané okolnosti související s otázkou vzdělávání v kontextu všech žáků základních škol. Dotazy směřující k měření budou formulovány obecně, tj. tak, aby v nich nebyl obsažen bezprostřední vztah dotazovaného k dané okolnosti (např. *Proč děti chodí do školy?*). **Jde o měření jejich názorů**, což představuje specifické osobní hledisko jednotlivce, které je zpravidla subjektivní.
- **Individuální linie** (individuální povaha) se zaměří pak na to, jak sami žáci vnímají dané okolnosti související s otázkou vzdělávání v kontextu své vlastní osoby. V tomto případě dotazy směřující k měření budou formulovány individuálně, tj. tak, aby v nich byl obsažen bezprostřední vztah dotazovaného k dané okolnosti (např. *Proč ty chodíš do školy?*). **Jde o měření jejich postojů**, neboť svými tvrzeními deklarují jak kognitivní, emocionální, tak konativní složky hodnotícího vztahu.

Konceptuální rámec výzkumných otázek a cílů se točil kolem ústředního tématu, kterým je „vzdělávání jako hodnota“ u dané cílové skupiny žáků. V našem případě jde o sociálně vyloučené či sociálním vyloučením ohrožené romské žáky 2. stupně vybraných základních škol v Ostravě (N161).

Obrázek 2: Romští žáci ve výzkumném záměru



Výzkumné oblasti, které vznikly systémem kódování otevřených výpovědí respondentů:

- motivace ke vzdělávání, kdo je zdrojem motivace (VO1),
- podpora ve vzdělávání, kdo poskytuje sociální a jinou podporu (VO2),
- stav vzdělávacích výsledků (VO3),
- účel vzdělávání a to, jak je vnímán (VO4),
- vzory ve vzdělávání (VO5),
- cíl vzdělávání a to, jak je vnímán (VO6).

Interpretace zjištěných výsledků – systém nedokončených vět

- Mezi oblíbené předměty, jež žáky baví (75 %), patří především informatika, hudební a výtvarná výchova, naopak 76 % žáků nebaví výuka českého jazyka a matematiky. Minimálně 14 % žáků prožívá ve škole nudu, škola je nebaví, nepřináší jim to, co by zřejmě od školy očekávali.
- Z dotázaných žáků 9 % vnímá učení (proces vzdělávání) jako povinnost, které se musí účastnit. 29 % žáků chodí do školy, protože to považují za povinné. 14 % žáků uvádí různé kázeňské problémy a očekávání jejich učitelů vůči nim je zejména náprava v chování. 2 % žáků deklaruje, že mívají problémy s pravidelnou školní docházkou.
- Z dotázaných žáků 84 % uvádí, že se učí, protože chtějí v životě něčeho dosáhnout, chtěli by „někým“ být. Vztah vzdělávání s pozdějším pracovním uplatněním na trhu práce nalézají pouze 12 % ze všech žáků. 45 % ze všech žáků deklaruje, že lidé si je v budoucnu budou vážit, pokud se budou chovat v souladu se stanovenými normami společnosti. To, že vzdělání může vzbudit respekt u druhých, si myslí 37 % žáků. 18 % žáků se domnívá, že respekt přijde po dosažení „něčeho“, čímž se ve srovnání s ostatními vrstevníky ze svého společenství budou lišit.
- Žáci pocházející ze sociálně vyloučených lokalit vyznačujícími se danými charakteristikami vnímají elementární povinnost dospělých (obecně) chodit do práce (70 %). Ze všech dotázaných 19 % se domnívá (a je dosti možné, že již i přirozeně vnímá), že dospělí zpravidla jsou doma, jsou odkázáni na dávky státní sociální podpory. Někteří žáci (11 %) uvádějí, že dospělí chodí do ško-

ly. Zde ovšem není známo, koho v tomto případě za dospělého považovali, zda jde o rodiče v procesu dalšího vzdělávání nebo zda jde o učitele a asistenty pedagoga.

- Přímý vztah vzdělávání s perspektivou budoucnosti vnímá 57 % žáků. Až 31 % žáků vzdělávání spojuje pouze s aktuálním výsledkem, nejčastěji však s konkrétní známkou či vysvědčením.

Interpretace zjištěných výsledků – dotazník

- Pouhá 2 % žáků deklaruje, že obecně žák chodí do školy pro svůj vlastní zájem. 43 % žáků si obecně myslí, že žák má svůj oblíbený předmět, který jej baví a naplňuje. Na druhou stranu toto si nemyslí až 66 % žáků. Kvůli sociálním vztahům a zábavě do školy chodí celkem 13 % žáků. Úspěch ve vzdělávání 37 % žáků spojuje s aktuální odměnou. Odměna zpravidla přichází od učitelů, poté od rodičů. Při zjišťování, co žáka ve škole těší, 46 % žáků uvedlo, že jsou to jejich oblíbené předměty, 9 % žáků uvedlo, že je to třídní kolektiv a 7 % žáků zadalo učitele. Ve škole se žákům nelíbí některé předměty. Jsou to zejména ty, ve kterých jsou neúspěšní (subjektivně pojato) a toto deklaruje 27 % žáků. 42 % žáků má svůj oblíbený předmět, ve kterém jsou subjektivně úspěšní a který je baví, a proto chodí do školy rádi. Na druhou stranu právě 65 % žáků uvádí, že má i svůj neoblíbený předmět, který je nebaví a nevidí v něm smysl.
- Podle 73 % žáků rodičům záleží na tom, aby děti do školy chodily. Na žáky se ve škole těší jejich učitelé. Toto je deklarováno 71 % žáky. Podle 82 % žáků učitelé jsou i ti, kteří jim v jejich vzdělávání pomáhají. 24 % žákům se nelíbí chování učitelů. Učitelé podle nich žáky ponižují, dělají mezi žáky rozdíly, utahují si z nich. Jejich chování tedy považují za neadekvátní. 83 % žáků uvedlo, že rodičům záleží na tom, aby chodili do školy. V míře 20 % se žákům nelíbí chování spolužáků, kdy se objevují rvačky, šikana, nevhodné chování vůči učitelům apod. 35 % žáků uvádí, že se nejenže s nimi nikdo v domácím prostředí neučí, ale neučí se vůbec.
- 40 % žáků se domnívá, že obecně většina žáků do školy chodí ráda, naproti tomu však 58 % žáků tvrdí, že sami do školy chodí rádi. Ostatní tam chodí neradi. 43 % žáků se subjektivně domnívá, že jsou ve škole úspěšní a 22 % deklaruje neúspěch. 88 % žáků vnímá školu jako výchovně vzdělávací instituci. 73 % žáků deklaruje, že chodí do školy za účelem vzdělávání. Souvislost vzdělávání s uplatnitelností na trhu práce vidí pouhá 4 % žáků, souvislost s povinnou školní docházkou vidí 9 %. Pro 60 % žáků dobré známky slouží k pokračování v následné vzdělanostní trajektorii.

Interpretace výzkumných souhrnných závěrů

- Proces učení v kontextu sociálně vyloučených romských žáků by měl dostatečně reflektovat speciální vzdělávací potřeby této cílové skupiny. Zohlednění by se mělo týkat jak přístupu pedagoga, způsobu vedení výuky, způsobu hodnocení a provádění evaluace výuky, tak didaktických a metodických aspektů výuky.
- Proces učení by měl být adekvátně dynamický, obsah pojetí kurikula školy (ŠVP) by měl zohledňovat pragmatickou rovinu vzdělávání a vést žáky k samostatné práci, podporovat jejich iniciativu a vyzdvihovat jejich přednosti. Do procesu učení by měl pedagog zahrnovat svůj vlastní osobní monitoring žáků, měl by se podílet na aktivní komunikaci s rodiči žáka, pravidelně vytvářet motivátory učení žákům, pamatovat na jejich rodiče.

- Optimálně využívat alternativní, inovativní aj. trendy ve vzdělávání, komponovat je dynamicky a uváženě. Zvážit jejich výhody a nevýhody či prostorové a materiální dispozice školy. Danica Fazekašová a Jarmila Dargová (2008) uvádějí, že by výuka (obecně) měla být vedena humanisticky. Za znaky takto pojatého procesu učení (výuky) autorky považují:
 - soustředit se na žáka jako osobnost se všemi právy na jeho individualitu,
 - facilitovat proces rozvoje osobnosti žáka,
 - zaručit, aby žák ve výuce získal samostatnost a nezávislost,
 - osvobodit výuku od „týrání“ chyby,
 - zrušit memorování vědomostí,
 - umožnit žákovi řídit se vlastní motivací,
 - rozvíjet osobnost po všech stránkách.

- Proces učení výrazně ovlivňuje i zájem žáků o dění v průběhu vyučování. Z výzkumu plyne, že existují žáci, kteří se v hodině nudí. Toto ovlivňuje nejen jejich zájem v receptivní fázi výuky, ale i zájem v expresivní části. Vzdělanostní pasivita žáka může mít přímý dopad na učitele negativně vnímaném chování žáka.

- Žákům chybí školní pomůcky a jiné materiální vybavení. Některé školní činnosti z hlediska realizace jsou značně omezeny. Nemají dostatečně vytvořené návyky ke školní práci. Jejich vytrvalost je malá a s tím se poměrně často školy potýkají. Tento zásadní nedostatek lze pokrýt možností realizace, zapojením, či aktivní participací na různých projektech zaměřených na podporu počátečního vzdělávání apod. (např. dotační fondy kraje, programy evropských sociálních fondů ad.). To ovšem vyžaduje zcela precizní pedagogický záměr a vysokou organizaci managementu ve vzdělávání. V jiných případech hrozí riziko ztráty počátečního pedagogického záměru. Do popředí se dostává zisk, plytké plnění pedagogických záměrů, neefektivní využití finančních prostředků apod.

- Z dosavadních zjištění je známo, ve kterém období své vzdělanostní trajektorie a také ve kterých předmětech žáci selhávají (GAC 2009). Námi realizovaný výzkum konkretizuje další aspekty související s tímto pedagogickým fenoménem. Velkou roli v tomto může sehrát škola jako výchovně vzdělávací instituce a samotní pedagogové. Škola má možnosti jak svůj kurikulární dokument (ŠVP) – jako „živý“ dokument – pravidelně modifikovat tak, aby posiloval a v plném rozsahu zabezpečoval zájem žáků o vzdělávání, vytvářel motivaci ke vzdělávání, saturoval dosavadní rezervy v oblasti akademických znalostí a vědomostí, či rozvíjel zkušenosti žáků.

- S oblíbeností a se zájmem žáka o předmět souvisí osobnost pedagoga, jeho přístup, jeho způsob vedení výuky a charakter jeho pojetí daného předmětu. Tyto determinanty by si pedagogové měli uvědomovat a měli by pravidelně provádět autoevaluaci daného předmětu.

- Pedagog je významným činitelem ovlivňujícím výchovně vzdělávací proces žáků. Je významným činitelem v oblasti výchovy a vzdělávání. Je součástí socializace žáků, paralelně působí intencionálně a funkcionálně. Kompetence pedagogů sociálně vyloučených žáků by měly být adekvátně rozšířeny o znalosti charakteristiky sociálně vyloučených lokalit, všech společenských a sociálních vlivů a dopadů, které bezprostředně souvisejí s tímto společenským fenoménem.

- Podle L. Horňáka (2005) existují čtyři faktory determinující postoje dětí (žáků) k otázce vzdělávání: pozitivní vztah učitele k žákům, pozitivní vztah asistenta pedagoga k žákům, častější vzájemné rozhovory a akceptace potřeb žáků.

- Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání, vzdělanostních drah (Kaleja, M. 2011). Milan Portik (2003) je toho názoru, že pokud rodiče i celé rodinné zázemí nevnímá vzdělání jako vklad do života, jestliže rodiče neprojeví zájem o práci dítěte ve škole a nezajímá je také obsah vzdělávání dítěte, dítě postrádá zpětnou vazbu od rodičů (autorita) a vnímá tak školu jako bezvýznamnou instituci. Rodiče by měli být více angažováni do procesu vzdělávání svých dětí. Možnou cestou je aktivnější neformální spolupráce školy a rodičů. Mnoho škol realizuje různé projekty či programy, v rámci kterých by mohl být poskytnut prostor rodičům.
- Sociálněpedagogicky zaměřená centra či centra poskytující sociální služby v sociálně vyloučených lokalitách by měla aktivně se školou spolupracovat. Škola by o tuto spolupráci měla stát. Chceme-li dosáhnout pozitivních změn v oblasti vzdělávání, měli bychom začít jak u dětí, tak jejich rodičů. Řada z nich má nízkou kvalifikaci, ač potencionálně by mohli získat kvalifikaci vyšší. Rodičům však chybí motivátor, který by je dostatečně stimuloval k životní změně, ke změně dosavadního životního stylu. Je potřeba vytipovat rodiče, kteří by se mohli stát vzory pro ostatní, těmto rodičům nabízet konkrétní možnosti uplatnění. Právě oni mohou být významnými stimulatory, neboť pocházejí ze stejné lokality a sociálně /společensky jsou jim nejbližší.

Edukace žáků z prostředí sociální exkluze v podmínkách České republiky je podmíněna celou řadou faktorů. Klíčovou roli bezpochyby sehrává rodina, rodinné prostředí a lidé, kteří obklopují tyto žáky a mají významný vliv na formování jejich osobnosti. Škola, osobnost pedagoga, podoba a samotný průběh výchovně vzdělávacího procesu jsou dalšími determinanty ovlivňující školní fungování žáka. Fyzické a socio-ekonomické podmínky, v nichž žák žije a vyrůstá, vytvářejí jistou startovací platformu pro jeho životní dráhu. Má to dopad na fungování společenské a integrační. Společenské kontakty, lidské relace v dětství a dospívání se podílejí na následných vztazích člověka. Jsou výrazně determinovány výše uvedenými. Fenomén sociální exkluze je rozsáhlý, má sociologické, (speciálně/sociálně)pedagogické, psychologické a jiné kontexty.

Otázky rovných příležitostí ve vzdělávání žáků ze sociálně vyloučených lokalit či lokalit ohrožených sociální exkluzí jsou řešeny na několika místech. Toto je aktuálním a poměrně žhavým celorepublikovým tématem, jenž žádá systematický přístup. Systemizovaný rámec na poli školné politické platformy však není. Rovnost a spravedlnost ve vzdělávání je poměrně chabě interpretována v jednotlivých strategických, metodických a jiných dokumentech, které usměrňují vzdělávání heterogenních skupin žáků v podmínkách hlavního vzdělávacího proudu. Ve vtahu k cílové skupině žáků postižených sociální exkluzí, případně v riziku exkluze definiční opatření k vyrovnávání rovných příležitostí nalezneme ve *Strategii integrace Romů do roku 2020* a ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*.

Kurikulární dokumenty pamatují na různé momenty podporující osobnostní rozvoj všech žáků, podporující vzájemnou kooperaci a zdravou kompetici, čímž do jisté míry formálně zajišťují vytváření rovných příležitostí kulturně, společensky a jinak heterogenně odlišným žákům. Přístupy pedagogů a aplikace (speciálně)pedagogických metod a technik vzdělávání nejsou konkrétně definovány. A zdá se, že pedagogové k nim přistupují různorodě. Jejich profesní přístup lze zjednodušeně pojímat ve dvou liniích: (1) ti, kteří usilují o zohlednění specifík související s vývojem školské politiky a trendů v oblasti vzdělávání cílových skupin; (2) ti, kteří ve svých profesních přístupech stagnují, nemají zájem o progres. Pedagogové ve své pregraduální přípravě nejsou dostatečně pro práci s heterogenní třídou připraveni. Heterogenitu třídy přitom lze vnímat jako dispozici kultur-

ní, etnickou, socioekonomickou, lze ji vnímat z pohledu intaktnosti oboru speciální pedagogika či možnosti vzdělávat podle různých kurikulárních dokumentů, které odpovídají schopnostem a možnostem dotčených žáků.

1.3 MENTÁLNÍ RETARDACE, MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ A MENTÁLNÍ SUBNORMA

Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí, která postihuje člověka ve všech jeho osobnostních složkách, přičemž nejvýrazněji je postižena kognitivní složka. Hovoříme o ní, projeví-li se do 2 let života jedince. V jiném případě se jedná o demenci, odbornou literaturou interpretovanou jako proces, v němž dochází k rozpadu normálního mentálního vývoje, a to vlivem postnatálních faktorů. Demence bývá označována jako získaná mentální retardace. Jedná se o poruchu determinující celkové fungování člověka ve společnosti. Projevy jsou v oblasti kognice (*myšlení, paměť, další kognitivní procesy*) a percepce (vnímání smysly), komunikace a interakce, adaptability apod. Zastaralé a dnes již neužívané termíny pro mentální retardaci jsou oligofrenie a slabomyslnost. **Zdánlivá mentální retardace** (též *pseudooligofrenie* nebo *sociálně determinovaná mentální retardace*), dříve označovaná termínem sociální debilita, je způsobena vlivem vnějšího prostředí a nejedná se o mentální retardaci v pravém slova smyslu. V jejím případě CNS není poškozena, jedná se však o deprivaci potřebných a žádoucích stimulů pro plynulý, „normální“ mentální rozvoj člověka. V odborné terminologii psychopedie (*speciální pedagogika zabývající se edukací osob s mentálním postižením*) se setkáváme s označením **jedinec s mentální retardací** a **jedinec s mentálním postižením**. Oba termíny se v obecném měřítku pojímají jako synonyma, přičemž pojem mentální postižení (MP) je podle některých odborníků širší, než pojem mentální retardace, neboť do něj zařazujeme osoby s IQ nižším než 85, na rozdíl od mentální retardace (MR) s IQ pod 70. Pásmo intelektu v mezích 85–70 bodů IQ je označováno tedy jako hraniční pásmo neboli mentální subnorma (srov. Vančová, A., 2014, Pipeková, J. (ed.) 2010). Podle MKN-10 z roku 1992 je mentální retardace rozčleněna na následující stupně:

- **F70 Lehká mentální retardace (LMR), IQ 69–50**
- F71 Středně těžká mentální retardace (STMR), IQ 49–35
- F72 Těžká mentální retardace (TMR), IQ 34–20
- F73 Hluboká mentální retardace (HMR), IQ 19–0
- F78 Jiná mentální retardace (JMR)
- F79 Nespecifikovaná mentální retardace (NMR)

Obecně lze říci, že **mentální retardace se projevuje**: klinicky zvýšenou závislostí dítěte na rodičích a vychovatelích, infantilností osobnosti, nedostatky v osobní identifikaci, ve vývoji „já“, opožděným psychosexuálním vývojem, nerovnováhou výkonu a aspirace, poruchou interpersonálních skupinových vztahů, citovou vzrušivostí, nezvládnutím sociálních a školních požadavků, impulzivností, zpomalenou chápavostí, primitivností a konkrétností úsudků, poruchami pozornosti, sníženou úrovní mechanické a logické paměti, poruchami sensorické koordinace, symptomatické poruchy řeči, poruchy motorika apod. (srov. Zezulková, E. 2011, 2013, 2015, Adamus, P. 2014, Pipeková, J. (Ed.) 2010).

Stručná charakteristika projevů lehké mentální retardace

Řečový vývoj jedinců s LMR je vždy opožděn a v konečném důsledku vždy omezen. Schopnost diferencovat předměty a podněty je snižena, zaměňují podobné barvy a tvary a zvuky. Vnímání je zpomalené, abstrakce a zobecňování jim dělá potíže. Poznají lépe rozdíly než shody. Po absolvování odborného učiliště jsou schopni společenského a pracovního zapojení, jsou-li zajištěny vhodné podmínky. Jsou schopni vykonávat jednoduchá zaměstnání, v běžném, sociálně nenáročném prostředí se pohybují bez větších omezení a problémů, problém nastane, ocitnou-li se v náročnější situaci vyžadující řešení nových problémů pomocí rozlišovací schopnosti, soudnosti. Mechanické schopnosti jsou rozvinuty za předpokladu podnětného prostředí (Švarcová, I. 2003, Zezulková, E. 2011, 2013, Adamus, P. 2014).

V dokumentu Ligy lidských práv (LLP) s názvem *Základní vzdělávání romských dětí. Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2* (2007) se uvádělo, že velké procento romských žáků má diagnostikovanou mentální retardaci lehkého stupně (zdravotní postižení), a tudíž podle zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, se vzdělávaly mimo hlavní proud. Ve zprávě *Vzdělávání Romů v ČR* (2002), jehož patronát má Člověk v tísni, společnost, o.p.s. se uvádělo, že odborná vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (PPP) byla zaměřena na posouzení úrovně školní zralosti a inteligenčních schopností. Testy však byly standardizované podle dětí majority a pro romské děti nejsou validní, nezohledňují v celé šíři odlišnou kulturní a sociální zkušenost dítěte. Většina šestiletých romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit v tomto testu neuspěje především z důvodu naprosto odlišného pojetí výchovy v rodině, nikoliv z důvodů mentální retardace. Odborníci se kriticky stavěli k charakteru diagnostických testů, ve způsobu a motivace k diagnostice mentální retardace na straně pracovníků školy, školských zařízení, ale také v některých případech na straně rodičů. V rámci své pedagogické a výzkumné praxe jsme poznali rodiče, kteří se nebrání zařazení svého dítěte do systému speciálního školství. Někdy jej i vyžadovali, např. tehdy, kdy na základní škole praktické již měli jedno nebo více dětí. Dětem navíc často vyhovuje fakt, že tvoří většinu ve škole a cítí se tak lépe než mezi převahou dětí majoritní společnosti.

Absolventi základních škol praktických, do kterých žáci s lehkým stupněm mentální retardace docházejí, pokud nejsou integrováni v hlavním vzdělávacím proudu, mají značně omezené šance na získání dalšího vzdělání, stejně tak jako na získání zaměstnání. Až do začátku roku 2000 se směli hlásit k dalšímu studiu pouze na několik vybraných učebních oborů. V lednu roku 2000 vstoupila v platnost novela školského zákona, která umožňuje hlásit se na jakoukoliv střední školu. (Člověk v tísni, o. p. s., 2002) V některých základních školách praktických mají paradoxně žáci lepší podmínky: **méně žáků ve třídě a větší možnost individuální péče, učitelé, kteří počítají s prací s „problémovými“ dětmi, a jsou proto vstřícnější než učitelé očekávající vynikající výsledky žáků.** Skutečnost, že žák s absolvovanou základní školou praktickou má mizivou šanci na vstup na školu střední je, bohužel pro mnohé romské rodiče, spíše marginálním problémem (Člověk v tísni, o. p. s. 2002).

Již několik let je diskutováno, zda jsou tito žáci skutečně mentálně retardováni, vezme-li v potaz jejich vysoký počet z jedné etnické skupiny obyvatel v České republice. V mezinárodní zprávě zabývající se tímto tématem se uvádí: „Vyskytne-li se hraniční případ, obvykle čelíme obtížné volbě. Na jedné straně se domníváme, že dítě by mohlo zvládnout základní školu, na straně druhé víme, že za podmínek velkých tříd a náročných osnov se tímto slabším dětem nedostane takové pozornosti, jaké by si zasloužily.“

(European Roma Rights Center 1999: 32). V dopise tehdejší ministryně školství adresovaném školám u příležitosti zápisů dětí do prvních tříd ze dne 19. ledna 2010 se uvádělo: „Z průzkumů realizovaných v uplynulém roce jednoznačně vyplývá, že více než 26 % romských dětí realizuje svou povinnou školní docházku ve školách zřízených pro žáky a žákyňe s lehkým mentálním postižením a podle vzdělávacího programu upraveného pro lehce mentálně postižené. Jistě se shodneme, že je velmi nepravděpodobné, že by počet dětí romského původu s mentálním postižením byl tak vysoký.“ Na výzvu ministryně reagovalo několik odborníků ze školského terénu, jejich názory byly dosti ambivalentní. Neziskové organizace či občanská sdružení proromsky zaměřená plně souhlasila s vyjádřením a postojem ministerstva školství, zatímco někteří reprezentanti školské praxe protiagumentovali a vyjadřovali kritiku na adresu ministerstva. Příkladem byl otevřený adresován dopis ministryně ze dne 26. ledna 2010: „Naprostou souhlasíme s tím, že není možné, aby speciální školu pro děti s LMP potřebovalo 26 % dětí jednoho etnika, jak uvádíte, když ji potřebují cca 2–3% dětí z majoritní společnost... Žádáme Vás, paní ministryně, abyste se zasadila o to, aby vláda, ministerstvo a další kompetentní orgány přestaly na problémy s určitými sociálními skupinami pohlízet přes brýle dovezené ze Štrasburku, a aby začaly problémy konečně řešit selským rozumem, ne od důsledků, ale od příčin.“

V roce 2007 18 romských dětí u Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku vyhrálo kauzu týkající se vřazení do tehdejší zvláštní školy (pozn.: *známo pod kauzou D. H.*). Soud konstatoval, že posílat romské děti do základních škol praktických bylo porušením Úmluvy o lidských právech, konkrétně zákazu diskriminace a práva na vzdělání. Tento rozsudek přinesl kromě stěžejního konstatování, že Česko diskriminovalo 18 romských žáků, i další důležitý posun. Nově totiž v rámci tohoto případu evropská soudci stanovili, že **není důležité, zda byl prokázán úmysl, ale jaký byl dopad daného opatření** (Kubeczka 2007, online).

Rodrigues (2009, online) tvrdil, že než by se učitelé trápili s malými Romy, raději je přesunuli do speciálního školství. Podle autora to takto vypadalo ve čtvrtině českých škol. Učitelé se často bránili pracovat ve školách s problémovými dětmi, ať už se jednalo o děti s postižením, nebo ty z romských rodin. Stále tak ve třídách platilo dělení dětí na ty „zdravé a bílé“ a na „ty druhé“. Ladislav Horňák (2005) provedl empirický výzkum zaměřený na ověření možnosti přestupu některých romských žáků ze speciálního školství do běžných škol. Vycházel z předpokladu, že někteří romští žáci jsou do speciálního školství zařazeni nesprávně, že jejich mentální potenciál může být vyšší. Při svém šetření v rámci projektu s názvem „**Akceleračný vzdělávací program (AVP) pre rómskych žiakov v špeciálnych základných školách s možnosťou preradenia do bežných škôl**“ uplatnil následující faktory mající vliv na akceleraci vývoje sociálně znevýhodněných žáků:

- princip vyšších nároků na žáka a jeho učení, tj. princip dynamizace osobnosti do pásma nejbližšího rozvoje,
- aplikaci individuálních vzdělávacích programů vycházejících z programu „*Krok za krokem*“²
- přítomnost asistenta pedagoga³.

Výběrový soubor tvořili žáci 5 experimentálních tříd (38 žáků) „speciálnej základnej školy“ a 5 kontrolních tříd (38 žáků) „speciálnej základnej školy“. V rámci výzkumu byly použité diagnos-

² V české verzi je to koncepce programu Začít spolu (Step by Step), více viz Krejčová, Kargerová 2003

³ Autor uvádí, že jde o romského asistenta čili romského původu.

tické a rekognoskační metody a metody rozvíjející romské žáky (AVP). Nutno poznamenat, že výzkum přinesl mnoho zajímavých a pro speciálněpedagogickou teorii a praxi podnětných poznatků. Dílčí klíčová zjištění jsou následující (Hornák, L 2005: 205-220):

- „...okolo 80 % detí nášho súboru má nonverbálnu inteligenciu vyššiu ako 70 IQ a napriek tomu sú zaradení do špeciálnej základnej školy.“
- „...24 % žiakov v experimentálnej skupine sa dostalo nad hranicu IQ 70, čo svedčí o ich „učenívosti“, o tom, že majú kapacitu pre akcelerovaný vývin, len je potrebné zvoliť správne postupy a metódy.“
- „...pod vplyvom akceleračného programu sa výrazne zlepšilo rozloženie žiakov v jednotlivých pásmach IQ v prospech žiakov experimentálnej skupiny, najmä v pásmach okolo 80 a nad 80 IQ.“
- „...najmä individualizované a skupinové vzdelávacie programy by tento problém mohli riešiť.“

Segregace žáků z hlavního vzdělávacího proudu představuje ve svém jádru, ať už explicitně nebo implicitně, nižší kladené nároky na žáky, čímž se jejich vzdělávací perspektiva významně mění. A tato změna má krom jiného přímý dopad na následnou pracovní konkurenceschopnost, socio-ekonomické postavení a jiné systémové struktury vycházející z procesu socializace. Změna vzdělávací trajektorie rovněž zasahuje do vzdělávací, ale i společenské angažovanosti, do hierarchie vlastních aspirací a struktury hodnotového systému, čímž je ovlivněna struktura vlastních potřeb a i způsob jejich saturace.

Do řešení problematiky se angažovala také Česká školní inspekce (ČSI) prostřednictvím šetření na základních školách praktických (ZŠP). ČSI provedla v roce 2009/2010 kontrolu správnosti vřazení žáků do škol mimo hlavní vzdělávací proud. Zaměřila se na efektivitu využívání diagnostických pobytů a možnost návratů žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Dále inspekce sledovala, jak přihlížejí školy ve vlastním hodnocení u romských žáků k jazyku, kultuře a jejich dřívějším zkušenostem s učením. Při své inspekční činnosti navštívila celkem 171 z 398 základních škol praktických. Z výsledků je zřejmé, že někteří romští žáci byli neoprávněně vykázáni jako žáci s mentálním postižením, že nebyla ve všech případech splněna zákonná podmínka pro jejich zařazení do speciálních tříd a že nebyly vždy v souladu s pravidly určenými diagnostické pobyty žáků (ČSI 2010, on-line).

Podle tematické zprávy ČSI s názvem **Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách** z roku 2010 bylo „...ve školním roce 2009/2010 v těchto školách vykázáno ve statistice 17 455 žáků, skutečný počet v termínu inspekčního šetření byl 15 894 žáků. Bylo zde zařazeno celkem 5 052 žáků bez diagnostikování speciálních vzdělávacích potřeb. Z celkového počtu žáků bylo 68,2 % s diagnózou LMP, z nich je podle sdělení ředitelů a výchovných poradců 35 % romských žáků s LMP. Nejvyšší výskyt těchto diagnóz u romských dětí byl v krajích Ústeckém (53,1 %), Karlovarském (48,5 %) a Libereckém (41,8 %).“ (ČSI 2010: 5). Dále se ve zprávě uvádí: „V navštívených školách byla nedostatečně zajištěna identifikace a evidence žáků se sociálním znevýhodněním v souladu se školským zákonem, přetrvává obecné zaměření hodnocení neúspěšnosti žáků v běžném proudu vzdělávání jako LMP. Chybí rozlišení potřeb a zvláštních podmínek podpory sociálně znevýhodněných žáků a žáků LMP a to má výrazný dopad na možnosti romských žáků zařadit se do hlavního proudu vzdělávání podle RVP ZV.“ Na podzim roku 2013 MŠMT ČR realizovalo opětovný sběr etnických dat. V systému základních škol praktických se sledoval počet etnicky romských žáků. To se setkala s negativními ohlasy. Byla kritizována metodika sběru dat, byl kritizován samotný průběh i vlast-

ni zadání. Výsledek zjištění dosud nebyl patřičně zveřejněn či publikován. Uvádí se však, že podle těchto „hrubých“ zjištění přibližně 15 % etnicky romských žáků se vzdělává mimo hlavní vzdělávací proud. V uplynulých letech (2009–2012) ministerstvo uvádělo, že takových žáků bylo téměř 26 %, což vlastně znamenalo, že vykazovali známky mentální retardace. Toto je hojně kritizováno.

1.4 KLÍČOVÉ LEGISLATIVNÍ, KONCEPČNÍ A STRATEGICKÉ DOKUMENTY

Současná legislativa upravující vzdělávání dětí, žáků a studentů mimo terciární stupeň vzdělávání se do konce roku 2014 opírala o *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (tzv. Bílá kniha, 2001). Od začátku roku 2015 rámcem vzdělávací politiky se svými strategickými prioritami se stala *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Priority jsou definované následovně:

- snížit nerovnosti ve vzdělávání,
- podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad,
- odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, upravuje celoregionální školství v České republice. Je v souladu s Ústavou ČR (zákon č. 1/1993 Sb.) a s Listinou základních práv a svobod (zákon č. 2/1993 Sb.), která je nedílnou součástí ústavního pořádku.

S důrazem na kategorii speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků jsou podle zmiňovaného zákona tyto potřeby zohledňovány v procesu vzdělávání u jedinců:

- **se zdravotním postižením** (postižení mentální, tělesné, zrakové, sluchové, vady řeči, autismus, souběžné postižení více vadami, vývojové poruchy učení nebo chování),
- **se zdravotním znevýhodněním** (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, nebo zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování),
- **se sociálním znevýhodněním** (rodinné prostředí s nízkým socioekonomickým statusem, nařízená ústavní či ochranná výchova, postavení azylanta či uprchlíka, se školou nespolupracující rodiče, odlišný mateřský jazyk od vyučovacího jazyka ad.).

Poslední novelizace Školského zákona (82/2015 Sb.) přinesla několik očekávaných změn. Speciální vzdělávací potřeby jsou úžeji specifikovány, a to ve vazbě k naplnění vzdělávacích možností a uplatnění, resp. k využívání svých práv k rovnoprávnosti ke vzdělávání prostřednictvím aplikace/ implementace podpurných opatření, která zohledňují zdravotní stav, kulturní prostředí a životní podmínky jednotlivce. K horizontální klasifikaci speciálních vzdělávacích potřeb přibyl pohled vertikální s definovanými pěti stupni podpory. Stupeň podpory je kategoricky spojen s organizační, pedagogickou a finanční stránkou integrativních/inkluzivních procesů. Kombinace využití jednotlivých stupňů podpory může být v závislosti na druh a stupeň zdravotního postižení jednotlivce poradenským zařízením indikována.

Děti a žáci z prostředí sociální exkluze mohou vykazovat známky všech výše uvedených kategorií SVP, projdou-li procesem diagnostiky v poradenském zařízení a bude-li jim postižení či znevýhodnění legitimně diagnostikováno.

Česká republika inkluzi ve vzdělávání formálně garantuje zákony, vyhláškami a strategickými dokumenty. V rámci ratifikace *Úmluvy o právech osob s postižením*, podle čl. 24, v němž se uvádí: „Vzdělávání, dle něhož státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, uznávají právo osob se zdravotním postižením na vzdělání, a to s cílem realizovat toto právo bez diskriminace a na základě rovných příležitostí“, Česká republika přijala již v pořadí další **Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018** (APIV). Ten podle MŠM ČR navazuje na *Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020* a na *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR na období 2015–2020*. APIV dominantně řeší podporu rovných příležitostí a spravedlivého přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, včetně prevence a nápravy předčasných odchodů ze vzdělávání. Zmiňuje podpůrná opatření, žádá evidenci počtu žáků v inkluzivním vzdělávání a revizní systém diagnostiky v poradenských zařízeních.

Ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* se uvádí: „*Předčasné odchody ze vzdělávání obecně nepředstavují v České republice významný problém, neboť náš vzdělávací systém vykazuje jednu z nejnižších úrovní předčasných odchodů (v roce 2012 ve výši 4,5 %). Přesto je třeba se i nadále soustředit na cílové skupiny, u kterých jsou předčasné odchody ze vzdělávání rizikem větším než u zbytku populace. V České republice jsou jimi zejména děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy osoby se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Významné riziko pro uskutečňování konceptu celoživotního učení představují také některé praktické překážky bránící návratům do vzdělávání v pozdějším věku, které se vyskytují jak na straně vzdělávání (např. formální požadavky přijetí, nedostupnost alternativních forem jiných než prezenčních), tak v oblastech působnosti jiných politik (např. nedostatečná koordinace mezi vzdělávací politikou a politikou zaměstnanosti) a samozřejmě i na straně vzdělávaných (např. chybějící motivace, potřeba skloubit vzdělávání a rodinný a pracovní život). Za oblast zvláštního zájmu je třeba považovat vzdělávání romských dětí, žáků a studentů. Česká republika v posledních letech významně zintenzivnila intervence s cílem efektivněji integrovat příslušníky této menšiny do škol a programů hlavního vzdělávacího proudu a zajistit jim lepší přístup ke všem stupňům a formám vzdělávání. Navzdory tomu však řada problémů přetrvává a v následujících letech bude jejich řešení třeba věnovat zvýšenou pozornost.*“ (Strategie 2015: 10–11)

Vláda České republiky na začátku kalendářního roku 2015 přijala *Strategii romské integrace do roku 2020* a v ní deklaruje, že za další významné dokumenty mimo již dosud zde uvedené považuje:

- Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání na období 2014–2020,
- Strategii boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011–2015,
- Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva D. H. a ostatní proti České republice „Rovné příležitosti“ z roku 2012 a jeho aktualizace (Akční plán opatření ke vzdělávání romských dětí, žáků, studentů na období 2015–2017),
- Akční plán Dekády romské inkluze 2005–2015,
- Strategii sociálního začleňování 201–2020.

Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., a vyhlášky č. 103/2014 Sb., řešící vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, definují podpůrná a vyrovnávací opatření.

K podpůrným opatřením pro osoby se zdravotním postižením patří: speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktický materiál, předměty speciálně pedagogické péče, pedagogicko-psychologické služby, asistent pedagoga, snížení počtu žáků či jiná úprava zohledňující SVP. Pro mimořádně nadané pak: speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, didaktický materiál, pedagogicko-psychologické služby a jiná úprava zohledňující SVP.

K vyrovnávacím opatřením pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním radíme: pedagogické a speciálněpedagogické metody a postupy odpovídající vzdělávacím potřebám žáků, individuální podporu ve výuce a v přípravě na výuku, využívání poradenských služeb (na škole a mimo ni), individuální vzdělávací plán, asistenta pedagoga a další.

Novelizace Školského zákona (82/2015 Sb.) opatření uvedená v relevantních vyhláškách (podpůrná a vyrovnávací) nově transformuje do podpůrných a řadí k nim následující:

- poskytování poradenských služeb na škole a mimo školu,
- modifikace organizace, obsahu, hodnocení, metod a forem vzdělávání,
- modifikace podmínek k zahájení a ukončení vzdělávání,
- využití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek,
- modifikace očekávaných vzdělávacích výstupů v intencích kurikulárních dokumentů,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití funkce asistenta pedagoga, případně jiného pedagogického pracovníka, tlumočnicka do českého znakového jazyka, přepisovatele ad.,
- zajištění vzdělávání a školských služeb v prostorách stavebně a technicky uzpůsobených.

1.5 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ Z PROSTŘEDÍ SOCIÁLNÍ EXKLUZE

„Předškolní vzdělávání se považuje za prvopočátek vzdělávání, které se organizuje a řídí požadavky a pokyny MŠMT..., je koncipováno jako otevřený systém, který vychází z rodinné výchovy a spolupracuje s rodinou jako s rovnocenným partnerem.“ (Bartoňová, M. 1998: 47). Cílem předškolního vzdělávání je rozvoj osobnosti dítěte v oblasti citové, rozumové, tělesné, osvojení si základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Dalším cílem je napomoci vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dítěte před vstupem do základního vzdělávání a poskytovat pedagogickou péči dětem či speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (viz zákon č. 82/2015 Sb., vyhlášky MŠMT ČR č. 73/2011 Sb., 147/2011 Sb., 103/2014 Sb.).

Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti zpravidla od tří do šesti let věku dítěte. V našich podmínkách se podle současných platných právních předpisů realizuje v mateřské škole, případně v přípravné třídě základní školy. Není koncipováno jako obligatorní stupeň vzdělávání. Podle dokumentů MŠMT ČR z roku 2009 mateřské školy či přípravné třídy ZŠ (rodiče vesměs volí jednu, nebo druhou variantu) navštěvovalo celkově přibližně 48 % romských dětí, aneb přibližně 52 % romských dětí bylo bez předškolní přípravy. (MŠMT 2009) Výsledky mezinárodního výzkumu Světové banky a Rozvojového programu OSN v kontextu evropského srovnání a v dyádě Romové – většinová část

společnosti dané země uvádí, že ve sledovaném roce 79 % dětí majoritní populace se účastnilo předškolního vzdělávání. Zatímco u romského etnika číslo je výrazně nižší. A to pouze 28 %. Procentuální vyjádření účasti romských dětí na předškolním vzdělávání v České republice bylo v uvedeném roce totožné s evropským srovnáním (Světová banka 2012).

Podle sociologického výzkumu společnosti GAC (2009) poměrně vysoký počet romských dětí ze sociálně vyloučených rodin se neúčastní tohoto stupně vzdělávání (cca dvě pětiny těchto dětí). Ostatní děti bez předškolní přípravy tvoří celkový podíl 6 %. Podle *Zprávy o stavu romské menšiny v České republice za rok 2010* (ZSRM v ČR) je umístění dětí do mateřských škol dosti svízelné naprosto pro všechny skupiny obyvatel. Překážkou je kapacitní nepoměr mateřských škol, bydliště (i v sociálně vyloučené lokalitě), špatná finanční situace (romských) rodin a nedocení významu (přínosu) mateřských škol pro další vzdělávání dětí a jejich rozvoj.

Statistické ukazatele sledující účast romských dětí v předškolním vzdělávání (ve své podstatě na všech stupních vzdělávání) v národním či mezinárodním měřítku se u jednotlivých výzkumných či jiných do problému angažovaných subjektů mohou různit, neboť se jedná o monitoring citlivých etnických dat, jejichž metodika sběru se na všech stranách může různit.

Podle ZSRM v ČR (2011) v roce 2010 na 176 školách v ČR bylo zřízeno 208 přípravných tříd základní školy. Tyto PT ZŠ navštěvovalo celkem 2 609 dětí. Oproti roku 2009 došlo k nárůstu počtu těchto tříd (v roce 2009 bylo zřízeno 181 PT ZŠ na 162 školách s počtem dětí 2132). Podle *Strategie romské integrace do roku 2020* v roce 2014 celkem 214 škol zřídilo 244 přípravných tříd ZŠ, v nichž se vzdělávalo 2597 dětí. (Strategie 2015) Přípravná třídy ZŠ je určená především pro vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním. Novela Školského zákona (82/2005 Sb.) však doplňuje, že do PT ZŠ **lze zařadit i dítě bez sociálního znevýhodnění**. Jako podmínku stanovuje, aby školské poradenské zařízení shledalo, že zařazení do přípravné třídy vyrovná vývoj dítěte. Přednostně se přijímají děti s povoleným odkladem povinné školní docházky a nově PT ZŠ lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat alespoň 10 dětí. Hlavní činnosti v přípravné třídě základní školy je hra, prostřednictvím které dochází ke kvalitativnímu osobnostnímu rozvoji dítěte ve všech sférách⁴. Dbá se na individuální zvláštnosti dítěte, přihlíží se k věku dítěte a jeho schopnostem. Uplatňují se netradiční, alternativní metody a formy práce. Délka vyučovací hodiny je upravována učitelem v závislosti na stavu pozornosti, zájmu a únavy dítěte. V přípravné třídě ZŠ na konci školního roku dítě nedostává vysvědčení, ale pochvalný list.

Výzkumné studie MŠMT ČR (2009) dokládají, že absolvování přípravné třídy ZŠ nenahradí dlouhodobější a intenzivní přípravu dítěte pro úspěšné zahájení povinné školní docházky probíhající v mateřských školách. Z toho plyne, že je nutné cíleně a zejména aktivně podporovat rodiny k uvědomování si významu předškolního vzdělávání. Absolvování tohoto typu vzdělávání v délce jednoho roku, tj. před zahájením povinné školní docházky, nemůže dostatečně saturovat absenci podnětů, které k dětem absolvujícím předškolní vzdělávání delší než jeden rok, přicházejí (srov. GAC 2009).

Vzdělávání v přípravné třídě se nezapočítává do plnění povinné školní docházky. Podle Koncepte (Projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání⁵ MŠMT ČR

⁴ Stejně tak jako v mateřské škole.

⁵ <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>

uvádí, že většina dětí z přípravných tříd zahajuje úspěšně povinnou školní docházku v základních školách (88 % dětí, které ukončily přípravnou třídu ve školním roce 2002/2003). Nejvyšší úspěšnost z tohoto pohledu měly přípravné třídy zřízeny při mateřských a základních školách (ve školním roce 2002/2003 odcházelo 98 % jejich absolventů do základních škol), nižší výsledek vykazovaly přípravné třídy zřízeny při tehdejších školách zvláštních⁶ (66 % dětí odcházelo do základních škol). Od zahájení pilotního ověřování počet zřizovaných přípravných tříd ZŠ i počet dětí, které jsou v nich vzdělávány, stále stoupá.

Na základě realizovaných mnohaletých přímých observací v monoetnických třídách lze říci, že romské dítě z prostředí sociální exkluze přichází do přípravné třídy ZŠ jinak připravené, než dítě pocházející z majoritní společnosti. Již při vstupu do předškolního vzdělávání je v obecném měřítku nejvíce limitováno v následujících oblastech (Kaleja, M. 2011): základní hygienické návyky, psychosociální stránka osobnosti, komunikační potenciál, jemná motorika, elementární akademické poznatky, globální (všeobecné) poznatky. Vliv přípravných tříd ZŠ na zlepšení vzdělanostních šancí není tak silný jako v případě mateřských škol (což si ovšem sami rodiče neuvědomují). Jejich efektivita se projevuje pouze na začátku vzdělávací trajektorie. Postupně se pak děti, jež absolvovaly přípravnou třídu základní školy, přibližují svým vrstevníkům. V lokalitách s větším počtem romského obyvatelstva docházela před rokem 1989 do mateřské školy značná část romských dětí. Po roce 1989 se situace náhle změnila. Zavedením poplatků za školné romské děti přestaly do mateřské školy chodit (GAC 2009). V mezinárodní zprávě (ERRC 1999: 42) se uvádělo, že „...pokud by mateřské školy v České republice byly zdarma a pokud by byla projevována snaha k integraci romských dětí na úrovni mateřských škol...“ vzdělanostní šance by měly jiný charakter. „V současných podmínkách zůstává mnoho Romů vyřazeno ze systému mateřských škol kvůli jejich nedostupné ceně a rasovým předsudkům vůči Romům.“ (ERRC 1999: 42).

Eva Šotolová (2008, 2011) uvádí, že počet romských dětí již v mateřských školách je potřeba zvýšit, resp. vytvořit takové nástroje, které by k navýšení vedly. Dále hovoří o tom, že by romské děti měly před zahájením povinné školní docházky navštěvovat mateřskou školu minimálně dva roky. Možným řešením absence romských dětí na předškolním vzdělávání je navyšování počtu přípravných tříd ZŠ. M. Bartoňová (2005, 2009) definuje strategie pro zlepšení edukace v předškolním vzdělávání v kontextu romských dětí následovně:

- zvýšit počet asistentů pedagoga,
- rozšířit činnost romských občanských sdružení,
- zvýšit počet přípravných tříd základní školy.

1.6 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ Z PROSTŘEDÍ SOCIÁLNÍ EXKLUZE

Na formování osobnosti člověka má vliv jeho dispoziční základ, rodina, širší sociální prostředí, **včetně školy**, média a ostatní subjekty podílející se na výchově přímo či nepřímo. Dalším a značně významným faktorem je samotný **proces vzdělávání. Vzdělávání tak formuje osobnost člověka. K jeho primárním cílům patří nabytí vědomostí, znalostí, zkušeností, životních kompetencí,**

⁶ Dnes základní škola praktická

kultivace potřeb, zájmů, hodnotového systému a rozvoj schopností. Realizuje se různými formami, v různých prostředích a podílejí se na něm také různé subjekty (srov. Šimoník, O. 2005).

Škola, hned po rodině, patří k významnému výchovnému činiteli. Jako sociální instituce má stanovené výchovně vzdělávací cíle, vlastní organizaci, metody a techniky práce. Má svůj řád. **Specifičnost je v primárním cíli organizace: vzdělávat a vychovávat v souladu s obecně platnými normami společnosti, v zásadách humanismu a demokracie.** Ve školském prostředí definujeme subjekty a objekty edukace (edukátor, edukant), zaměřujeme se na edukační realitu a edukační konstrukty. Škola je předmětem zájmu nejen pedagogických disciplín, ale i psychologické či sociologické vědy se zajímají o dění v této instituci. Charakter školy, její filozofie, vztahy, vzájemné fungování mezi subjekty a objekty se historicky proměňovaly. Současná škola podle I. Švarcové (2005) plní tyto hlavní pedagogické funkce:

- Přispívá k celkovému rozvoji jednotlivce. Poskytuje mu takové poznatky a speciální dovednosti, které by nemohl získat pouhou zkušeností ze svého prožívání mimo školu.
- Prostřednictvím vybraných a didakticky zpracovaných poznatků seznamuje žáky s podstatou mnoha procesů a jevů a vede je k chápání.
- Vede mládež k hodnotám a ideálům, které jsou ve společnosti zastíněny špatnými příklady dospělých a chrání je před nepříznivými sociálními vlivy.
- Podílí se na utváření mladé generace na základě určitých hodnot a norem.
- Připravuje mladé lidi k dalšímu vzdělávání potřebnému pro výkon profesí, k výkonu těchto profesí a k uplatnění na trhu práce.
- Škola je součástí životního prostředí dětí.

Sociologové doplňují funkce, které by škola měla plnit. Jedná se například o funkci **personalizační, kvalifikační, socializační, integrační, společenskou, sociální, kulturní, vzdělávací, výchovnou** apod. (Havlík, R., Kořá, J. 2002). Úkoly školy mimo jiné jsou dány legislativními a kurikulárními dokumenty. Společenská tradice má zde své nezastupitelné místo. Alena Seberová (in Seberová, A., Malčík, M. 2009: 9) uvádí: „*Úspěch a kvalita organizace (pozn. školy) již dávno nesouvisí s kvalitou a výkony jednotlivce ani jednotlivců.*“ Škola 21. století mimo již dávno známých funkcí z pohledu sociologického plní nové funkce. Hovoří se o poznání, zvládnutí vlastních možností a schopností, také o kvalitě komunikace s okolím. V popředí by tedy neměl stát encyklopedismus. Mění se i pohled na úroveň inteligenčních schopností. D. Goleman (2000) prezentuje to, že stupeň inteligenčního kvocientu (IQ) bezprostředně nesouvisí s pozdější mírou úspěšnosti v kariéře. Vyzdvihuje emoční inteligenci (EQ), jež se skládá z těchto oblastí: sebeuvědomění, motivace, seberegulace, empatie, adaptabilita. Podporu a rozvoj jednotlivých oblastí emoční inteligence škola svým kurikulárním dokumentem formálně zajišťuje. Jsou v něm vymezeny vzdělávací oblasti, klíčové kompetence, průřezová témata (viz jednotlivá RVP). Škola jako výchovně vzdělávací instituce je dnešní odbornou společností vnímána jako učící se organizace, k jejímž základním rysům patří (Seberová, A., Malčík, M. 2009):

- emoční sebeuvědomění členů organizace,
- pružná reakce na překážky (adaptabilita),

- schopnost pracovat pod tlakem efektivně (sebekontrola),
- spolehlivost vyvolávající důvěru (morální integrita),
- psychická odolnost proti nezdarům (optimismus),
- pochopení pro pocity a perspektivy druhých (empatie),
- využití rozdílů mezi lidmi k rozvoji všech (využití diverzity lidských zdrojů),
- vytváření vazeb uvnitř organizace.

Již několik let se realizují různé komparativní mezinárodní studie orientující se na globální kontext výchovy a vzdělávání romských dětí (jak dětí předškolního věku, tak dětí školního věku), a to především v postsocialistických zemích (Česká republika, Slovenská republika, Maďarsko, Bulharsko, Polsko, Rumunsko, bývalá Jugoslávie a Makedonie ad.). Mezi světově nejznámější organizace zabývající se tímto tématem bezpochyby patří UNICEF, Open Society Foundations, Roma Education Fund a celá řada dalších. V roce 2012 byla publikována mezinárodní studie s názvem ***Roma Early Childhood Inclusion Overview Report*** (Bennett, J. 2012). Jde o komparaci rané péče v těchto zemích: Česká republika, dřívější Jugoslávie a Makedonie, Rumunsko a Srbsko. Projekt RECI stále není ukončen, probíhá a rozšiřuje se i v jiných zemích. Jistě brzy a postupně budou zveřejněny jednotlivé výzkumné studie těchto zemí. Výzkumná orientace RECI studie byla zaměřená na několik oblastí, jako jsou například: demografie Romů, aktuální politická situace, systém školství a kurikulární reforma, výchova dětí v rodině a mimo ní, byla interpretována i různě kvalitativně orientované pohledy (kasuistiky). Studie se držely předpokladu, že romské etnikum je sociálně vyloučené, romské dítě (žák) je sociálně vyloučeno.

V dokumentu „*Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education*“ (P. Van Avermeat 2006) se uvádí, že podle OECD (PISA-výsledky) školní úspěšnost závisí na profesionalitě pedagogického týmu, který je schopen se vypořádat s rozmanitým složením skupin žáků. Dále se zdůrazňuje **inkluzivní vzdělávání, v němž sociálně vyloučený žák není segregován do tzv. zvláštní třídy se zvláštním kurikulárním programem**. Vyzdvihuje heterogenitu školy a upozorňuje na význam dalších faktorů pro budování kvalitního vzdělávání. Jde především o tzv. „*non-cognitive outcomes*“, které přispívají ke školní úspěšnosti. Steven Wolk (2007) si kladl otázku: „*Proč vlastně chodit do školy?*“ Tvrdil, že pokud by škola vedla žáky k pouhému vyplňování, opisování fakt z učebnic, psaní esejů a volbě z několika možností, potom bychom měli pasivní žáky. **Pokud chceme, aby lidé aktivně mysleli, učili se v mnoha životních rozměrech a pokud chceme mít sousedy, kteří přijali odpovědnost ke světu a snaží se o budování lepšího světa, pak musíme budovat školy a tvořit učební osnovy, které jsou vlastně o životě a světu.**

V podmínkách České republiky dosud neexistuje strategický dokument, který by řešil celoplošné systémové vzdělávání pedagogických pracovníků, jejichž žáci jsou romského etnika a pocházejí z prostředí sociální exkluze. Na Slovensku je situace poněkud jiná. Expertní tým, v jehož čele je odborná garantka Alica Petrasová, provedl analýzu vzdělávacích potřeb pedagogických a odborných zaměstnanců základních škol, v níž se uvádí (2012: 5): „*Strategickým cieľom národného projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit je prostredníctvom vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov zlepšiť vzdelanostnú úroveň osôb z marginalizovaných rómskych komunit a tým vytvoríť potrebné kompetencie pre ich ďalšie vzdelávanie a pre úspešnú adaptáciu na trhu práce.*“ Celospolečenská, politická a demografická situace na Slovensku ve vztahu k romské národnostní menšině je odlišná. V mnoha směrech se však podobá situaci v České republice.

Vláda České republiky přijatá *Strategie romské integrace do roku 2020* definuje několik klíčových specifických cílů, kterých by ČR měla dosáhnout:

- Zvýšit přístup romských dětí ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání a péči.
- Odstranit praxi nesprávného zařazování romských dětí mimo hlavní vzdělávací proud.
- Odstranit segregaci romských dětí ve vzdělávání na všech úrovních.
- Podpora Romů při dosahování sekundárního a terciárního vzdělávání.
- Podpora doplnění vzdělávání u dospělých Romů a celoživotního učení.
- Zajistit základní podmínky pro rozvoj inkluze romských žáků v hlavním vzdělávacím proudu a rozvoj inkluzivního vzdělávání.

Ve Strategii se apeluje na to, že „...*je potřeba, podpořit pedagogické pracovníky při zavádění podpůrných opatření do praxe, s důrazem na specifika romských dětí.*“ (Strategie 2015: 47)

Problémem edukace sociálně vyloučeného žáka se také zabývaly autorky E. Novotná a L. Pružinská (2006). Usilovaly o terminologické ujasnění tohoto konceptu a řešily, kterými faktory ho lze uchopit, a to tak, aby se učitel v edukační relaci orientoval v daných dispozicích, jež proces vzdělávání ovlivňují. Erika Novotná (in Novotná, E., Pružinská, L. 2006: 35) na základě realizovaného empirického záměru zdůrazňuje: „...*učitelov, ktorí by boli erudovaní v oblasti edukácie rómských žiakov, je málo.*“

K definování kompetencí pedagoga romských žáků se cíleně zaměřujeme na specifické kompetence učitelů sociálně vyloučených romských žáků základních škol, vycházíme přitom z dosažitelných dlouholetých pedagogických zkušeností s romskými žáky, s pedagogickými pracovníky (učiteli a asistenty pedagoga), s romskými rodiči. Specifické kompetence pedagoga romských žáků představují jakýsi souhrn znaků a vlastností, které učitel ve svém pedagogickém působení uplatňuje tak, aby samotné jeho působení bylo, pokud možno, edukativně nejefektivnější ve vztahu k cílové skupině. Důraz je přitom kladen na edukativní potřeby těchto žáků. Vycházíme z predikce autorů P. Ondrejkoviče a R. Bednárika (2010, online), kteří tvrdí: „*Nazdávame sa, že absencia poznatkov uvedeného druhu [pozn.: pokud učitel není dostatečně informován, v kterém sociálním prostředí žák vyrůstá, jaké jsou socio-ekonomické poměry rodiny apod.] může být dôvodom neadekvátne stanovených výchovných cieľov, ale aj voľby metód činnosti. A už vôbec si len ťažko možno predstaviť púhe intuitívne odhadovanie sociálno-ekonomickej situácie v oblasti pedagogickej vedy.*“

Pedagogická práce se sociálně vyloučenými romskými žáky je vskutku náročná. Vyžaduje vysokou míru resilience učitelů. Lucia Lacková (2009) se osobnostní odolností v interkulturním kontextu zabývá a interpretuje několik teoretických modelů resilience, přičemž charakterizuje psychologické koncepty tohoto fenoménu. Sama resilienci chápe jako aktivitu zaměřenou na to, aby i napříč překážkám a nepříznivým okolnostem člověk dosáhl určité kvality života. Zde je však na místě pamatovat nejen na pedagogické pracovníky, ale také na samotné žáky a posilování jejich resilienční schopností. Osobnost pedagoga romských žáků by se měla vyznačovat **interkulturní citlivostí**, která by představovala (Kaleja, M. 2011):

- ochotu pracovat s romským etnikem,
- schopnost respektovat zvláštností etnického žáka,
- dobré sociální dovednosti,

- znalost etnika (sociální diferenciacie, struktura, existenční problémy, kultura, tradice),
- znalost základů jazyka etnika,
- ochotu poskytnout primární poznatky o kultuře etnika,
- přísnou spravedlnost vůči všem svým žákům,
- prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů,
- citlivou aktivní/aktivizující komunikaci s rodiči.

Pochází-li však žák z prostředí sociální exkluze, pak by se měl pedagog zcela dobře a fundovaně orientovat ve všech aspektech tohoto fenoménu, který významně determinuje vstup, průběh a výsledky vzdělávací trajektorie dotčených. V tomto směru hovoříme o klíčových poznatcích z oborů: sociální práce, sociální pedagogika, speciální pedagogika a sociologie.

Beáta Akimjaková (2009) uvádí, že z hlediska motivace sociálně znevýhodněných/vyloučených a vůbec romských žáků ke školní docházce, lze za rozhodující faktor považovat především **osobnost učitele**. Tvrdí, že pokud je učitel „osobností“, lze se u těchto žáků dopracovat k efektivním školním výsledkům. Pokud však „osobností“ není, ani ta nejlepší vyučovací metoda mu dostatečně nepomůže dobře naučit a vychovat své žáky. Mnohdy si neuvědomujeme, že vztah žáků, kteří pocházejí ze sociálně vyloučeného (a nejen) prostředí se utváří již v raném věku. Je obtížné dosáhnout, aby vzory chování, které tito žáci přebírají od svých rodičů, nahradili vzory chování učitele. A proto je podle Ivany Krupové (2010) žádoucí vytvářet jim silně podněcující, motivující prostředí, aby ve škole **zažili úspěch a radost z poznání**.

Romské etnikum z pohledu axiologického vnímá vzdělání zcela jinak ve srovnání s většinovou společností. Umístění vzdělání jako hodnoty je u nich obvykle na nižším hodnotovém stupni (více viz Kaleja, M. 2011), což ale neznamená, že vzdělání nepovažují za hodnotu tak, jak si laická a dokonce i odborná veřejnost myslí (více viz Kaleja, M. 2013). Autorky L. Krajčířiková a M. Oravcová (2010) konstatují, že žákům chybí pozitivní vzory rodičů, jež vysvětlují význam a potřebu vzdělávat se a chybí také to, aby vůbec rodič dítě motivoval chodit do školy s cílem, aby samo dítě cítilo potřebu v té škole být, patřit tam. Často je to tak, že rodiče naléhají na své děti, aby do školy chodily, a to kvůli penězům, sociálním dávkám apod. Opomíjí se potřeba vlastní realizace žáka. Proto je žádoucí, aby učitelé romských žáků (též sociální pracovníci, pracovníci NNO atp.) znali tyto skutečnosti a zákonitosti, aby se tímto poznáním řídili v konkrétní pedagogické práci či sociálněpedagogické práci.

2. PŘIPRAVENOST PEDAGOGŮ K EDUKACI ŽÁKŮ CÍLOVÝCH SKUPIN

2.1 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Obecně o výzkumném záměru

Výzkumný projekt zaměřený na připravenost pedagogů k edukaci žáků cílových skupin je součástí celoplošného republikového výzkumu a prezentovaná výzkumná zjištění jsou jednou ze čtyř částí klíčové aktivity č. 1 s názvem *Sociologická analýza zaměřená na porovnání dosažených výsledků žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v různých typech škol* v rámci projektu ESF OP VK *Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice* (CZ.1.07/1.2.00/47.0009). K dalším třem výstupům klíčové aktivity č. 1 patří:

- **Srovnávací analýza**, zohledňující vzdělanostní progres žáků se tří cílových skupin (s LMP, s hraničním pásmem, se sociálním znevýhodněním) ve vlastní vzdělávací trajektorii, přičemž se progres sleduje ve čtenářské a matematické gramotnosti.
- **Etnografické studie** vybraných devíti základních škol různého typu, v rámci kterých se kvalitativně zkoumalo: vzdělávací proces – jeho vlastní průběh, interpersonální vztahy mezi žáky, interpersonální vztahy mezi učiteli, interpersonální vztahy mezi učiteli a žáky, celkové klima školy a spolupráce školy s rodiči.
- **Metodika hodnocení kvality školy**, v níž jsou definována kritéria pro určení tzv. inkluzivní školy. Vzniklý materiál slouží jako externí evaluační nástroj, na základě kterého je možné určit míru inkluze ve vzdělávání na konkrétní škole.

Druhá klíčová aktivita nesla název *Sociologická analýza zaměřená na popis a zhodnocení efektivit vzdělávací soustavy ve městech Krnov a Sokolov*, název třetí klíčové aktivity byl *Sociologická analýza zaměřená na popis a identifikaci bariér účasti dětí se sociálním znevýhodněním v předškolním vzdělávání*.

Hlavním cílem výzkumu bylo provést sociologický monitoring vzdělanostních ukazatelů ve vzdělávání dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve všech krajích České republiky, mimo hlavní město Praha. Konkrétněji šlo o provedení aktuálního a zcela objektivního monitoringu sociologických, pedagogických, speciálněpedagogických a psychologických ukazatelů v předškolním a povinném vzdělávání. Byl uplatněn transdisciplinární přístup při realizaci výzkumu, a to pomocí kvantitativně i kvalitativně orientovaných strategií. Byly analyzovány dosažené výsledky vzdělanostní trajektorie dotčených, byla vytvořena metodika hodnocení kvality inkluzivní školy, byla provedena analýza k transformaci vzdělávací soustavy ve městech Krnov a Sokolov a dále vznikla analýza, definující překážky, které brání dětem se sociálním znevýhodněním k účasti

na předškolním vzdělávání. Nosným metodologickým (výzkumným) záměrem byla vzájemná propojenost jednotlivých klíčových aktivit. Toto lze považovat za nezbytně nutné, neboť jedině tak mohou být všechny klíčové ukazatele vzdělávání zcela na sebe kompaktní a výsledky šetření tak mohou podat zcela přesný obraz o aktuálním stavu vzdělávání dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Metodologie výzkumu o připravenosti pedagogů základních škol k edukaci dětí a žáků cílových skupin

K výzkumu připravenosti pedagogických pracovníků základních škol k edukaci cílových skupin žáků jsme uplatnili kvantitativně orientovanou výzkumnou strategii a i samotné zpracování získaných empirických dat proběhlo kvantitativní statistickou procedurou. (Hendl, J. 2004) Uplatněným výzkumným nástrojem byl dotazník vlastní konstrukce, který splňoval potřebné metodologické náležitosti a respektoval oborově věcné danosti zkoumaného jevu. Sledovaný jev vykazuje známky aktuálnosti problematiky, přináší řadu odpovědí na současné diskuse o vzdělávání cílových skupin dětí a žáků, a to v rovině sociologické, pedagogické, speciálněpedagogické a v rovině psychologické. Jednotlivé metodologické realizované postupy vycházely ze standardu tohoto typu výzkumu. Tak jak uvádí F. K. Punch (2008: 37): „*Kvantitativní výzkumné šetření o vztahu proměnných začíná cílem a výzkumnými otázkami.*“ Empirickému výstupu také předcházelo:

- **stanovení účelu a cíle výzkumu** (v našem případě byl dán zakázkou ze strany MŠMT ČR),
- **definování proměnných, otázek a typu sběru dat,**
- **stanovení výzkumného souboru** (v našem případě se jednalo o pedagogické pracovníky základních škol dle kritéria MŠMT ČR: (1) běžné školy vzdělávající podle RVP ZV, (2) školy vzdělávající podle RVP ZV, ale v blízkosti sociálně vyloučených lokalit⁷ a s vysokým podílem sociálně znevýhodněných žáků (min. 70 %), (3) školy vzdělávající podle RVP ZV LMP),
- **určit způsob analýzy získaných dat.**

Níže stanovené výzkumné cíle se bezprostředně opírají o zakázku ze strany MŠMT ČR a vycházejí z dlouhodobé praktické, badatelské terénní a teoretické platformy výzkumníka. Snahou definovaných cílů byla reflexe **aktuálního a objektivního stavu dané problematiky, a to prostřednictvím vlastní subjektivně vnímané perspektivy výzkumného fenoménu samotnými pedagogy.** Ta zohledňovala dříve realizované výzkumy a jejich klíčová zjištění k řešenému fenoménu. Ve výzkumu jsme zohlednili variabilitnost postupů jednotlivých kroků, vlastních procedur a možnosti realizace výzkumného schématu. Inspirací byly mimo jiné výzkumy A. Petrasové a kol. (2012), A. Petrasové a Š. Porubského (2013), R. Rosinského a kol. (2013), R. Rosinského (2009), V. Rafaela a kol. (2011), P. Pinkové, L. Slepíčkové a K. S. Solárové (2013), P. Evanse (2001), H. Kristensena (1995) ad.

Pro měření názorových a postojoyých konstruktů pedagogických pracovníků základních škol jsme zvolili hodnocení podle L. Tondla (1999). S tím již výzkumnou zkušenost máme, když jsme analyzovali názory a postoje rodičů romských dětí ke vzdělávání (Kaleja, M. 2011) a hodnotové konstrukty, u nichž jsme analyzovali potřebná schémata – prostřednictvím názorů a postojů žáků

⁷ Viz GAC 2006 a 2015

2. stupně základních škol (Kaleja, M. 2013). Je zřejmé, že struktura hodnocení z hlediska formálního má kvalitativní, kvantitativní, komparativní, preferenční a bodovou stránku. Pro svůj výzkum jsme zvolili tedy kvantitativní pojetí analýzy. Elementární dispozice výzkumu, v němž výzkumná orientace směřuje k primárnímu zkoumanému konstrukt, kterým je „přípravenost pedagogů základních škol k edukaci žáků se SVP“, zní „**O připravenosti pedagogických pracovníků základních škol k edukaci dětí a žáků cílových skupin vypovídají jejich názory a postoje**“. Toto jsme vnímali jako fakt dostačující k pevnému uchopení našeho výzkumného záměru, přitom jsme se opírali o následující:

- Peluška Bendlová (2003) se při své definici hodnot opírá o filozofii J. P. Sartra, jenž deklaruje, že hodnoty, stejně jako bytí, nelze volit, lze je jen uznávat a s hodnotovými systémy rovněž souvisejí postoje konstruktů. Pojem hodnota lze charakterizovat jako soud o tom, jak je něco pro člověka důležité (Kohoutek, R. 2008). Hodnoty se tak člení na individuální a skupinové (Oysermanová, D. 2002). Do tohoto kontextu vkládáme naše pojetí postojů.
- Milton Rokeach (1973) vymezuje hodnotu do tří komponentů: kognitivní, afektivní a behaviorální, což je věcně relevantní s psychologickým pojetím postojů, u nichž diferencujeme složky: kognitivní, emocionální, behaviorální. Hodnoty člověka formují jeho sugestivní postoje k lidem, materiálním a nemateriálním subjektům (Hewstone, M, Stroebe, W. 2006).
- My jsme se zaměřili výhradně na názory a postoje pedagogů, na všechny tři jejich složky, přitom výzkumně jsme upozadili měření jejich vlastních hodnotových systémů. Ty se nestaly předmětem našeho zájmu. Společným předmětným kontextuálním tématem hodnotových systémů, názorů a postojů je z logiky věci fenomén vzdělání.

Jinými slovy, dříve jsme výzkumně sledovali (Kaleja, M. 2013) hodnotové konstrukty žáků cílových skupin 2. stupně ZŠ k otázce vzdělání a analyzovali jsme jejich názory (individuální linie) a postoje (skupinová linie), tím **jsme mimo jiné potvrdili, že pedagogové jsou významnou determinantou ve vzdělávací trajektorii žáků, sehrávají nemalou intencionální a funkcionální roli při budování jejich hodnotových schémat ve vzdělávání. Právě i na jejich názorech a postojích závisí, do jaké míry a jak budou vzdělání dotčení žáci vnímat.** Nyní jsme tedy zkoumali, jaká je připravenost pedagogů k edukaci těchto žáků.

Měření jednotlivých názorů a postojů pedagogů probíhalo ve dvou liniích, a to v obecné (názorové) a individuální (postojové):

- **Obecná linie** (obecná povaha) se zaměřila na to, jak sami pedagogové vnímají dané okolnosti související s otázkou připravenosti jejich kolegů k edukaci dětí a žáků cílových skupin základních škol. Dotazy směřující k měření byly formulovány obecně, tj. tak, aby v nich nebyl obsažen bezprostřední vztah dotazovaného k dané okolnosti (např. *Kolegové, kde působím, se orientuji...*). **Jde o měření jejich názorů**, což představuje specifické osobní hledisko jednotlivce, které je zpravidla subjektivní.
- **Individuální linie** (individuální povaha) se zaměřila pak na to, jak pedagogové vnímají dané okolnosti související s otázkou připravenosti k edukaci dětí a žáků cílových skupin základních škol. V tomto případě dotazy směřující k měření byly formulovány individuálně, tj. tak, aby v nich byl

obsažen bezprostřední vztah dotazovaného k dané okolnosti (např. *Orientuji se v...*). **Jde o měření jejich postojů**, neboť svými tvrzeními deklarují jak kognitivní, emocionální, tak konativní složky hodnotícího vztahu.

Cíl výzkumu

S ohledem na stanovení vlastní zakázky ze strany MŠMT ČR a s respektem k oborově-věcné tendenci interdisciplinárního přístupu jsme si stanovili za cíl **analyzovat připravenost pedagogů základních škol** v rámci 13 krajů České republiky (mimo hl. města Prahy), přičemž sledovaný fenomén jsme kategorizovali do tří výzkumných oblastí, jejichž dílčí komponenty na sebe vzájemně působí, prolínají se, vyznačují se vzájemnou interakcí. Jde o tyto oblasti: **orientace pedagogů, terénní praxe pedagogů, pohled pedagogů na inkluzi**, které v kontextu našeho výzkumu považujeme za nosné pilíře připravenosti pedagoga k edukaci žáků cílových skupin.

Orientace pedagogů v našem případě představovala následující:

- kontext a význam sociálního vyloučení a sociálního znevýhodnění,
- zastoupení romského etnika v sociálně vyloučené lokalitě,
- pojmání vzdělání jako hodnoty u etnicky menšinové společnosti,
- zda sociální znevýhodnění představuje mentální postižení,
- zda hraniční pásmo určuje vzdělávací trajektorii žáků cílových skupin.

Terénní praxe pedagogů v našem případě představovala následující:

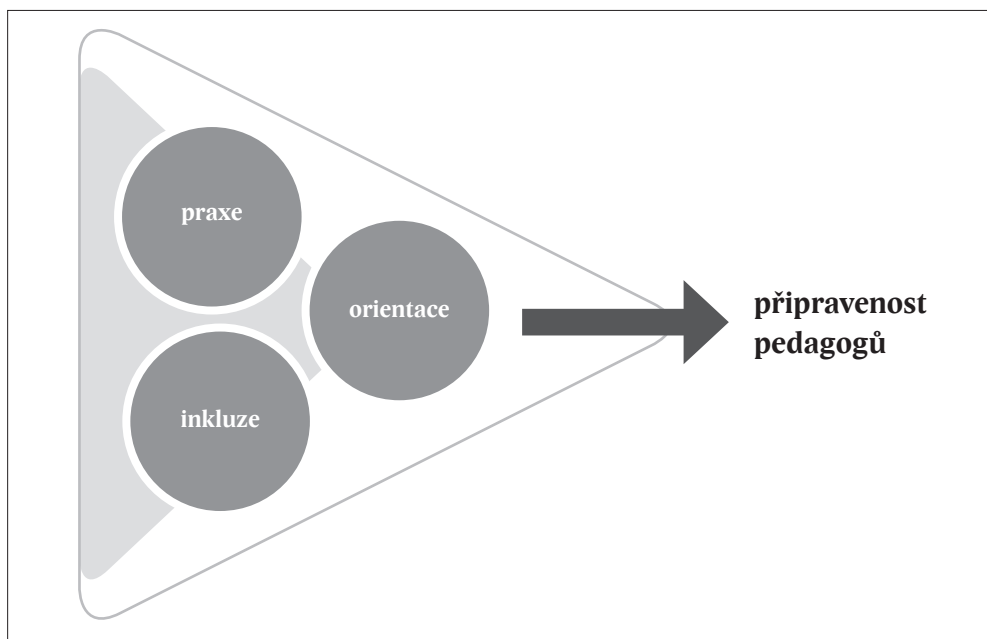
- speciálněpedagogické postupy práce a znalost podmínek pro vzdělávání žáků cílových skupin,
- podpůrná a vyrovnávací opatření pro žáky cílových skupin,
- hodnocení spolupráce školy se školským poradenským zařízením a naopak,
- zda k žákům romského etnika a k žákům s mentálním postižením v procesu školní edukace je potřeba přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu,
- absolvování kurzu/ů v rámci DVPP zaměřené na pedagogické postupy pro edukaci žáků cílových skupin,
- zda škola pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a žáků s mentálním postižením uplatňuje všechny podmínky stanovené kurikulem RVP ZV.

Pohled pedagogů na inkluzi v našem případě představoval následující:

- zda společné vzdělávání žáků cílových skupin s ostatními žáky narušuje sociální klima třídního kolektivu,
- zda jsou žáci cílových skupin ve společném vzdělávání ostatními žáky přijímáni rovnocenně,
- zda žáci většinové společnosti odmítají spolupracovat s žákem romského etnika,
- zda přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním a žáka s mentálním postižením ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny žáky,
- zda jsou zastánci společného vzdělávání žáků s mentálním postižením s intaktními žáky.

Ve všech výzkumných oblastech jsme pamatovali na jednotlivé složky názorových a postojoyých schémat, a to složky kognitivní, emocionální a konativní. Ty jsme však od sebe záměrně nediferencovali, neboť stavíme na principu jejich vzájemné interakce.

Obrázek 3: Přípravenost pedagogů k edukaci dětí a žáků cílových skupin



Výzkumné otázky a hypotézy

Konceptuální rámec výzkumného šetření se vyvíjel paralelně s výzkumnými otázkami tak, aby byl vůči nim konzistentní (srov. Punch, F. K. 2008, Chráška, M. 2007, Hendl, J. 2004). Dominantní výzkumná otázka, kterou jsme si pro realizaci našeho výzkumného záměru stanovili, byla ve znění: ***Jaká je připravenost pedagogů základních škol k edukaci žáků cílových skupin?*** Na ni navazovaly parciální výzkumné otázky (VO), jejichž formulace se utřídila posléze a jejich znění je následující:

- VO1: ***Jaká je orientace pedagogů základních škol v klíčových tématech, zasahujících do konceptu sociální exkluze a edukace?***
- VO2: ***Jaká je (reálná) terénní praxe pedagogů základních škol v edukaci žáků cílových skupin?***
- VO3: ***Jak je vnímaná realizace inkluze u pedagogů základních škol v kontextu žáků cílových skupin?***

Definování výzkumných hypotéz a jejich selekce s ohledem na výzkumný záměr většího rozsahu a především s ohledem na vytýčené tři výzkumné oblasti připravenosti pedagogů k edukaci dětí a žáků cílových skupin procházelo několikafázovou procedurou. Její výsledkem vznikly následující výzkumné statistické hypotézy (H 1–H 6).

Výzkumná oblast orientace pedagogů:

- H 1: ***Názor pedagogických pracovníků na to, že etnicky menšinová společnost staví vzdělání na nízký stupeň hodnotového žebříčku, je závislý na dosaženém vzdělání pedagogů.***

- H 2: *Názor pedagogických pracovníků na to, zda by se žák se sociálním znevýhodněním měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud, je závislý na typu základní školy, kde působí.*
- H 3: *Názor pedagogických pracovníků na to, zda žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální retardaci, je závislý na typu základní školy, kde působí.*

Výzkumná oblast terénní praxe pedagogů:

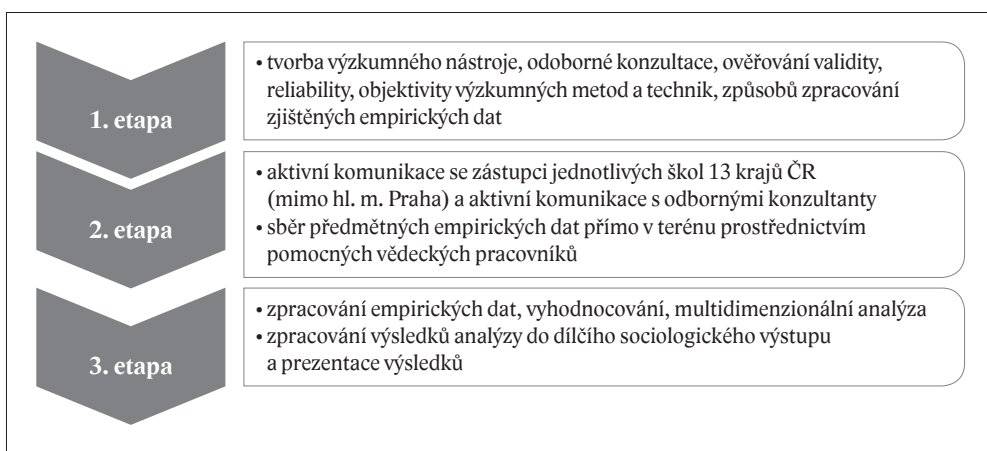
- H 4: *Názor pedagogických pracovníků na to, že k žákovi romského etnika je ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu, je závislý na jejich délce pedagogické praxe.*
- H 5: *To, zda pedagogičtí pracovníci absolvovali v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků kurz zaměřený na pedagogické postupy pro edukaci žáků cílových skupin, závisí na funkci, kterou na základní škole zastávají.*

Výzkumná oblast pohled pedagogů na inkluzi:

- H 6: *Názor pedagogických pracovníků na to, zda přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny dotčené žáky, je závislý na dosaženém vzdělání pedagogů.*

Výzkumný design

Obrázek 4: Etapy výzkumného záměru



Metody, techniky a interpretace

Metoda je cesta vedoucí k předem určenému cíli. Stanovuje jednotlivé parciální postupy celého výzkumného procesu. Technika je pak způsob uplatnění a použití zvolené metody. Je tudíž výzkumným nástrojem a slouží jako prostředek k hledání zkoumaného. Metodou v našem případě bylo dotazování a technikou dotazník vlastní konstrukce, obsahující potřebné náležitosti. Jimi jsou:

- obsahová a funkcionální adekvátnost položek sledující vymezený výzkumný cíl,
- adekvátnost formy požadovaných odpovědí,
- preciznost, srozumitelnost a jednoznačnost položek pro zvolený výzkumný soubor – zde bylo nutné vzít v úvahu, že výzkumný nástroj je adresován pedagogickým pracovníkům různého typu základní školy, zastávající různou pedagogickou funkci na pracovišti, s různou délkou pedagogické praxe, s různým stupněm i typem dosaženého vzdělání a pracující s různou charakteristikou dětí a žáků.

Ověření výše uvedených náležitostí výzkumného nástroje proběhlo ve dvou liniích:

- nástroj byl řádně konzultován s odborníky na realizaci obdobně zaměřených výzkumných schémat,
- nástroj byl pilotně ověřen na vzorku pedagogů pracujících (25) na jedné základní škole v rámci Moravskoslezského kraje.

Obě linie ověření reliability a validity dotazníku přinesly několik klíčových postřehů, které bylo potřeba zohlednit, zapracovat před vlastní při administraci. Administrace byla realizována prostřednictvím pomocných vědeckých pracovníků ve všech krajích ČR, mimo hl. města Prahy a všichni administrátoři byli řádně seznámeni s postupem a způsobem sběru potřebných empirických dat. Praktickou návratnost nelze v tomto případě za žádných okolností vyčíslit (více viz výzkumný vzorek a výběr), neboť zvolený přístup byl odlišný. Administrátoři měli za úkol oslovit pedagogy na svém pracovišti s cílem vyplnit příslušný nástroj, být jim konzultačně (bylo-li to potřeba) k dispozici a po sběru empirických dat zprostředkovat nám dotazníky ke statistickému zpracování a analytickému vyhodnocení. Dotazník je konstruován autorem textu a je dosud nepublikovaným výzkumným nástrojem. Obsahuje 28 položek, v nichž lze spatřovat všechny složky postojových konstruktů: kognitivní, emocionální a konativní u zvolené cílové skupiny pedagogů. Z hlediska obsahu jednotlivých položek bychom dotazník mohli konstruovat do tří výzkumných oblastí, jež korespondují s výše definovaným cílem, ty v samotném nástroji nejsou explicitně uvedeny. Obsahové a věcné jádro jednotlivých položek staví na předpokladu, že pedagogický pracovník je v pozici profesionála a jeho kompetentnost vychází ze znalostí, dovedností a nabitých pedagogických zkušeností. Je nám však známo, že míra kompetentnosti v jednotlivých částech u jednotlivých pracovníků je homogenně nekonzistentní, toto ale nebylo předmětem našeho zájmu. Dotazník mimo jiné zjišťoval také vybrané určující znaky (kategorizační údaje), na základě kterých proběhlo třídění získaných empirických dat. Určujícími znaky byly:

- typ základní školy, na které pedagog působí (ZŠ, ZŠP, ZŠS),
- délka jeho pedagogické praxe (do 5, do 10, nad 10 let),
- stupeň a charakter jeho dosaženého vzdělání (SŠ, VŠ pedagogického směru, VŠ nepedagogického směru),
- pozice, kterou na škole zastává (učitel, asistent pedagoga, jiný pedagogický pracovník),
- charakteristika žáků, s kterými pracuje (žáci s hraničním pásmem, žáci s mentálním postižením v rámci kombinovaného postižení, žáci s mentální normou, žáci ze sociálně vyloučené lokality, žáci z etnicky většinové společnosti, žáci z etnicky menšinové společnosti, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami bez mentálního postižení).

Samotné vyhodnocení empirických dat u všech vyplněných dotazníků proběhlo v několika etapách. Od prostého ověření, zda vše bylo regulérně vyplněno a třídění dle předem definovaných

proměnných, po individuální vyhodnocení až vyhodnocení hromadné atp. Finální etapa vyhodnocení všech získaných dotazníků směřovala k rozhodnutí, jak zcela jednoznačně a explicitně stanovit polaritu názoru či postoje sledovaného respondenta. Prakticky pro vyhodnocení empirických dat jsme se rozhodli sloučit odpovědi v jednotlivých položkách výzkumného nástroje následovně: **ano** a **spíše ano** považovat za **ano**, **ne** a **spíše ne** považovat za **ne**. Vycházeli jsme z toho přesvědčení, že pokud existuje pochybnost interpretovaná jednotlivcem spojením spíše, daný výrok inklinuje k vyjádřené polaritě: buď to ano, nebo ne. Zpracování dat proběhlo kvantitativní statistickou procedurou (srov. Chráska, M. 2007, Punch, F. 2008, Hendl, J. 2004), byla využita univariační a bivariační analýza empirických dat. Statistická vyhodnocení byla vypracována v programu SPSS v. 20, výsledné tabulky a grafy pak upravovány a tvořeny v programu MS EXCEL 2010.

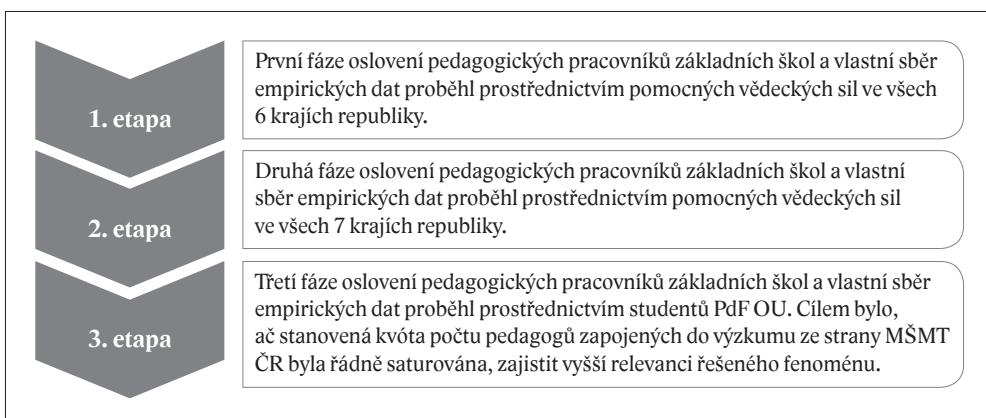
Výzkumný soubor

Výzkumným souborem se stali pedagogové všech typů základních škol, resp. pedagogové základních škol z 13 krajů České republiky (tj. mimo hl. město Praha), jejichž žáci patří do alespoň jedné z následujících skupin žáků: (1) žáci s lehkým mentálním postižením, (2) žáci v hraničním pásmu intelektu, (3) žáci z prostředí sociální exkluze. A výše uvedené skupiny žáků se podle zakázky MŠMT ČR musely vzdělávat: (1) v běžné škole vzdělávající podle RVP ZV, (2) ve škole vzdělávající podle RVP ZV, ale v blízkosti sociálně vyloučených lokalit a s vysokým podílem sociálně vyloučených žáků (minimální kritérium 70 % zastoupení), (3) ve škole vzdělávající podle RVP ZV LMP.

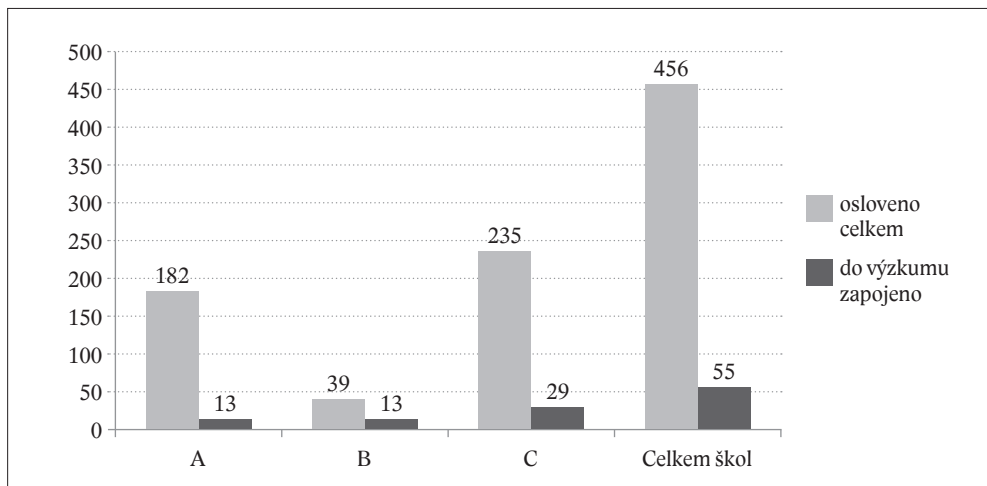
Výzkumný vzorek a jeho výběr

Na základě dalšího definovaného kritéria MŠMT ČR výzkumný záměr musel počítat s minimálním počtem zapojených škol a těch muselo být 50, přičemž každý typ základní školy musel být zastoupen v 20% míře. Počet pedagogických pracovníků ZŠ zapojených do výzkumu byl ze strany zadavatele stanoven na minimální hranici 500 pedagogů.

Obrázek 5: Etapy oslovení respondentů k zapojení do výzkumného záměru



Obrázek 6: První a druhá fáze oslovení základních škol – dle kvóty MŠMT ČR



Legenda:

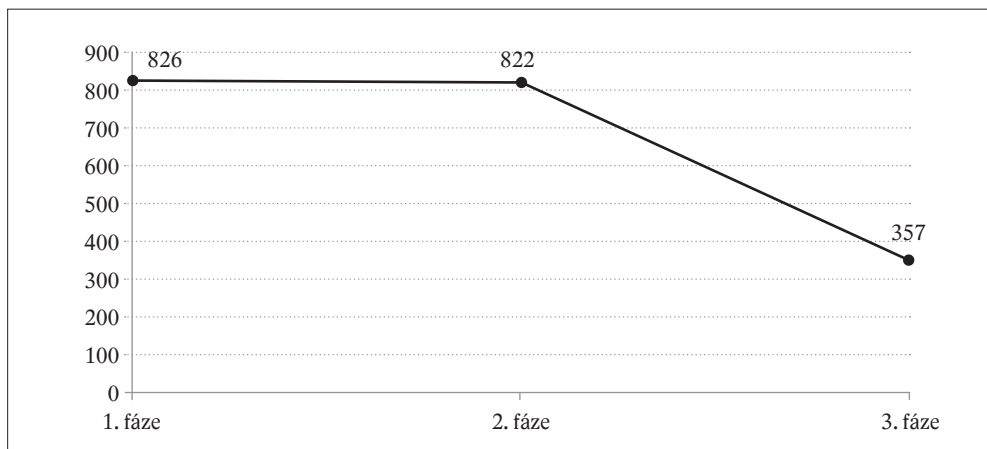
A = ZŠ vzdělávající podle RVP ZV

B = ZŠ vzdělávající podle RVP ZV, ale v blízkosti SVL a s vysokým podílem SVŽ

C = ZŠ vzdělávající podle RVP ZV LMP

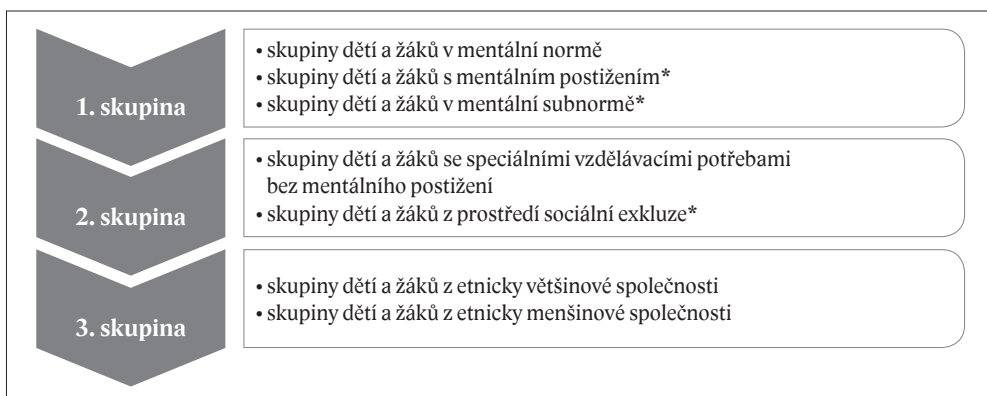
Procentuální kvóta (minimálně 20% zastoupení jednoho ze tří typů základních škol) stanovená zadavatelem byla legitimně naplněna.

Obrázek 7: Počet pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu – první až třetí etapa sběru



Kvantifikovaná kvóta (55 ZŠ) zadavatele zakázky pro potřebný počet do výzkumu zapojených škol byla rovněž dostatečně saturovaná. K této definované kvótě jsme v rámci třetí etapy sběru empirických dat přidali dalších 38 ZŠ (mimo kvótu MŠMT ČR), čímž jsme získali celkem 2005 pedagogických pracovníků, kteří vyplnili výzkumný nástroj. Průměrný počet pedagogů na jednu školu vychází 21,5. Všichni pedagogičtí pracovníci v době sběru empirických dat pracovali paralelně s dětmi a žáky ze tří dále uvedených skupin.

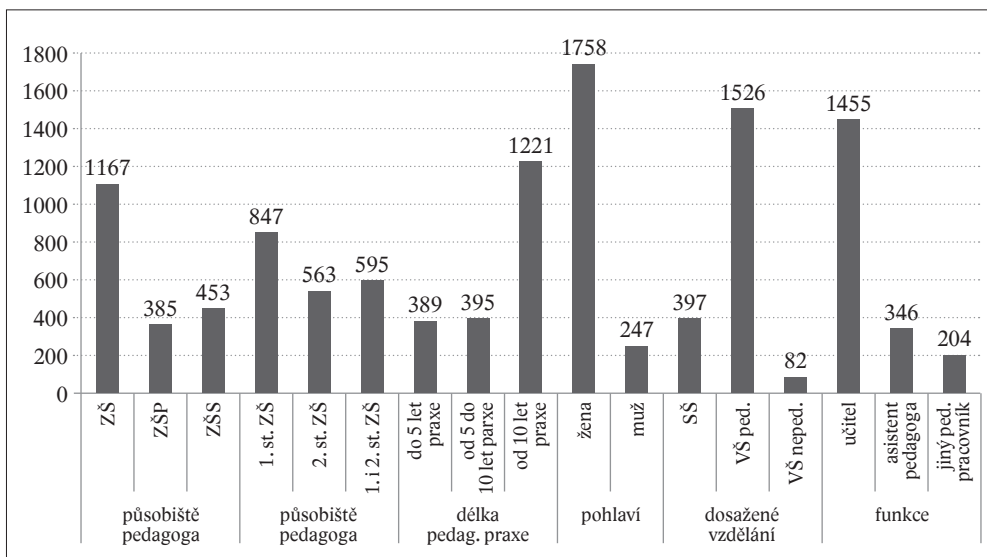
Obrázek 8: Skupiny dětí a žáků, se kterými pedagogové pracovali v době sběru empirických dat



Legenda:

* = minimální kritérium skupin dětí a žáků podle zakázky MŠMT ČR – viz výzkumný soubor = **cílová skupina dětí a žáků**

Obrázek 9: Charakteristika zkoumaného vzorku



O názorových a postojových konstruktech

Názor symbolizuje specifické osobní hledisko jednotlivce k dané osobě, předmětu, situaci či jevu, které je zpravidla subjektivní. Nemusí se opírat o reálný obraz. Jedná se o jakési tvrzení zahrnující několik aspektů mající vliv na kognitivní, emocionální a behaviorální procesy člověka. Konstruované názory mohou být modifikovatelné. Zkušenosti, vědomosti, znalosti a různé osoby či situace napomáhají tyto subjektivně situované konstrukty upravovat. Změna však představuje posun v různých směrech (Kaleja, M. 2013).

Postoj lze charakterizovat jako hodnotící vztah, názor či relaci mající tři dimenze, které na sebe vzájemně působí a které nelze od sebe jednoznačně oddělit, neboť jedna se na druhou váže a všechny

paralelně působí na dynamiku osobnosti člověka. Postoj z hlediska strukturální povahy má následující dimenze (roviny/složky), též označované jako postojevé konstrukty:

- **kognitivní** – související s procesy vnímání, uvědomování si souvislostí a kontextuálních podmínek k danému jevu, subjektu, situaci atp.,
- **emocionální** (též označované jako emoční) poskytují emocionální náboj jakékoliv intenzity a úrovně k daným souvislostem a kontextuálním podmínkám daného jevu, subjektu, situaci atp.,
- **behaviorální** (též konativní) jsou výraznou, signifikantní a expresivní částí postoje, neboť svou konativní akcí dávají jedinci/jedincům či širšímu sociálnímu okolí najevo svůj hodnotící vztah.

Postojevé konstrukty z perspektivy polarit mohou být souhlasné (sourodé), případně také mohou být ambivalentní. Vždy jsou individuální svou povahou a charakterem a jsou individuálně vázané na konkrétního člověka. Změna v jednotlivých dimenzích je možná různými směry, je však typická svou multifaktoriální etiologií. Postojevé konstrukty jsou kategorií sociální psychologie a souvisejí s názory osobní či nadosobní povahy, souvisejí také s axiologickými systémy vlastními a zprostředkovanými, na které se váží hodnotové orientace jednotlivce, případně jednotlivců (srov. Výrost, J. 1989, Hewstone, M., Stroebe, W. 2006). K **základním funkcím postojů** patří především funkce znalostní, užitá, sociální identity a funkce udržování sebeúcty.

- **Znalostní funkce** (*knowledge function*) pomáhají člověku „odhalovat“ objekty a události v jeho okolí, pomáhají mu ve vytváření behaviorálních (konativních) strategií (akcí) k danému objektu či událostem.
- **Užitá funkce** (*utilitarian function*) souvisí s procesem učení (sociální učení), které se realizuje prostřednictvím přímého posilování, z něhož vyplývají odměny a tresty. Lidé zaujímají postoje vedoucí k libosti či nelibosti.
- **Funkce sociální identity** (*social identity function*) zahrnuje aspekty sebevyjádření a sociální interakce, což směřuje zároveň k identifikaci s danými osobami.
- **Funkce udržení sebeúcty** má dva způsoby projevů: (1) prostřednictvím ego-ochranné funkce a externalizace jedince chrání před negativními jevy, událostmi, skupinami apod., (2) utvářejí vazbu mezi self (já) a oblíbenými objekty, jež na jedince působí jako vzory a jimi se řídí (Hewstone, M., Stroebe, W. 2006).

2.2 ORIENTACE PEDAGOGŮ

Pedagog by měl znát charakteristiku svých žáků, měl by vědět, s kterým žákem pracuje, čím se žák vyznačuje, z kterého prostředí pochází. Měl by znát jeho přednosti, orientovat se v jeho aspiracích, schopnostech atp. Tyto informace by pedagogovi měly sloužit ke správnému formování výchovně-vzdělávacích cílů, k adekvátnímu konstruování metodických, didaktických a jiných aspektů výchovně-vzdělávacího procesu. Do procesu učení by měl pedagog zahrnovat svůj vlastní osobní monitoring o žácích (měl by znát jejich socio-ekonomickou platformu, sociální prostředí ad.). Měl by se podílet na aktivní komunikaci s rodiči žáka a pravidelně vytvářet motivátory k učení (srov. Train, A. 1997, Kaleja, M. 2014). Výše uvedené aspekty představují orientaci pedagoga o žá-

cích. Ta je mimo jiné prezentovaná jeho názorem a postojem. Orientace pedagoga v relevantních otázkách o žácích je indikátorem snahy formovat inkluzivního vzdělávání pro všechny žáky v třídním kolektivu a je jedním z nosných pilířů připravenosti pedagoga k edukaci všech žáků.

Definovaná výzkumná oblast byla konstruována na základě věcné relevance sledovaných názorových a postojových konstruktů pedagogů základních škol, **mající bezprostřední vztah k dětem a žákům z prostředí sociální exkluze**. Tomu odpovídaly položky (P) 1 až 6. Položky 1 až 6 ve výzkumném nástroji se dotýkají:

- synonymity kontextu a významu sociálního vyloučení a sociálního znevýhodnění (**P 1**),
- výhradního zastoupení romského etnika v sociálně vyloučené lokalitě (**P 2**),
- pojmání vzdělání jako hodnoty u etnicky menšinové společnosti na nízkém stupni axiologické struktury (**P 3**),
- toho, zda by se žáci se sociálním znevýhodněním měli vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud (**P 4**),
- toho, zda žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální postižení (**P 5**),
- toho, zda by se žáci v hraničním pásmu měli vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud (**P 6**).

Tabulka 2: Absolutní hodnoty položek P1 až P6

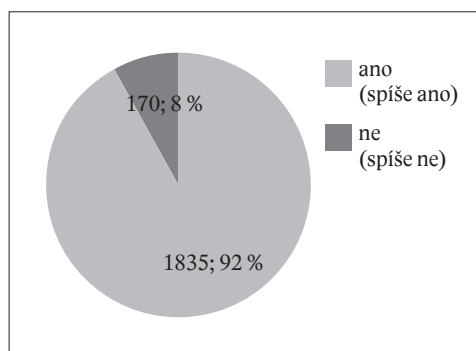
Absolutní hodnoty	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6
ano (spíše ano)	1835	1677	421	1333	1921	848
ne (spíše ne)	170	328	1584	672	84	1157
Celkem	2005	2005	2005	2005	2005	2005

Tabulka 3: Relativní hodnoty položek P1 až P6

Relativní hodnoty	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6
ano (spíše ano)	91,5	83,6	21,0	66,5	95,8	42,3
ne (spíše ne)	8,5	16,4	79,0	33,5	4,2	57,7
Celkem	100	100	100	100	100	100

Sociální znevýhodnění nelze vnímat jako synonymum sociální exkluze. Jednotlivé termíny mají své širší a užší vymezení, potažmo konotační a denotační zázemí, v čemž se významně liší. Mimo sociologickou platformu jednotlivých fenoménů, do obou problémových otázek vstupují různé vědní obory vždy s vlastní oborovou perspektivou. Odlišnost znevýhodnění a vyloučení je patrná mimo jiné také v jednotlivých školských předpisech, upravujících vzdělávání dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními

Obrázek 10: Výsledky položky P 1



vzdělávacími potřebami. Z výše uvedeného grafu je tedy zcela jasně patrné, že oslovení pedagogové oba termíny zaměňují, vnímají je similirizovaně. Je tedy otázkou, zda sami cítí potřebu porozumět danému problému a na základě porozumění i modifikovat své vlastní postoje konstrukty k dotčeným dětem a žákům.

Téměř 92 % pedagogů koncepty sociální znevýhodnění a sociální exkluze považují za synonymum, ač tomu tak ve skutečnosti není.

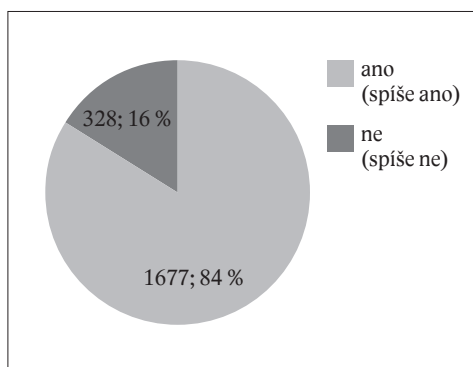
Česká republika v současné době podle poslední sociologické analýzy (GAC 2015) eviduje celkem 606 sociálně vyloučených lokalit, v nichž žije zhruba 95 až 115 tisíc obyvatel. Z hlediska etnického původu dominují především Romové. Odhaduje se však, že přibližně 10 až 15 % obyvatelstva z těchto lokalit tvoří lidé většinové společnosti. Jejich životní strategie jsou velmi blízké životním strategiím sociálně vyloučených Romů. Jde tedy o existenciální problém úzce spjat s charakterem životních strategií, nikoliv o problém etnického původu. Z různých celoplošných průzkumů vyplývá, že

většina majoritní společnosti si nepřeje mít za sousedy Romy, s Romy žít nechtějí, považují je za nepřizpůsobivé atp. Společnost obecně Romy vnímá negativně. Takový je obraz romského etnika nejen v České republice, ale i jinde ve světě (např. Slovensko, Rumunsko, Bulharsko, Makedonie ad.). Problémem z hlediska jistých nesrovnalostí, nejasností a metodologických nepřesností je právě věcná sociologická nediferenciace. Ve skutečnosti ptáme-li se na Romy v obdobných šetřeních (v kontextu vzdělání, bydlení, zaměstnání), společnost má za to, že se ptáme na Romy, jež se vyznačují charakteristikou sociálně vyloučených lokalit či lokalit ohrožených sociálním vyloučením. Jinými slovy, obdobně zaměřená šetření jsou šetření o společnosti a jejího vztahu k Romům s touto charakteristikou. Nutno však zdůraznit, že fenomén sociálního vyloučení má několik aspektů. Představuje jak aktuální stav sociálního vyloučení, tak dispozice k tomuto jevu: (a) Každý Rom nemusí být ve společnosti sociálně vyloučen; (b) Každý Rom (s ohledem na etnicitu) má větší dispozici oproti většinové společnosti, aby pro určité signifikantní znaky mohl být snadno sociálně vyloučen.

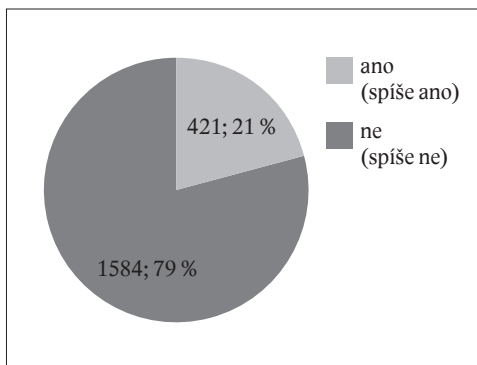
Téměř 84 % pedagogů se domnívá, že v sociálně vyloučených lokalitách v České republice žijí výhradně Romové, ač tomu tak podle známých sociologických analýz není.

Lidé žijící v sociálně vyloučených lokalitách jsou zpravidla napojeni pouze na příbuzenské informační sítě, čímž je přísun informací členům rodiny značně limitován. V návaznosti na to a ve vztahu ke školní praxi se proto L. Horňák a I. Scholtzová (2005:16) domnívají, že „...výchova, která nevedie k individualite, ale ku kolektivnosti, môže spôsobovať rómskym žiakom problémy v školskej práci, najmä pri samostatnej práci, ulohách zameraných na tvorivosť, pri roznych súťaživých ulohách, kde sa žiak musí individuálne presazovať.“ Ze zprávy pilotního kvalitativního výzkumu „*Motivace romských rodičů na poli vzdělávání*“ plyne následující: „...rodina je klíčovým hráčem na poli individuálních aspirací a snažení svých členů i u Romů, na poli vzdělávání je do značné míry spíše ubrzdujícím faktorem“ (Gruberová, A. 2009: 18). Kontext vzdělávání v romských rodinách determinuje celá řada faktorů. Podíváme-li se na výzkumy realizované M. Kalejou (2011, 2014), k faktorům bychom radili: (a) socioekonomický status rodiny, (b) osobní zkušenost se školou a s učiteli, (c) osobní zku-

Obrázek 11: Výsledky položky P 2



Obrázek 12: Výsledky položky P 3

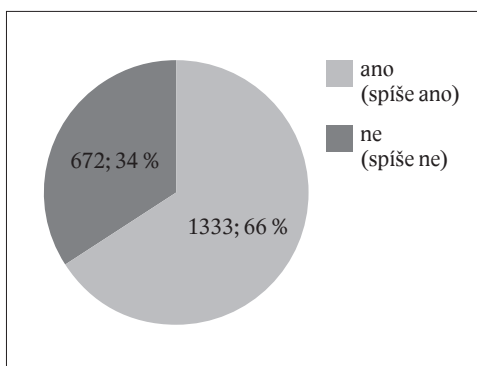


-ekonomické a jiné zvláštnosti, jež romskou rodinnou výchovu ve vztahu k podpoře vzdělávání provázejí a upozadují tak vzdělanostní trajektorie jak rodičů, tak jejich dětí.

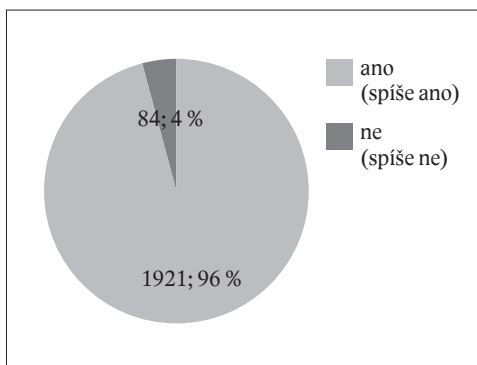
Z oslovených pedagogů 21 % si myslí, že etnicky menšinová společnost staví vzdělání hodnotově na nízkém stupni a dokonce podle nich to tak vnímají už i děti.

Je tedy otázkou, zda si sami pedagogové uvědomují, jak velkou klíčovou roli svým přístupem k žákům a k samotnému vedení výchovně-vzdělávacího procesu sehrávají při budování hodnotových systémů právě v oblasti vzdělanostní trajektorie u svých žáků.

Obrázek 13: Výsledky položky P 4



Obrázek 14: Výsledky položky P 5



šenost s úspěchem nebo s neúspěchem ve škole, (d) postoje školy vůči etnicitě žáků a jejich rodinám, (e) předsudky, stereotypy, rasismus, střety s majoritou, (f) problematiku rovných příležitostí na trhu práce a jiné. Je tedy **zcela nelegitimní simplifikovaně konstatovat, že romští rodiče (vůbec Romové) vzdělání nevnímají jako hodnotu**. Takto pojata teorie je zcela vytržena z kontextu. Nepřináší objektivní pozadí. Je přitom známé, že existuje celá řada faktorů mající nemalý vliv na budování vzdělání jako hodnoty. **Je nutné zdůraznit, že na konstrukt vzdělání se váží společenské, socio-**

Žáci se sociálním znevýhodněním podle dosud platných legislativních předpisů patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ty však nikterak nesouvisí s diagnózou mentální retardace.

Žáci, kterým bylo diagnostikováno mentální postižení, patří do kategorie zdravotního postižení. Jedná se tedy o dvě zcela heterogenní skupiny žáků, jimž náleží rozdílná podoba podpory jejich vzdělávacích potřeb. Diferenciaci zasahující do edukačního procesu lze mimo jiné spatřovat v didaktických, metodických a jiných (speciálně) pedagogických přístupech, které pedagogové v praxi uplatňují.

V českém systému základního vzdělávání existují tři typy základních škol:

- (a) **základní škola** (hlavního vzdělávacího proudu),
- (b) **základní škola praktická** (pro žáky s lehkým stupněm mentální retardace) a
- (c) **základní škola speciální** (pro žáky s těžkým mentálním postižením, pro žáky s více vadami a pro žáky s autismem).

Téměř 67 % pedagogů se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním by se měli vzdělávat podle kurikula pro žáky s mentálním postižením.

Pokud by však tito žáci měli diagnostikovanou mentální retardaci, patřili by do kategorie žáků se zdravotním postižením, jejich vzdělávání by se následně mohlo legitimně uskutečňovat podle kurikula pro žáky s mentálním postižením.

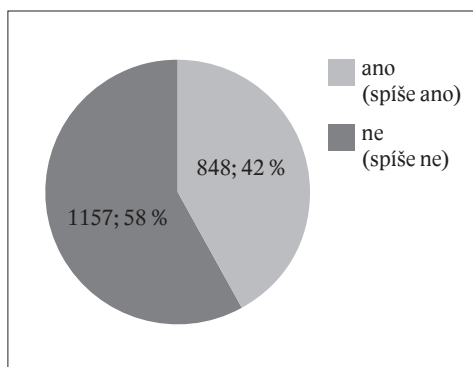
Téměř 96 % pedagogů se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním mají mentální postižení.

Výzkum se sice nezaměřoval na fakt, zda všichni žáci se sociálním znevýhodněním mají diagnostikovanou mentální retardaci, ale v rámci logických intencí a objektivních ukazatelů jako je obecná prevalence v obecné populaci, lze jejich domněnku vyvrátit, resp. považovat za irelevantní.

Více než 42 % pedagogů se domnívá, že žáci v hraničním pásmu by se měli vzdělávat podle kurikula pro žáky s mentálním postižením.

Přijetím nové vzdělávací politiky s kurikulárními principy a v souladu s tehdejšími *Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR* (tzv. Bílá kniha, 2001, od roku 2015 je to dokument *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*) a s přijetím školského zákona (561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) byly vytvořeny dokumenty ve dvou úrovních (státní a školní), které nahrazují dřívější „Standardy vzdělávání“ obsahující inovovanou strukturu a nový název „Národní program vzdělávání“. Žáci v tzv. v hraničním pásmu se vzdělávají v hlavním vzdělávacím proudu.

Obrázek 15: Výsledky položky P 6



Tabulka 4: Státní a školní úroveň kurikulárních dokumentů

Národní program vzdělávání					
Státní úroveň	Rámcové vzdělávací programy				
	RVP PV ⁸	RVP ZV ⁹	RVP GV ¹⁰	RVP SOV ¹¹	OSTATNÍ RVP
Školní úroveň	Školní vzdělávací programy				

Školní edukace v systému základního vzdělávání se realizuje podle následujících kurikulárních dokumentů státní úrovně:

- **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**
- **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením**
- **Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální**

⁸ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

¹⁰ Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání

¹¹ Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením byl upraven v roce 2005 a od září 2006 implementován jako experiment do 10 základních škol. V roce 2008 byl uveřejněn Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Ten je členěn na dva díly:

- I. díl pro vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením,
- II. díl pro vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Systém vzdělávání tak formálně zohledňuje věkové a intelektové dispozice žáků. Zohledňuje i míru jejich postižení. Ve všech vzdělávacích programech nalezneme: vymezení, charakteristiku, pojetí a cíle vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, případně průřezová témata a rámcový učební plán.

Hlavní vzdělávací proud (mainstreaming) garantuje standardy ve vzdělávání, státem definované podmínky pro společné vzdělávání dětí a žáků zpravidla bez jakéhokoliv postižení, za předpokladu neredukovaného obsahu kurikula, nemodifikované vzdělanostní trajektorie povinného vzdělávání. V tomto proudu se mohou vzdělávat také žáci s handicapem za předpokladu realizovaných integrativních mechanismů vzdělávání, či mechanismů inkluzivního charakteru. Integrace je tak pojímána jako začlenění do vzdělávacího procesu s ohledem na věk a speciální vzdělávací potřeby, s nejčastěji aplikovaným individuálním vzdělávacím plánem (IVP) upravujícím rozsah kurikula a jeho plnění. Inkluzivní přístupy zohledňují věk a speciální vzdělávací potřeby a využívají aplikaci podpůrných a vyrovnávacích opatření.

Termín **speciální vzdělávání** představuje vzdělávání mimo hlavní vzdělávací proud či vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to podle příslušného školského zákona a příslušných vyhlášek MŠMT ČR. Někdy bývá zaměňováno za speciální školství, kdy odbornou veřejností je toto vnímáno jako synonymum a neváže se výhradně na vzdělávání v základních školách speciálních (ZŠS).

2.3 TERÉNNÍ PRAXE PEDAGOGŮ

Úspěšnost žáků v jejich vzdělávací trajektorii je závislá na endogenních a exogenních faktorech. K endogenním faktorům řadíme hereditární a genetické danosti, osobnostní charakteristiky jedince a další vnitřní psychické a sociální dispozice. Rodinné a školní prostředí, také širší sociální prostředí, v němž se jedinec pohybuje, vnímáme jako faktory exogenní. Nemalou roli v rámci vnějších faktorů úspěšnosti žáka v procesu vzdělávání sehrává kvalifikace pedagoga, orientace v relevantních otázkách, volba správných metod a forem výuky, suportivních mechanismů a opatření, aktivní spolupráce s rodinou a efektivní spolupráce s poradenskými zařízeními. Vše za účelem dosažení maximálně možného rozvoje schopností žáků a jejich úspěšné celoživotní socializace.

V pregraduální přípravě pedagogů se zajišťuje teoretická základna, v rámci které se studenti seznamují s různými pedagogickými, speciálněpedagogickými a psychologickými zákonitostmi v oblasti výchovy a vzdělávání dětí a žáků různorodých skupin. Rozsah a obsah uvedených zákonitostí je vázán na samotný studovaný obor studentů/pedagogů k dosažení jejich kvalifikace. Pedagogicko-psychologický základ (včetně základů speciální pedagogiky) je na všech učitelských oborech zajištěn.

Pedagogové v praxi své zkušenosti, znalosti a dovednosti rozšiřují i prostřednictvím absolvování různorodých specializovaných vzdělávacích akcí v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, čímž si rozšiřují, případně prohlubují potřebné kompetence. V odborné literatuře nalezneme širokou škálu deskripce různě dimenzionálně koncipovaných kompetencí: např. kompetence **osobnostní**, kompetence **oborově-předmětová**, kompetence **pedagogická**, kompetence k vyučování a k výchově, kompetence didaktická a psychodidaktická, kompetence diagnostická (kompetence výzkumná), kompetence **sociální, psychosociální a komunikativní**, kompetence **manažerská a normativní**, kompetence **rozvíjející**, kompetence **sebereflexivní**, kompetence **autodiagnostická**, kompetence **pedeutologická** (kompetence výzkumná), **speciálně pedagogické** kompetence (více viz Spilková, V. a kol., 1996, Švec, V. 1998, Seberová, A. 2006, Laca, S., Paternáková, L. 2013).

Slavomír Laca a Lucia Paternáková (2013) zdůrazňují, že k otázce kompetencí pedagoga (odborné způsobilosti) je žádoucí, nutná samotná praxe. Ta je nenahraditelná. Potřebná délka k získání určitých souborů kvalit je u každého pedagogického pracovníka individuální, závislá na zájmu, ochotě profesního růstu a dalších okolnostech, včetně dalšího sebevzdělávání. Odborná způsobilost (též předmětová kompetence) pedagoga je určena předpoklady k dané profesi. Očekává se odlišná odborná způsobilost u pedagoga – učitele (např. vyučujícího na základní škole), speciálního pedagoga s příslušnou specializací, školního speciálního pedagoga dle legislativy MŠMT ČR a tak podobně. Odlišná odborná způsobilost je rovněž žádoucí i u pedagoga (učitele) věnujícího se žákům s odlišnou etnickou charakteristikou.

Druhým nosným pilířem připravenosti pedagogů k edukaci žáků cílových skupin jsme v našem případě pojmenovali jako terénní praxi pedagogů. Zde se neorientujeme na dosavadní délku pedagogické praxe, naopak sledujeme, jaká je reálná aktuální podoba pedagogické praxe v terénu u pedagogů základních škol. Přičemž máme na mysli orientaci v postupech a v podmínkách vzdělávání, hodnocení spolupráce se školskými poradenskými zařízeními atp.

Tato výzkumná oblast byla konstruována na základě věcné relevance sledovaných názorových a postojoyých konstruktů pedagogů základních škol, mající **bezprostřední vztah k pedagogické praxi s dětmi a žáky z prostředí sociální exkluze**. Tomu odpovídaly položky (P) 7–10, 17–18, 21–24, 27–28.

Položky č. 7–10, 17–18, 21–24, 27–28 ve výzkumném nástroji se dotýkají:

- orientace ve speciálněpedagogických postupech práce s žáky cílových skupin (**P 7**),
- vlastní znalosti podmínek ke vzdělávání žáků cílových skupin (**P 8**),
- k orientaci v podpůrných a vyrovnávacích opatřeních pro žáky cílových skupin (**P 9**),
- toho, zda kolegové oslovených pedagogů znají podmínky ke vzdělávání žáků cílových skupin (**P 10**),
- toho, jak hodnotí spolupráci školy se školským poradenským zařízením (**P 17**),
- toho, jak hodnotí spolupráci školského poradenského zařízení se školou (**P 18**),
- toho, zda k žákům romského etnika v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu (**P 21**),
- toho, zda k žákům s mentálním postižením v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu (**P 22**),

- toho, zda absolvovali kurz/y v rámci DVPP zaměřené na pedagogické postupy pro edukaci žáků cílových skupin (**P 23**),
- toho, zda kolegové oslovených pedagogů absolvovali kurz/y v rámci DVPP zaměřené pedagogické postupy pro edukaci žáků cílových skupin (**P 24**),
- toho, zda škola, kde působí, pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním uplatňuje všechny podmínky stanovené kurikulem RVP ZV (**P 27**),
- toho, zda škola, kde působí, pro úspěšné vzdělávání žáků s mentálním uplatňuje všechny podmínky stanovené kurikulem RVP ZV (**P 28**).

Tabulka 5: Absolutní hodnoty položek P 7 až P 10 a P 17 až P 18

Absolutní hodnoty	P 7	P 8	P 9	P 10	P 17	P 18
ano (spíše ano)	313	574	304	252	253	370
ne (spíše ne)	1692	1431	1701	1753	1752	1635
Celkem	2005	2005	2005	2005	2005	2005

Tabulka 6: Relativní hodnoty položek P 7 až P 10 a P 17 až P 18

Relativní hodnoty	P 7	P 8	P 9	P 10	P 17	P 18
ano (spíše ano)	15,6	28,6	15,2	12,6	12,6	18,6
ne (spíše ne)	84,4	71,4	84,8	87,4	87,4	81,4
Celkem	100	100	100	100	100	100

Tabulka 7: Absolutní hodnoty položek P 21 až P 24 a P 27 až P 28

Absolutní hodnoty	P 21	P 22	P 23	P 24	P 27	P 28
ano (spíše ano)	1481	1739	553	215	110	130
ne (spíše ne)	524	266	1452	1790	1895	1875
Celkem	2005	2005	2005	2005	2005	2005

Tabulka 8: Relativní hodnoty položek P 21 až P 24 a P 27 až P 28

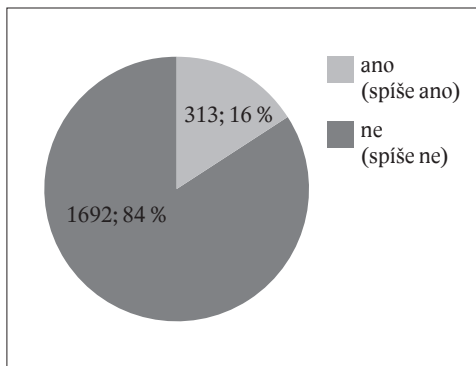
Relativní hodnoty	P 21	P 22	P 23	P 24	P 27	P 28
ano (spíše ano)	73,9	86,7	27,6	10,7	5,5	6,5
ne (spíše ne)	26,1	13,3	72,4	89,3	94,5	93,5
Celkem	100	100	100	100	100	100

Nesledovali jsme, zda naprosto všichni v aktuálním období pracovali s žáky se SVP, nicméně v rámci integrativních či inkluzivních vzdělávacích tendencí by se každý kvalifikovaný pedagog měl v těchto postupech alespoň orientovat. V pregraduální přípravě se pedagogové seznámili se základy speciální pedagogiky, v nichž tématům o integraci či inkluzi žáků cílových skupin byl věnován prostor. Systém DVPP

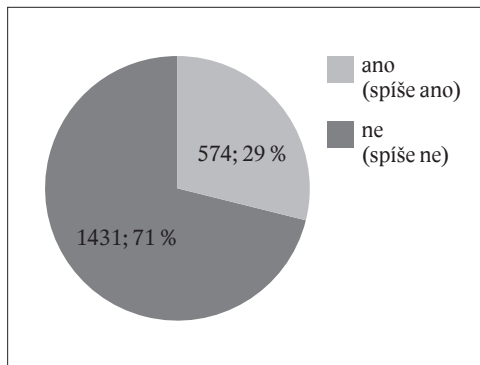
nabízí poměrně širokou paletu vzdělávacích akcí zaměřených na specifika edukace žáků s potřebou různorodých podpůrných opatření a kontinuální sebevzdělávání pedagogů je v učitelské profesi nutnou samozřejmostí. Sebevzdělávání pedagogů v otázkách integrace/inkluze vybraných skupin žáků se SVP, zejména pak těch, které v aktuálním období pedagogové vzdělávání, by mělo managementem školy být vyžadováno.

Z dotazovaných pedagogů až 84 % deklaruje, že se neorientují dobře ve speciálněpedagogických postupech práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

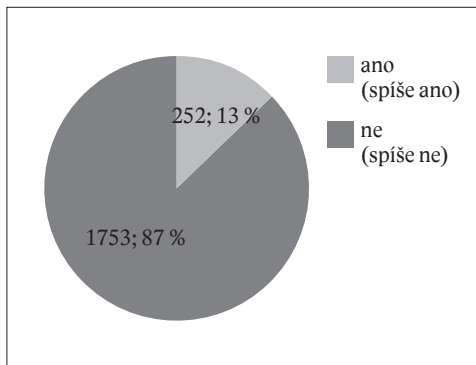
Obrázek 16: Výsledky položky P 7



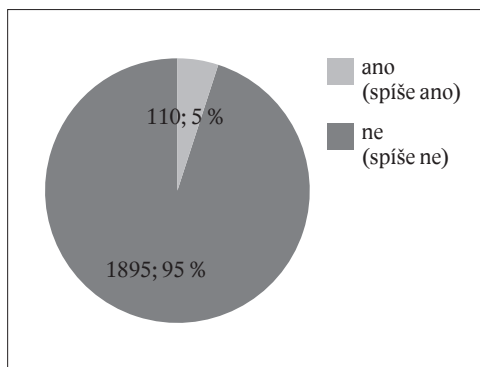
Obrázek 17: Výsledky položky P 8



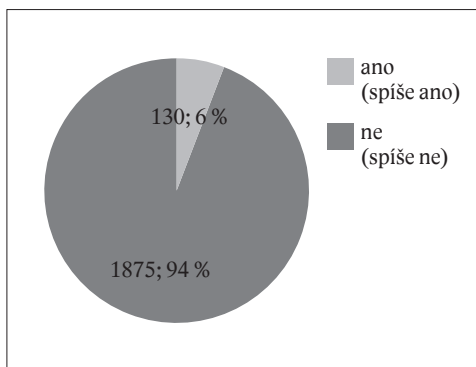
Obrázek 18: Výsledky položky P 10



Obrázek 19: Výsledky položky P 27



Obrázek 20: Výsledky položky P 28



Kurikulární dokumenty státní či školní úrovně jsou pro školní edukaci, potažmo všechny pedagogické pracovníky školy, závazné. Vedou ke klíčovým kompetencím, kterých by žáci měli dosáhnout. Klíčové kompetence se dotýkají efektivního učení se (strategií a předpokladům pro celoživotní vzdělávání), efektivně a normativně konstruovaným způsobům jednání v daných problémových si-

tuacích, efektivně voleným způsobům komunikace v užším i v širším slova smyslu, formování intrapersonálně prospěšných a společensky vhodných sociálních relací a v neposlední řadě se také dotýkají formování osobnosti člověka k zodpovědnému a odpovědnému občanství.

Neznalost podmínek školní edukace žáků se SVP u pedagogů základních škol může být indikátorem jednak liknavosti pedagogů, jejich nezájmem, nerovnoměrným rozvržením kompetencí na pracovišti, vnitřní, resp. vnější motivací či případně nedostatečnou kontrolou ze strany managementu školy a jiných relevantních okolností. Všechny zmiňované determinanty však mohou mít významný vliv na samotný průběh a výsledek vzdělanostní trajektorie dotčených žáků.

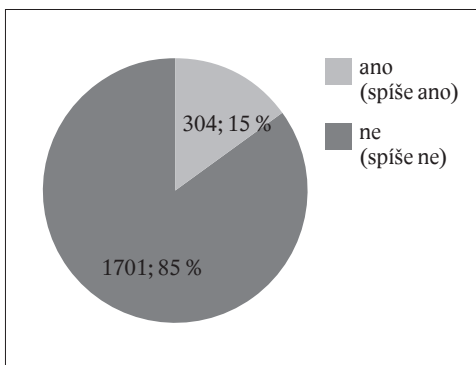
Z dotazovaných pedagogů až 71 % uvádí, že neznají všechny podmínky uvedené v kurikulu pro základní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z dotazovaných pedagogů až 87 % udává, že ani jejich kolegové na pracovišti neznají podmínky uvedené v kurikulu pro základní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z dotazovaných pedagogů 95 % uvádí, že škola, na které působí, pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním neuplatňuje všechny podmínky stanovené kurikulem RVP ZV.

Z dotazovaných pedagogů 94 % deklaruje, že škola, na které působí, pro úspěšné vzdělávání žáků s mentálním postižením neuplatňuje všechny podmínky stanovené kurikulem RVP ZV.

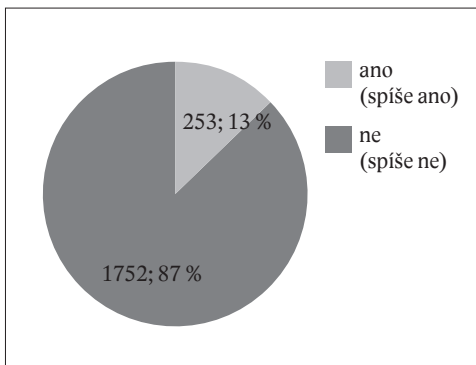
Obrázek 21: Výsledky položky P 9



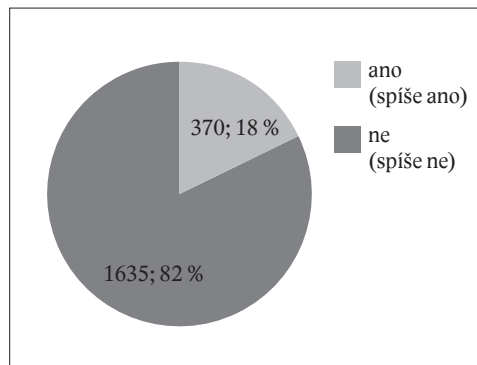
Opatření ve vzdělávání žáků se SVP jsou legislativně definována v příslušných dokumentech a mají sloužit k přímé podpoře úspěšného vzdělávání dotčených žáků. Pedagogové by se v nich orientovat měli. Zejména pak ti, jenž se jejich aplikace v terénní pedagogické praxi dotýká.

Z dotazovaných pedagogů až 85 % přiznává, že se neorientují v definovaných vyrovnávacích a podpůrných opatřeních pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Obrázek 22: Výsledky položky P 17



Obrázek 23: Výsledky položky P 18

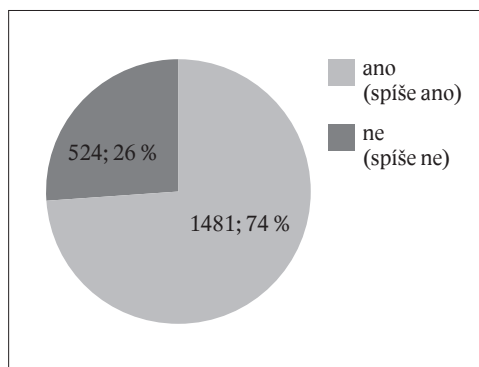


Spolupráce obou subjektů (škola a školské poradenské zařízení) by měla být systémová a koordinovaně vyvážená. Naše dlouholeté praktické a výzkumné zkušenosti však říkají, že tomu tak zcela není. Konfirmují to i výpovědi pedagogických pracovníků základních škol. Jeví se, že problémem zasahujícím do efektivní spolupráce obou subjektů jsou jejich kapacitní možnosti. Na škole působí školní poradenské pracoviště, které však nemusí být kompletní, a i v případě, že kompletní je, kapacitní možnosti s ohledem na počty žáků školy, počet pracovníků tvořící poradenské pracoviště a jejich hodinový úvazek přímé pedagogické praxe ve srovnání ostatními pedagogickými pracovníky může mít na efektivitu koordinované spolupráce negativní dopad, a to v rovině poradenství, metodické, informační, koordinační a konzultační činnosti. Diagnostika, depistáž a potřebná intervence je tím rovněž limitována. Činnost poradenských zařízení, stejně tak jako činnost školního poradenského pracoviště, je legislativně upravena. Kapacitní deficity, s kterými se jednotlivá zařízení potýkají, především poukazují na dlouhé čekací lhůty z důvodu vysokých počtů klientů a nízkého počtu pracovníků.

Z dotazovaných pedagogů až 87 % nehodnotí spolupráci školy se školským poradenským zařízením jako funkční.

Z dotazovaných pedagogů až 82 % nehodnotí spolupráci školského poradenského zařízení se školou jako funkční.

Obrázek 24: Výsledky položky P 21



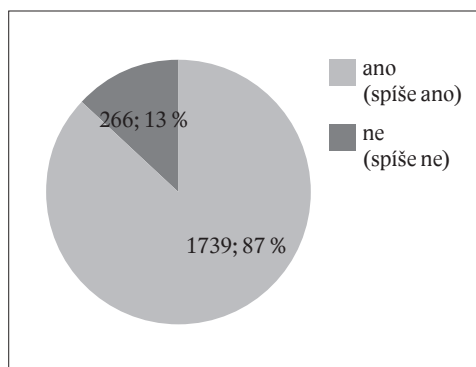
Školní edukace romských žáků je specifická a vyžaduje zohlednění předpokladů pro vzdělávání, s kterými žák svou vzdělávací trajektorii zahajuje. Škola, potažmo pedagogové pracující s těmito žáky by měli znát socio-edukativní charakteristiky romských žáků z prostředí sociální exkluze, neboť ony svým charakterem determinují samotný průběh, činitele edukace a následně i samotný cíl vzdělávací dráhy. Zdůrazňovat specifčnost školní edukace, včetně významu předškolní přípravy, školní zralosti a připravenosti, možných vzdělávacích či výchovných obtíží, vzdělávacích potřeb, způsobů a modelů

vedení výchovně-vzdělávacího procesu, ale také nutné aktivní spolupráce s rodinou, případně spolupráce s neziskovým sektorem snad není na tomto místě třeba. O všech zmiňovaných otázkách edukace jsme již psali dříve (viz Kaleja, M., 2014, Kaleja, M. 2013, Kaleja, M. 2011 ad.) a odborníci se tomuto pedagogickému fenoménu věnují již několik desítek let (srov. Ševčíková V. 2008, Šotolová, E. 2008, Portik, M. 2003, Kyuchukov, H. 1998, 1999, 2009, Hornák, L. 2005, Bartoňová, M. 2005, 2009, Balvín, J. a kol. 2000, 2001, Petrasová, A. 2013, 2014 ad.) Dokonce v uplynulých letech se problematika vzdělávání etnicky romských žáků, zejména z prostředí sociální exkluze stala předmětem zájmu několika evropských odborných společností (např. UNESCO, Open Society Institute, Romský vzdělávací fond, Evropské nadace odborného vzdělávání nebo Evropské fórum Romů a kočovníků ad.) a je také středem zájmu Evropské komise pro vzdělávání Rady Evropy.

Z dotazovaných pedagogů 74 % udává, že k žákům romského etnika v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu.

Mentální postižení je vývojovou poruchou integrace psychických funkcí, postihujících člověka ve všech jeho osobnostních složkách, přičemž nejvýrazněji je postižená složka kognitivní. Kognitivní procesy jsou endogenními dominantními mechanismy, které umožňují poznávání v nejširším slova smyslu. Mentální postižení představuje tak pro člověka celoživotní znevýhodnění a projevuje se v rovině kognitivní, emocionální, sociální a konativní. Charakter školní edukace žáků s mentálním postižením musí zohledňovat stupně mentální retardace. Právě stupeň mentální retardace signalizuje úroveň a možnosti kognitivních, emocionálních, sociálních a konativních procesů.

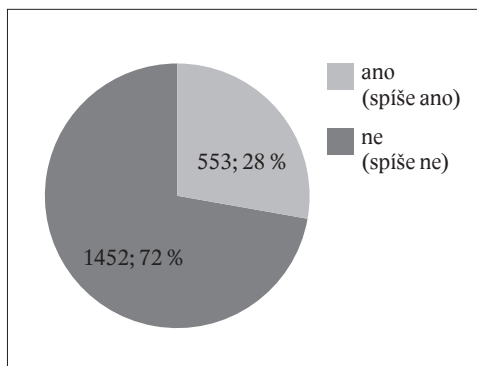
Obrázek 25: Výsledky položky P 22



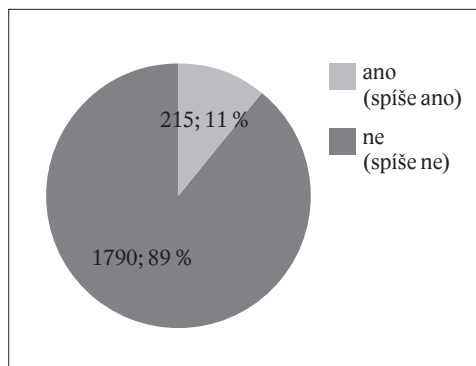
Všechny dosavadní domácí (Zezulková, E. 2011, 2013, 20215, Adamus, P. 2014, 2015, Pipeková, J. (Ed.) 2010, Švarcová, I. 2003, Kaleja, M. (Ed.) 2014, Bartoňová, M., Vítková, M. 2007, 2013, Valenta, M., Michalík, J., Lečbych, M. a kol. 2012 ad.) i zahraniční studie (Vančová, A. 2014, Vančová, A. a kol. 2010, Algozzine, B. Ysseldyke, J. 2006, Beirne-Smith, M., Patton, J. R., Kim, S. H., 2005 ad.) poukazují na specifčnost rodinné i školní edukace.

Z dotazovaných pedagogů 87 % konstatuje, že k žákům s mentálním postižením v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu.

Obrázek 26: Výsledky položky P 23



Obrázek 27: Výsledky položky P 24



Pedagogická práce s heterogenním třídním kolektivem vyžaduje od pedagoga potřebnou kvalifikaci, angažovanost, otevřenost pro nové možnosti, snahu o aktivní komunikaci s rodinou a spolupráci s pedagogy na pracovišti (zejména však s pracovníky ze školského poradenského pracoviště), se školským poradenským zařízením, s neziskovým sektorem, je-li lokálně dostupný a do otázek vzdělávání dotčených žáků se plánovaně a aktivizačně angažuje. Otevřenost pro nové možnosti představuje vnímání a uvědomění si potřeby individualizace a diferenciací ve vzdělávání žáků různých skupin (srov. Pipeková, J., Vítková, M. et al. 2014).

Legislativní změny v českém školství a také samotné integrativní a inkluzivní vzdělávací trendy přinášejí změny v celkové práci pedagoga, včetně organizace výchovně-vzdělávacího procesu, jeho

způsobu, formy, průběhu a hodnocení. Oblast pedagogické komunikace v nejširším slova smyslu a kompetence pedagogických pracovníků vyžadují adekvátní modifikaci. A ta se dotýká otázky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Vzdělávání pedagogů by tak mělo být kontinuální a personálně angažované.

Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků není v našich podmínkách nastaven na principu kariérního profesního růstu tak, jak to je v některých jiných zemích. Účast na různých vzdělávacích akcích pedagogů škol odvisí od několika faktorů: např. vlastní zájem a angažovanost, souhlas zaměstnavatele (zvláště je-li organizováno v době výuky), finance, reference na realizátora a lektora/ů vzdělávací akce, její délka a frekvence trvání, její výstup ad.

Pouze 28 % z dotazovaných pedagogů absolvovalo kurz, resp. kurzy v rámci systému DVPP, které byly/jsou zaměřené na pedagogické postupy pro edukaci žáků cílových skupin.

Pouze 11 % z dotazovaných pedagogů uvedlo, že jejich kolegové na pracovišti absolvovali kurz, resp. kurzy v rámci systému DVPP, které byly/jsou zaměřené na pedagogické postupy pro edukaci žáků cílových skupin.

Podmínky pro úspěšné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou explicitně definované v kurikulu základního vzdělávání. Níže extrahujeme pouze ty, které jsou k našim skupinám žáků relevantní (MŠMT ČR 2013). Pro **úspěšné vzdělávání žáků se zdravotním postižením** je potřebné zabezpečit tyto podmínky:

- uplatňovat zdravotní hlediska a respektovat individualitu a potřeby žáka,
- umožnit využívat všech podpůrných opatření¹² při vzdělávání žáků,
- uplatňovat princip diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností, při stanovování obsahu, forem i metod výuky,
- zabezpečit odbornou výuku předmětů speciálně pedagogické péče,
- zohlednit druh, stupeň a míru postižení nebo znevýhodnění při hodnocení výsledků vzdělávání,
- spolupracovat se zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště, v případě potřeby spolupracovat s odborníky z jiných resortů (zejména při tvorbě IVP),
- spolupracovat s ostatními školami, které vzdělávají žáky se zdravotním postižením,
- umožnit využití vyšší časové dotace (ve všech ročnících) k posílení předmětů, které vzhledem k postižení žáků vyšší časovou dotaci vyžadují,
- umožnit využití maximální týdenní časové dotace stanovené pro jednotlivé ročníky ve školském zákoně¹³ k zařazení předmětů speciálněpedagogické péče,

¹² § 1 odst. 2 vyhlášky č. 73/2005 Sb.

¹³ § 26 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb.

- upravit a formulovat očekávané výstupy vzdělávacích oborů v jednotlivých obdobích¹⁴ tak, aby byly pro tyto žáky z hlediska jejich možností reálné a splnitelné, a těmto výstupům přizpůsobit i výběr učiva,
- umožnit ve ŠVP – pokud zdravotní postižení žáka (žáků) objektivně neumožňuje realizaci vzdělávacího obsahu některého vzdělávacího oboru RVP ZV nebo jeho části – nahradit příslušný vzdělávací obsah nebo jeho část příbuzným, případně jiným vzdělávacím obsahem, který lépe vyhovuje jeho (jejich) vzdělávacím možnostem,
- umožnit v případě potřeby, v souladu s právními předpisy, působení asistenta pedagoga ve třídě nebo studijní skupině.

Pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je potřebné zabezpečit zejména následující podmínky:

- individuální nebo skupinovou péči, přípravné třídy základní školy,
- pomoc asistenta pedagoga, menší počet žáků ve třídě,
- odpovídající metody a formy práce, specifické učebnice a materiály,
- pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu, spolupráci se školním psychologem, se školním speciálním pedagogem (etopedem), se sociálním pracovníkem, případně s dalšími odborníky.

Vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., 147/2011 Sb., 103/2014 Sb., řešící vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami definují podpůrná a vyrovnávací opatření. **K podpůrným opatřením pro osoby se zdravotním postižením patří:** speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktický materiál, předměty speciálně pedagogické péče, pedagogicko-psychologické služby, asistent pedagoga, snížení počtu žáků či jiná úprava zohledňující SVP. Pro mimořádně nadané pak: speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, didaktický materiál, pedagogicko-psychologické služby a jiná úprava zohledňující SVP. **K vyrovnávacím opatřením pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním řadíme:** pedagogické a speciálněpedagogické metody a postupy odpovídající vzdělávacím potřebám žáků, individuální podporu ve výuce a v přípravě na výuku, využívání poradenských služeb (na škole a mimo ní), individuální vzdělávací plán, asistenta pedagoga a další.

Suportivními vyučovacími postupy v procesu inkluzivního vzdělávání žáků cílových skupin mohou být **koncepce rozvíjejícího, programového a problémového vyučování**.

Východiskem **koncepce rozvíjejícího vyučování** je ontogenetická psychologie, která poskytuje učitelům poznatky o jednotlivých vývojových obdobích dítěte (žáka). Učitel musí tyto věkové zvláštnosti respektovat, přizpůsobovat vyučování žákům z hlediska obsahu, metod vyučování. To však neznamená, že učitelova činnost má stagnovat (tj. učitel by neměl měnit dynamiku práce a jejím

¹⁴ V případě desetileté školní docházky se na 1. stupni dělí období: 1. období 1.–3. ročník, 2. období 4.–6. ročník.

prostřednictvím „posouvat žáky dál“), ale naopak měl by kráčet před vývojem a „táhnout“ vývoj všech žáků kupředu. Mezi základní principy rozvíjejícího vyučování patří:

- překonávání obtíží a překážek,
- neustále poskytovat žákům nové poznatky a dovednosti, dát jim systém,
- budovat uvědomění (porozumění),
- zodpovědnost učitele za rozvoj všech žáků.

O **programovém vyučování** se polemizuje, zda jej pojmout jako koncepci nebo jako metodu, organizační formu vyučování. Názory odborníků se různí. Mezi základní principy programového vyučování řadíme:

- uspořádání učiva do malých, logicky na sebe navazujících celků,¹⁵
- každý žák nese svou vlastní odpovědnost za konkrétní úkol,
- jednotlivé postupy jsou kontrolovány,¹⁶
- respektování individuálního tempa,
- závěrečné hodnocení všech kroků žáka.¹⁷

Problémové vyučování svou podstatou vychází z filozofických aspektů reformní pedagogiky. Významným představitelem této koncepce je J. Dewey, který zastává názor, že by škola měla být „spojena“ s reálným životem, protože je to místo, kde se žák učí o životě životem. Tím lze říci, že J. Dewey prosazuje zkušenostní teorii (pragmatickou pedagogiku). Mezi základní principy pragmatické pedagogiky patří:

- nastavení určitého konfliktu (problému) ve vyučování
 - vytváření motivace k aktivní činnosti žáků
 - formulace hypotéz k danému problému
 - experiment, zkoušení různých strategií.
- (srov. Kalhous, Z. Obst, O. a kol., 2002; Spilková, V. a kol., 1996)

Podmínky, opatření a vyučovací postupy k zajištění úspěšného vzdělávání žáků cílových skupin pedagogové škol mohou konzultovat s pracovníky **školního poradenského pracoviště** a s pracovníky **školského poradenského zařízení**.

Školní poradenské pracoviště je tvořeno **výchovným poradcem** a **školním metodikem prevence**. Na některých školách působí i **školní speciální pedagog** a **školní psycholog**. Tyto dvě pozice pro školu nejsou obligatorní, ač je zřejmé, že školy o ně stojí. Existence těchto pozic na školách by zvýšila prestiž školy, efektivitu výchovně vzdělávacího procesu a integrativní/inkluzivní strategie školy. Významnou roli v oblasti poradenství má i **třídní učitel**.

¹⁵ Aspekt logaritmický.

¹⁶ Učitelem, žáky nebo společně.

¹⁷ Nehodnotit pouze výsledek, ale každý jeden krok. Do hodnocení zapojit sociální stránku.

Ten především:

- má v kompetenci plný management (organizaci) třídního kolektivu, vede evidenci o plnění povinné školní docházky (PŠD) apod.,
- spolupracuje se školním metodikem prevence při zachycování varovných signálů, podílí se na realizaci preventivního programu a na pedagogické diagnostice vztahů ve třídě,
- motivuje k vytvoření vnitřních pravidel třídy, která jsou v souladu se školním řádem a dbá na jejich důsledné dodržování (vytváření otevřené bezpečné atmosféry a pozitivního sociálního klimatu ve třídě),
- podporuje rozvoj pozitivních sociálních interakcí mezi žáky třídy,
- zprostředkovává komunikaci s ostatními členy pedagogického sboru a je garantem spolupráce školy se zákonnými zástupci nezletilých žáků třídy,
- získává a udržuje si přehled o osobnostních zvláštностech žáků třídy a o jejich rodinném zázemí.

Kompetence výchovného poradce, školního metodika prevence, školního speciálního pedagoga, školního psychologa jsou jasně a přehledně vymezeny ve vyhlášce MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., a ve znění vyhlášky č. 103/2014 Sb.:

- **Výchovný poradce** se angažuje v oblasti poradenské, metodické a informační činnosti.
- **Školní metodik prevence** se angažuje v oblasti metodické, koordinační, informační a poradenské činnosti.
- **Školní psycholog** se angažuje v oblasti diagnostiky, depistáže, konzultační, poradenské a intervenční práce, metodické a vzdělávací činnosti.
- **Školní speciální pedagog** se angažuje v oblasti depistážní, diagnostické a intervenční, metodické a koordinační činnosti.

Poradenství ve školské praxi je poskytováno rodičům, zákonným zástupcům, pedagogům nebo pak přímo dětem, žákům a mladistvým. Orientace v teoretických východiscích a strategiích v poradenské praxi je pro speciálního pedagoga klíčová. Teoretické koncepce mohou poskytnout zdůvodnění zobecněného problému, a tím se zvyšuje pochopitelnost komplexních jevů. Na základě jejich znalosti lze předvídat pravděpodobný výsledek různých konstelací okolností, nakonec může dojít k evaluaci teoretických a praktických dopadů řešeného problému. Poradenské teorie tak vytvářejí mapu, v níž je nutné se orientovat a nalézat optimální již ověřené, efektivní strategie v oblasti poradenství. Toto má přímou souvislost na diagnostické a intervenční postupy uplatňované speciálním pedagogem – etopedem.

Poradenství mimo školu zajišťují **školská poradenská zařízení**. Ta tvoří **pedagogicko-psychologické poradny (PPP)** a **speciálně pedagogická centra (SPC)**. Obě zařízení zajišťují činnosti a poskytují služby pro děti, žáky, studenty a jejich zákonné zástupce, školy a školská zařízení: *speciálněpedagogické, pedagogicko-psychologické, preventivně-výchovné, informační, diagnostické, po-*

radenské, metodické, napomáhají při volbě vhodných vzdělávacích postupů, spolupracují s orgány sociálně právní ochrany, zdravotnickými zařízeními, soudy ad. Zvláštní postavení mají **střediska výchovné péče**, jež poskytují preventivně-výchovnou péči dětem, žákům a studentům s rizikem vzniku a vývoje poruch chování, přičemž poskytují svou intervenci také rodičům (zákonným zástupcům) nebo škole.

Pedagogicko-psychologické poradny

Činnost PPP je zaměřena zejména na komplexní pedagogickou, psychologickou, speciálněpedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je především zjištění příčin poruch učení, příčin poruch chování, příčin dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků. Další aktivity PPP v oblasti poradenské, psychokorektivní a terapeutické jsou cílené na rozvoj osobnosti, sebepoznání a rozvoj prosociálních forem chování negativních jevů v sociálním vývoji žáků a mládeže, poruch učení a chování. V poradně pracuje pedagog, psycholog, speciální pedagog a sociální pracovníce. Zpracovávají podklady k přezarování žáků do škol a školských zařízení, odklad školní docházky, doporučení k integraci aj. Poskytují konzultace a odborné informace pedagogickým pracovníkům, pomáhají při profesní orientaci žáků. PPP jsou zřizovány podle § 116 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších změn. Podrobně jsou pak vymezeny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a ve znění vyhlášky 103/2014 Sb. MŠMT ČR eviduje síť pedagogicko-psychologických poraden, provádí pravidelné aktualizace. Dokonce vytvořilo interaktivní internetovou mapu zobrazující lokalizaci poraden v jednotlivých krajích¹⁸.

Speciálně pedagogická centra

Tato centra se zaměřují na poradenskou činnost pro děti a mládež s jedním typem postižení, případně na děti s více vadami, kde dominuje typ postižení, pro které bylo SPC zřízeno. Činnost SPC je legislativně zakotvena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. a vyhlášce č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Poradenské služby poskytují dětem od nejranějšího věku, žákům do doby ukončení povinné školní docházky, studentům po dobu studia na středních školách a podle potřeby i pro jedince s různým typem postižení v období rané dospělosti. SPC pracují pro smyslově postižené, pro tělesně a mentálně postižené děti a mládež a pro děti a mládež s narušenou komunikační schopností, případně pro děti a mládež s kombinovanými vadami. Zpravidla jsou zřizována při speciálních státních i nestátních školách.

Střediska výchovné péče

SVP poskytuje péči dětem a žákům s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a dětem a žákům propuštěným z ústavní výchovy při jejich integraci do společnosti. Jejich cílem je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí nebo narušení

¹⁸ Interaktivní mapa PPP v Praze a v celé ČR: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/pedagogicko-psychologicke-poradny>

jejich zdravého vývoje, zmírňovat, nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již rozvinutých poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a přispívat ke zdravému osobnostnímu rozvoji dětí. Svou intervencí poskytují také rodičům (zákonným zástupcům) nebo škole. Ve střediscích pracují pedagogičtí pracovníci, speciální pedagogové a psychologové, na které se lze obracet v případech problémů v chování dětí, žáků a studentů. Nenahrazují jiná školská výchovná a poradenská pracoviště, ale naopak jejich služby doplňují a zároveň s dalšími zařízeními preventivně výchovné, poradenské a terapeutické péče většiny resortů spolupracují. Střediska poskytují konzultace, odborné informace a pomoc osobám odpovědným za výchovu, pedagogickým pracovníkům předškolních zařízení, škol a školských zařízení v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji při jejich integraci do společnosti. Střediska existují ve formě ambulantní, stacionární a internátní.

Národní ústav pro vzdělávání¹⁹, který je v oblasti působnosti nástupcem Institutu pedagogicko-psychologického poradenství a zabezpečuje metodické vedení školských poradenských pracovníků, realizuje vzdělávání pro poradenské pracovníky v resortu školství nebo pro pedagogické pracovníky v oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zároveň školským poradenským zařízením a je tedy možné obracet se na tuto instituci v případě nutnosti konzultací v oblasti poradenského systému a v souvislosti se vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT ČR, online). Vznikl 1. července 2011 sloučením Národního ústavu odborného vzdělávání, Výzkumného ústavu pedagogického a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Věnuje se proto vzdělávání všeobecnému i odbornému a také uměleckému a jazykovému, zabývá se otázkami pedagogicko-psychologického, výchovného a kariérového poradenství a dalším vzděláváním pedagogických pracovníků. To vše s důrazem na celoživotní učení a spolupráci s EU (NÚV, online).

Tabulka 9: Stav počtu školských poradenských zařízení a středisek výchovné péče

Školské poradenské zařízení	Počet zařízení v ČR
Pedagogicko-psychologické poradny	42
Speciálně pedagogická centra	117
Střediska výchovné péče	43

2.4 POHLED PEDAGOGŮ NA INKLUZI

Společné vzdělávání, rovné vzdělávání a sociální spravedlnost ve vzdělávání jsou termíny odbornou veřejností poměrně často **spojené s inkluzivním vzděláváním**. Ve společném vzdělávání se setkáváme s heterogenní třídou, přičemž heterogenita může být pojímána variabilně, z různých perspektiv (např. věk, etnicita, stupeň podpory ad.). Termínem **rovné vzdělávání** poukazujeme na rovnost šancí dotčených žáků, s důrazem na explicitní zohlednění znevýhodněných vstupních podmínek, kterými žáci svou vzdělávací dráhu zahajují. Rovnost šancí v tomto případě nelze nikterak měřit matematickými principy, a také nelze ji spojovat s pozitivní diskriminací. Rovnost šancí

¹⁹ NÚV, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, <http://www.nuv.cz/>

žádá zvážení individuálních charakteristik v komparaci s ostatními žáky necílových skupin s jasně definovaným cílem, a tím je podpora osobnostního rozvoje žáka/ů ve všech relevantních sférách. **Spravedlnost ve vzdělávání**, ač se jedná o rychle měnící se téma v kontextu času, místa, situace, podmínek edukace a tak podobně, pak představují všechny platné zákony a vyhlášky, upravující a garantující vzdělávání všech skupin žáků.

Často diskutovaným označením „inkluzivní vzdělávání“ spojujeme všechny žáky do jednoho kolektivu, tím vytváříme společné vzdělávání žáků heterogenních skupin. Nezdůrazňujeme jejich vzájemnou odlišnost, ač zohledňujeme jejich znevýhodnění, respektive jejich speciální vzdělávací potřeby s cílem určit stupeň podpory v jejich vzdělávání a nastavit optimální suportivní vnitřní a vnější mechanismy v intencích sociální spravedlnosti. Inkluzivní trendy ve vzdělávání zahrnují v sobě širokou paletu strategií, aktivit a procesů, které se snaží realizovat spravedlnost na kvalitní, užitečné a adekvátní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, avšak intaktní žáci nejsou nikterak opomenuti. Naopak všechny realizované inkluzivní vzdělávací postupy ve třídním kolektivu musí sloužit všem, musí být všem prospěšné. Segregace, marginalizace či jakékoliv postupy, mající charakter exkluze, jsou vyloučeny (srov. Hájková, Strnadová 2010, Pipeková, J., Vítková, M. et al. 2014, Adamus, P. 2015, Bartoňová, B., Vítková, M., Vrabel, M. 2014, Lechta, V. 2010 ad.). Z toho je zřejmé, že připravenost pedagoga pro edukaci žáků cílových skupin je předmětná a nutně žádoucí.

Obraz toho, jak to ve školních podmínkách z pohledu sociálních relací vypadá, jak lidé ve školním prostředí spolu komunikují, jak se k sobě chovají a jaké mají názory a postoje vůči svému okolí, kopíruje mnohdy celkový obraz celé společnosti. Kvalifikovaní pedagogové ve školském terénu by měli působit jako pedagogičtí profesionálové. Profesionálové nejen v oblasti oborově-předmětné, ale také jako profesionálové v širších otázkách výchovy a vzdělávání. Paralelně však ve škole vystupují jako individuality, jejichž názory a postoje k různým situacím, konfliktům, jevům, okolnostem, lidem a tak podobně, jsou ve vzájemném srovnání různorodé. Je to věc přirozená a lidsky legitimní. V profesní oblasti však pedagogové by měli usilovat o prezentaci, zprostředkování, a vstřípení těch nejvyšších atributů výsledků výchovy a vzdělávání.

Pedagog je významným činitelem formování jádra osobnosti žáka, sehrává v jeho životě nemalou roli. V průběhu své vzdělávací dráhy žák rozvíjí své schopnosti, získává zkušenosti, osvojuje si jisté pohledy na svět kolem sebe. V třídním kolektivu registruje odlišnosti. Některým díky rodinným výchovným vlivům, respektive sociálnímu okolí, v němž žije a vyrůstá, rozumí, některým méně nebo vůbec. O některých odlišnostech na základě intencionální či funkcionální povahy působení rodiny, kamarádů a jiných, má kriticky vyhraněný názor a zastává vůči nim negativní postoj. Některé jevy však názorově, resp. postojově definitivně uzavřené nemá a názorová či postojová schémata pedagogů mohou být pro něj inspirací.

Česká společnost se v obecném slova smyslu vyznačuje vysokou mírou společenské heterogenity, a to ve všech svých sférách. Neklademe si za cíl na tomto místě předkládat sociologické či oborově jiné analýzy k heterogenitě české společnosti. Tato zmínka jen směřuje k uvědomění si skutečnosti, že v naší zemi žijí různí lidé, vyznačující se různou charakteristikou a že všichni žijí uvnitř České republiky společně a všech se dotýká spravedlnost, která je v podobě legislativních předpisů garantovaná státem. A ty předpisy jsou korigovány příslušnými orgány, aby mohla být zachována relativní rovnost.

V České republice evidujeme přibližně 12–13% osob se zdravotním postižením. Obecná prevalence osob s mentálním postižením udává 3 % populace. Znamá a dostupná sociologická studie (GAC 2015) ve svých výzkumných závěrech říká, že v současné době monitorujeme 606 sociálně vyloučených lokalit s přibližným počtem obyvatel v rozmezí 95 až 115 tisíc. Sociologické odhady dále říkají, že zhruba 250 tisíc obyvatel se vyznačuje romskou etnicitou. Ne všichni tedy žijí v sociálně vyloučeném prostředí, ač se jich sociální exkluze může dotýkat.

Třetí výzkumná oblast byla konstruována na základě věcné relevance sledovaných názorových a postojových konstruktů pedagogů základních škol, mající **bezprostřední vztah k dětem a žákům cílových skupin v procesu edukace**. Tomu odpovídaly položky (P) 12–16, 19–20, které se ve výzkumném nástroji se dotýkaly:

- toho, zda společné vzdělávání žáků cílových skupin s ostatními žáky narušuje sociální klima třídního kolektivu (**P 12**),
- toho, zda jsou žáci cílových skupin ve společném vzdělávání ostatními žáky přijímáni rovnocenně (**P 13**),
- toho, zda žáci většinové společnosti odmítají spolupracovat s žákem romského etnika (**P 14**),
- toho, zda přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny žáky (**P 15**),
- toho, zda přítomnost žáka s mentálním postižením ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny žáky (**P 16**),
- toho, zda jsou zastánci společného vzdělávání žáků s mentálním postižením s intaktními žáky (**P 19**),
- toho, zda kolegové jsou zastánci společného vzdělávání žáků s mentálním postižením s intaktními žáky (**P 20**).

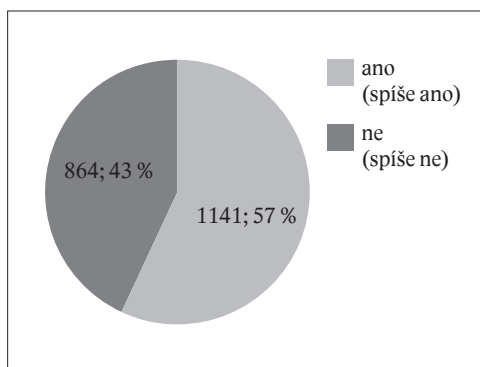
Tabulka 10: Absolutní hodnoty položek P 12 až P 16 a P 19 až P 20

Absolutní hodnoty	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 19	P 20
ano (spíše ano)	1141	804	1335	868	997	1538	753
ne (spíše ne)	864	1201	670	1137	1008	467	1252
Celkem	2005	2005	2005	2005	2005	2005	2005

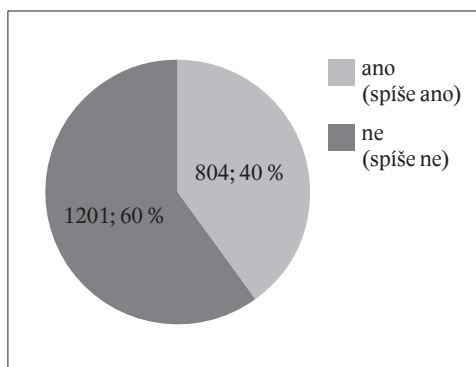
Tabulka 11: Relativní hodnoty položek P 12 až P 16 a P 19 až P 20

Relativní hodnoty	P 12	P 13	P 14	P 15	P 16	P 19	P 20
ano (spíše ano)	56,9	40,1	66,6	43,3	49,7	76,7	37,6
ne (spíše ne)	43,1	59,9	33,4	56,7	50,3	23,3	62,4
Celkem	100	100	100	100	100	100	100

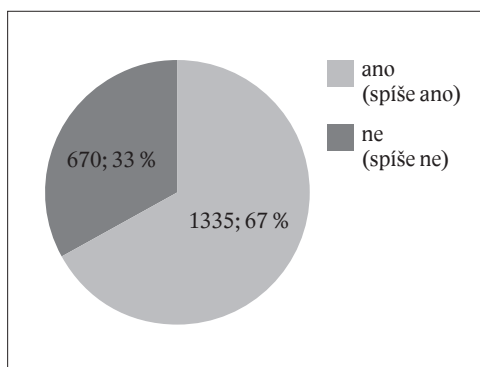
Obrázek 28: Výsledky položky P 12



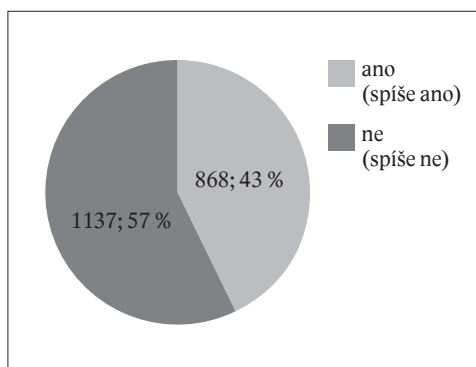
Obrázek 29: Výsledky položky P 13



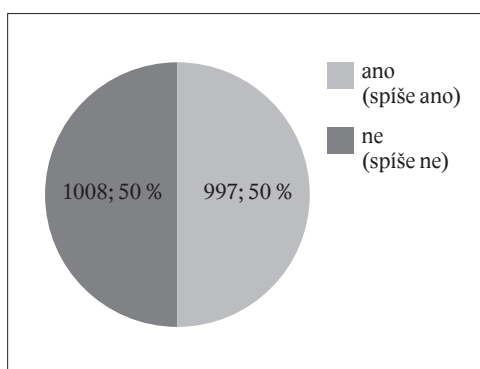
Obrázek 30: Výsledky položky P 14



Obrázek 31: Výsledky položky P 15



Obrázek 32: Výsledky položky P 16



Sociální klima třídního kolektivu je fenoménem sociálně-psychologickým a vyznačuje se menším strukturálním celkem oproti klimatu celé školy. Je tvořeno žáky a pedagogy, případně pedagogy v dané třídě. Na jeho charakteru se podílejí procesy probíhající vně i mimo třídu. Může být determinováno jednotlivcem (žákem, pedagogem), případně několika jednotlivci najednou. Označení sociální klima třídního kolektivu vyjadřuje daný sociálně-relační vztah a jeho charakter dotčených účastníků, který není výhradně termínově aktuální, ale trvá relativně delší dobu (několik měsícům případně let) a je možné z něj vyčíst, jaké jsou vztahy mezi zúčastněnými, jaký charakter má jejich vzájemná komunikace a interakce, jak se vzájemně všichni hodnotí a jak se vzájemně všichni k sobě staví (srov. Ježek, S. (Ed.) 2005, Mareš, J., Ježek, S., 2006).

V rámci charakteru sociálního klimatu můžeme sledovat a analyzovat mnoho pedagogicko-psychologických jevů. Výzkumné postupy mohou mít kvantitativní, či kvalitativní povahu. I smíšený typ výzkumných analýz zde může nalézt své nemalé uplatnění. Výstupy všech takto realizovaných výzkumných záměrů, kromě nově zjištěných empirických nálezů pro pedagogickou teorii, mohou mít

významné předpoklady pro smysluplné praktické využití v konkrétním sledovaném terénu. Nejfrekventovanější užívanou technikou pro měření vzájemných vztahů jednotlivců uvnitř skupiny je sociometrie. Ta je schopna mapovat jednotlivé relační vazby a její aplikace přináší množství informací o jednotlivých relačních sítích mezi všemi zúčastněnými. Zpracování získaných dat je poměrně náročné, na druhou stranu však výsledky mohou sloužit k cílené intervenci, k efektivní práci se skupinou.

Z dotazovaných pedagogů 57 % se domnívá, že společné vzdělávání žáků cílových skupin s ostatními žáky narušuje sociální klima třídního kolektivu. Naproti tomu ostatní (tj. 43%) pedagogové si toto nemyslí.

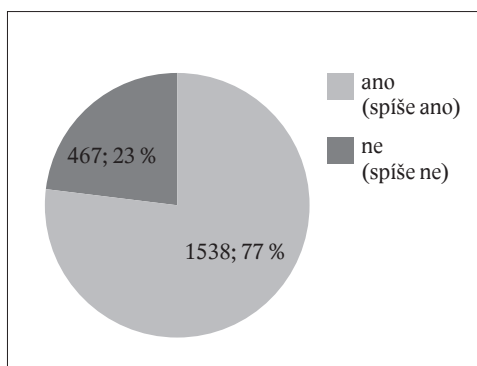
Z dotazovaných pedagogů 60 % udává, že žáci cílových skupin ve společném vzdělávání ostatními žáky nejsou přijímáni rovnocenně, ale 40% je jiného názoru.

Z dotazovaných pedagogů 67 % deklaruje, že žáci většinové společnosti odmítají spolupracovat s žákem romského etnika.

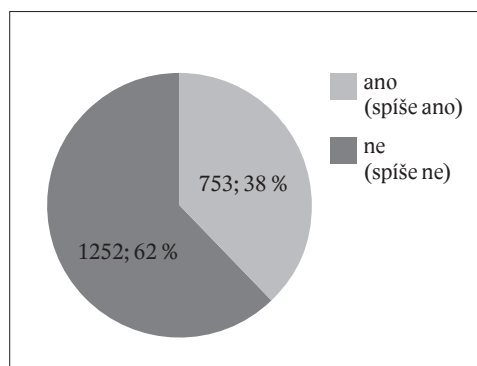
Z dotazovaných pedagogů 43 % deklaruje, že přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny žáky a 57% si toto nemyslí.

Polovina z dotazovaných pedagogů je toho názoru, že přítomnost žáka s mentálním postižením ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny žáky.

Obrázek 33: Výsledky položky P 19



Obrázek 34: Výsledky položky P 20



Společné vzdělávání žáků s různorodou charakteristikou na rozdíl od segregovaného vzdělávání klade na pedagoga daleko vyšší nároky. V jeho realizovaných pedagogických postupech se vyžaduje individualizace a diferenciacce s ohledem na konkrétní žáky. Nutná je změna role a chování pedagoga, změna struktury vyučování, ale také změna způsobu vedení a hodnocení výuky. V tomto smyslu se hovoří o inkluzivní didaktice (Vítková, M. in Pipeková, J., Vítková, M. et al. 2014).

Ne všichni pedagogové jsou na ní teoreticky a prakticky připraveni. Někteří postrádají metodické zázemí a někteří takovou změnu nejsou ochotni akceptovat. Obávají se vyšších nároků na jejich profesní kompetence a časovou profesní disponibilitu, související s přípravou na vyučování, s vedením samotného výchovně-vzdělávacího procesu a s případnou účastí na akci v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Z dotazovaných pedagogů 77 % se považuje za zastávce společného vzdělávání žáků s mentálním postižením s intaktními žáky.

Z dotazovaných pedagogů 62 % nepovažuje své kolegy za zastávce společného vzdělávání žáků s mentálním postižením s intaktními žáky.

2.5 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ

Testování hypotéz je součástí statistické indukce, jejíž úlohou na základě získaných informací je rozhodnout, zda přijmeme nebo zamítneme určitý vztah, týkající se sledovaného jevu u příslušného sledovaného souboru, který je vyjádřen definovanou hypotézou. Radek Krpec (2013) upozorňuje, že při ověřování hypotéz usilujeme vždy o deklaraci pravdivosti či nepravdivosti jistého předpokladu, ovšem s vědomím rizika, že získaná empirická data nejsou zcela kompletní, neboť se bezprostředně váží na příslušný zkoumaný soubor. Statistická vyhodnocení byla vypracována v programu SPSS v. 20 a k ověřování statistických hypotéz byl použit Chí-kvadrát test nezávislosti v kontingenčních tabulkách. Chí-kvadrát testem nezávislosti byly ověřovány závislosti odpovědí na položky 1 až 28 na parametrech: (1) typ školy, na které pedagog působí, (2) délka pedagogické praxe, (3) dosažené vzdělání a dále na tom, (4) s jakou skupinou žáků pedagogové pracují.

Ke třem sestaveným výzkumným oblastem jsme si stanovili statistické hypotézy vždy o dvou měřitelných proměnných. V první oblasti nás především zajímalo, zda existuje vztah mezi tím, co si pedagogové myslí o etnicky menšinové společnosti ve vztahu ke vzdělání jako axiologické kategorii a dosaženém vzdělání pedagogů. Následně jsme chtěli zjistit, zda existuje souvislost mezi názory pedagogů o vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním mimo hlavní vzdělávací proud a typem základní školy, na které aktuálně působí. K tomu pak i směřovalo úsilí vysledovat relační vazbu mezi názory pedagogů o paralelní spojitosti sociálního znevýhodnění s mentální retardací a typem základní školy, na které rovněž aktuálně působí. Druhá oblast sledovala vlastní terénní praxi pedagogů a zde se analyzoval vztah mezi tvrzením pedagogů, že k žákovi romského etnika je ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně a tudíž není potřeba aplikace zvláštního přístupu a délkou pedagogické praxe samotných dotčených pedagogických zaměstnanců. A protože kvalifikaci pedagogických pracovníků považujeme za důležitou, garantující erudovaný přístup, orientovali jsme se na to, zda lze registrovat vztah mezi absolvováním kurzu, který by byl zaměřen na pedagogické postupy pro edukaci námi vytýčených cílových skupin a funkci, kterou na základní škole pedagogové zastávají. Poslední oblast disponovala analýzou jednoho relačního problému. Analýze byl podroben názor pedagogů na to, zda přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny dotčené žáky a dosažené vzdělání pedagogických pracovníků.

Výzkumná oblast orientace pedagogů

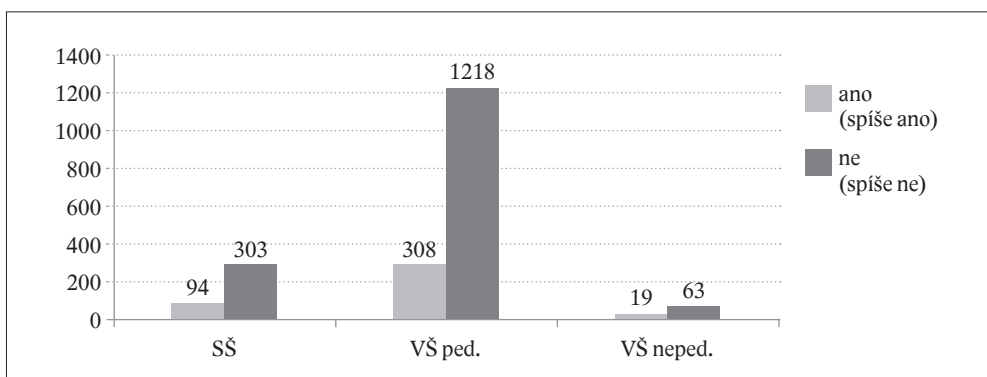
Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 3 vyplývá, že z oslovených pedagogů 79 % si nemyslí, že etnicky menšinová společnost staví vzdělání hodnotově na nízkém stupni. Zbýlých 21 % pedagogů si myslí pravý opak.

- H 1: *Názor pedagogických pracovníků na to, že etnicky menšinová společnost staví vzdělání na nízký stupeň hodnotového žebříčku, je závislý na dosaženém vzdělání pedagogů.*

Tabulka 12: Interpretace H 1 – P 3 a nejvyšší dosažené vzdělání pedagogů

P 3	Nejvyšší dosažené vzdělání			Celkem
	SŠ	VŠ ped.	VŠ neped.	
ano (spíše ano)	94	308	19	421
ne (spíše ne)	303	1218	63	1584
Celkem	397	1526	82	2005

Obrázek 35: Interpretace H 1 – P 3 a nejvyšší dosažené vzdělání pedagogů



Signifikace prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,278$. Názor pedagogických pracovníků na to, že etnicky menšinová společnost staví vzdělání na nízký stupeň hodnotového žebříčku, tudíž *není statisticky významně závislý* na dosaženém vzdělání pedagogů. **Hypotéza 1 se nepotvrdila.**

•••

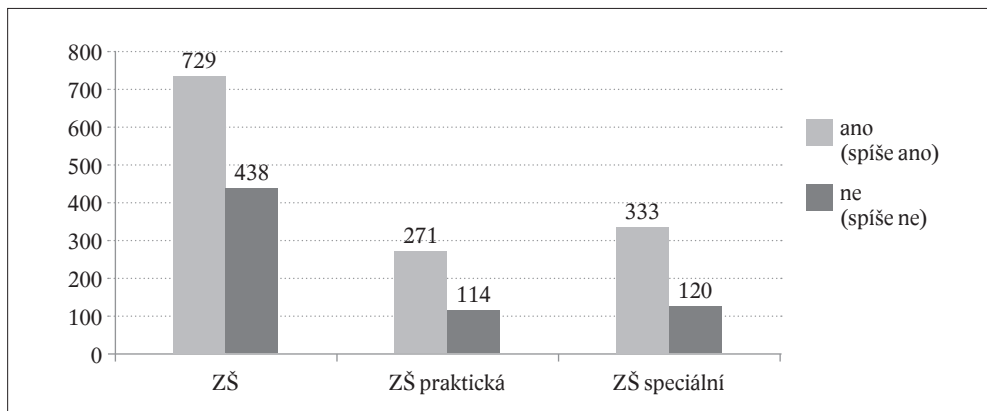
Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 4 vyplývá, že 67 % pedagogů se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním by se měli vzdělávat podle kurikula pro žáky s mentálním postižením. Pouze 33 % z dotazovaných pedagogů si toto nemyslí.

- H 2: *Názor pedagogických pracovníků na to, zda by se žák se sociálním znevýhodněním měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud, je závislý na typu základní školy, kde sami působí.*

Tabulka 13 Interpretace H 2 – P 4 a působiště pedagogů

P 4	Působím na základní škole			Celkem
	ZŠ	ZŠ praktická	ZŠ speciální	
ano (spíše ano)	729	271	333	1333
ne (spíše ne)	438	114	120	672
Celkem	1167	385	453	2005

Obrázek 36: Interpretace H 2 – P 4 a působiště pedagogů



Signifikace prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,000$. Názor pedagogických pracovníků na to, zda by se žák se sociálním znevýhodněním měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud, je *statisticky významně závislý* na typu základní školy, kde působí. Pedagogové působící na ZŠ speciální si častěji myslí než ostatní, že žák se sociálním znevýhodněním by se měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud. **Hypotéza 2 se potvrdila.**

•••

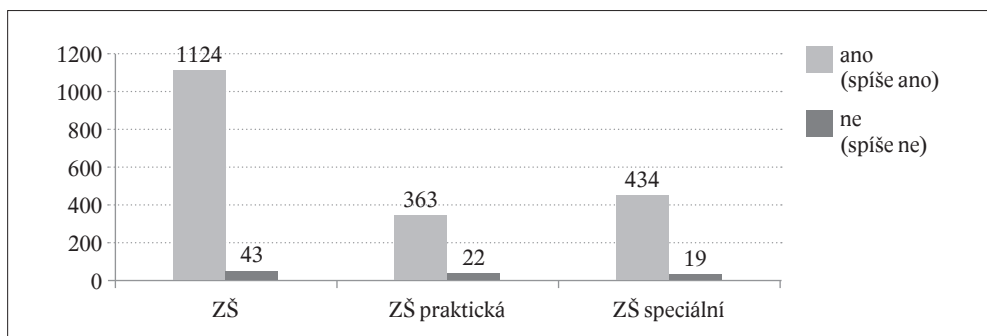
Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 5 vyplývá, že 96% pedagogů se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním mají mentální retardaci. Pouhá 4 % pedagogů si toto nemyslí.

- H 3: *Názor pedagogických pracovníků na to, zda žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální retardaci, je závislý na typu základní školy, kde sami působí.*

Tabulka 14: Interpretace H 3 – P 5 a působiště pedagogů

P 5	Působím na základní škole			Celkem
	ZŠ	ZŠ praktická	ZŠ speciální	
ano (spíše ano)	1124	363	434	1921
ne (spíše ne)	43	22	19	84
Celkem	1167	385	453	2005

Obrázek 37: Interpretace H 3 – P 5 a působiště pedagogů



Signifikace prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,226$. Názor pedagogických pracovníků na to, zda žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální retardaci, není statisticky významně závislý na typu základní školy, kde působí. **Hypotéza 3 se nepotvrdila.**

Výzkumná oblast terénní praxe pedagogů

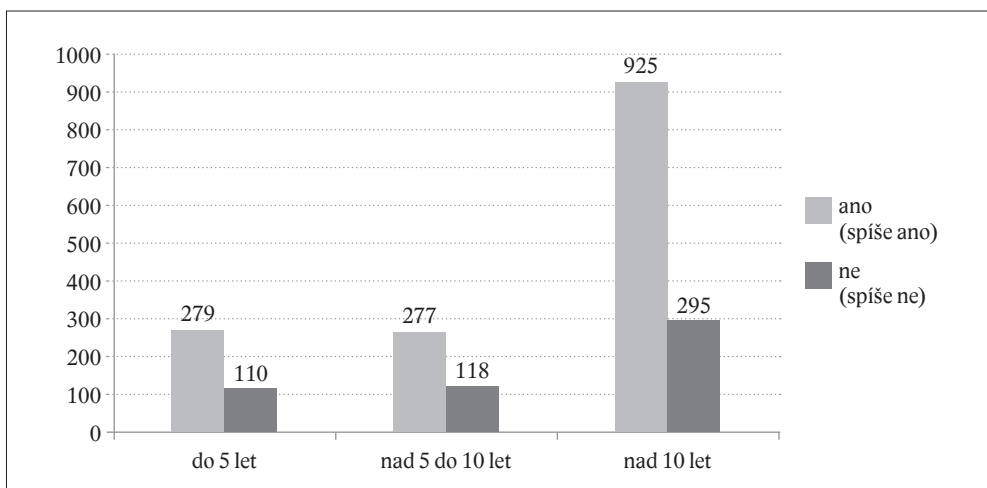
Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 21 vyplývá, že 74 % pedagogů udává, že k žákům romského etnika v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu. Zbylých 26% pedagogů jsou pro aplikaci zvláštního přístupu.

- H 4: *Názor pedagogických pracovníků na to, že k žáku romského etnika je ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu, je závislý na jejich délce pedagogické praxe.*

Tabulka 15: Interpretace H 4 – P 21 a délka pedagogické praxe

P 21	Délka pedagogické praxe			Celkem
	do 5 let	nad 5 do 10 let	nad 10 let	
ano (spíše ano)	279	277	925	1481
ne (spíše ne)	110	118	295	523
Celkem	389	395	1220	2004

Obrázek 38: Interpretace H 4 – P 21 a délka pedagogické praxe



Signifikace prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,089$. Názor pedagogických pracovníků na to, že k žáku romského etnika je ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu, *není statisticky významně závislý* na jejich délce pedagogické praxe. **Hypotéza 4 se nepotvrdila.**

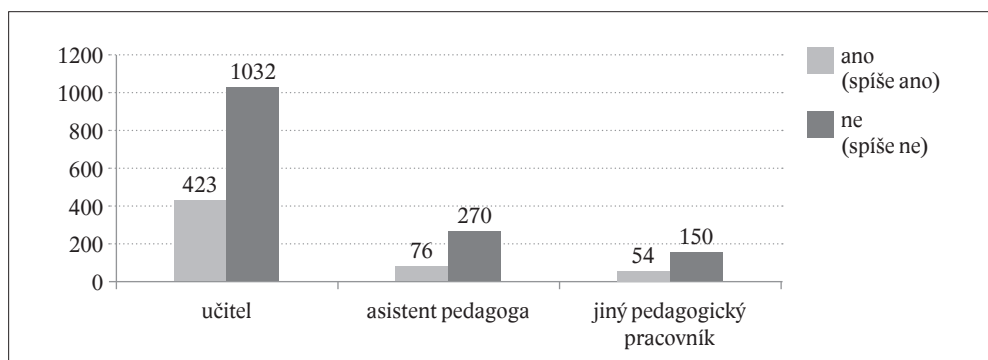
Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 23 vyplývá, že pouze 28% pedagogů absolvovali kurz, resp. kurzy v rámci systému DVPP, které byly zaměřené na pedagogické postupy pro edukaci žáků cílových skupin. Velká část z dotazovaných (tj. 72%) takové kurzy neabsolvovala.

- H 5: *To, zda pedagogičtí pracovníci absolvovali v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků kurz zaměřený na pedagogické postupy pro edukaci žáků cílových skupin, závisí na funkci, kterou na základní škole zastávají.*

Tabulka 16: Interpretace H 5 – P 23 a funkce pedagoga na škole

P 23	Na škole zastávám funkci			Celkem
	učitel	asistent pedagoga	jiný pedagogický pracovník ²⁰	
ano (spíše ano)	423	76	54	553
ne (spíše ne)	1032	270	150	1452
Celkem	1455	346	204	2005

Obrázek 39: Interpretace H 5 – P 23 a funkce pedagoga na škole



Signifikance prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,056$. To, zda pedagogičtí pracovníci absolvovali v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků kurz zaměřený na pedagogické postupy pro edukaci žáků cílových skupin, *nezavisí statisticky významně* na funkci, kterou na základní škole zastávají. **Hypotéza 5 se nepotvrdila.**

Výzkumná oblast pohled pedagogů na inkluzi

Z výsledků univariační analýzy empirických dat položky P 15 vyplývá, že 43 % pedagogů deklaruje, že přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny žáky a 57% si toto nemyslí.

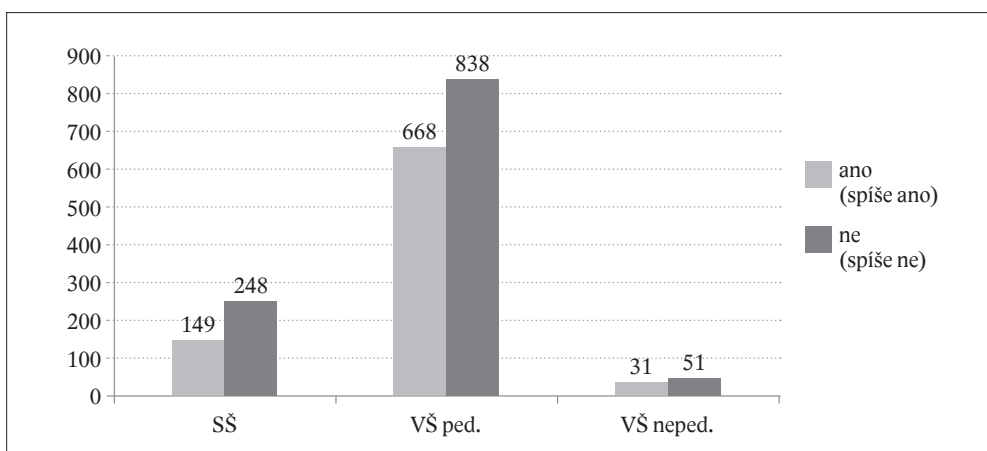
²⁰ Pedagogický pracovník zastával mimo jiné tuto funkci: školní metodik prevence, výchovný poradce, školní speciální pedagog, školní psycholog, zástupce ředitele, ředitel.

- H 6: *Názor pedagogických pracovníků na to, zda přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny dotčené žáky, je závislý na jejich dosaženém vzdělání.*

Tabulka 17: Interpretace H 6 – P 15 a nejvyšší dosažené vzdělávání pedagoga

P 15	Nejvyšší dosažené vzdělání			Celkem
	SŠ	VŠ ped.	VŠ neped.	
ano (spíše ano)	149	688	31	868
ne (spíše ne)	248	838	51	1137
Celkem	397	1526	82	2005

Obrázek 40: Interpretace H 6 – P 15 a nejvyšší dosažené vzdělávání pedagoga



Signifikance prostřednictvím statistického měření dosáhla hodnoty $p = 0,015$. Názor pedagogických pracovníků na to, zda přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny dotčené žáky, je *statisticky významně závislý* na jejich dosaženém vzdělání. Učitelé, kteří dosáhli vysokoškolského pedagogického vzdělání si myslí častěji než ostatní, že přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání je obohacením pro všechny dotčené žáky. **Hypotéza 6 se potvrdila.**

2.6 VÝZKUMNÉ ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO TEORII A PRAXI

Středem celého našeho výzkumného záměru stála hlavní výzkumná otázka: *Jaká je připravenost pedagogů základních škol k edukaci žáků cílových skupin?* Chtěli jsme výzkumem zjistit, zda jsou pedagogičtí pracovníci připraveni k edukaci žáků, s kterými přicházejí pedagogicky denně do kontaktu. Sledovali jsme jejich názorová a postojeová schémata a ta jsme třídili do tří výzkumných oblastí dle vlastního charakteru. Následně z klasifikace vzešly parciální výzkumné otázky, jejichž formulace koresponduje s charakterem výzkumné oblasti. Následující část textu je díky získaným empirickým zjištěním výzkumnou reakcí na předem položené výzkumné otázky.

Interpretace závěrů výzkumných otázek

- VO1: *Jaká je orientace pedagogů základních škol v klíčových tématech, zasahujících do konceptu sociální exkluze a edukace?*

Pedagogové (N 92 %), pracující s dětmi a žáky cílových skupin, se dostatečně neorientují v klíčových tématech, zasahujících do konceptu sociální exkluze a školní edukace. Jejich vyjádření k relevantním otázkám nezohledňují (speciálně) pedagogickou teorii a aktuální platné trendy v oblasti integrativního/inkluzivního vzdělávání. Poměrně mnoho pedagogických pracovníků (N 67 %) se domnívá, že žáci se sociálním znevýhodněním, a také žáci v hraničním pásmu intelektu (N 42 %) by se měli vzdělávat podle kurikula pro žáky s mentálním postižením (RVP ZV LMP). Za alarmující z perspektivy názorových a postojevých schémat, jejichž výstupem je mimo jiné konativní akce, lze považovat, že až 96 % pedagogů si myslí, že žáci se sociálním znevýhodněním mají mentální retardaci. Výsledky dále ukazují, že se pedagogové neorientují v sociologických tématech, které významně ovlivňují proces vzdělávací trajektorie dětí a žáků z prostředí sociální exkluze. Podle výzkumných zjištění toto téma spojuje především s romskou etnicitou (N 84 %), což může ve své podstatě směřovat k problému etnicky laděné stereotypizace. Chybí jim orientace v zákonitostech, které mají významný vliv na vzdělávání v hlavním proudu. Výsledky tak indikují skutečnost, že ať už jejich osobní pedagogická či zprostředkovaná pedagogická zkušenost, případně jejich subjektivní názorové a postojevé schéma dotýkající se vzdělávání etnicky romských žáků z prostředí sociální exkluze, ohraničuje (tj. limituje) jejich vlastní pedagogický přístup k dětem a žákům.

- VO2: *Jaká je (reálná) terénní praxe pedagogů základních škol v edukaci žáků cílových skupin?*

Pedagogové, pracující s dětmi a žáky cílových skupin, se dostatečně neorientují ve speciálněpedagogických postupech. Sami deklarují, že nejsou dostatečně připravení pro pedagogickou práci s dětmi a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (N 84 %). Podmínky vzdělávání, které jednak upravuje příslušná školská legislativa, ale také příslušné kurikulární dokumenty, neznají v plném rozsahu (N 71 %). Uvědomují si, že na svém pracovišti nejsou sami, kteří pociťují tyto rezervy (N 87 %). Při dotazu, jak sami hodnotí školu jako výchovně-vzdělávací instituci z hlediska připravenosti k edukaci dotčených dětí a žáků, sdělují, že ani jejich instituce jako celek není dostatečně připravená a neuplatňuje naprosto všechny explicitně definované podmínky pro úspěšné vzdělávání jak žáků z prostředí sociální exkluze (N 95 %), také žáků s mentálním postižením (N 94 %). Otázka podpůrných opatření pro mnohé pedagogické pracovníky, ač o jejich existenci vědí, je neznámou (N 85 %). Koordinovaná spolupráce školy se školským poradenským zařízením (N 87 %) a naopak (N 82 %) hraje nemalou a neméně důležitou roli v otázce integrativního/inkluzivního vzdělávání. Kompetence jednotlivých školských poradenských zařízení upravuje školská legislativa a pedagogická praxe zdůrazňuje jejich význam, a to především v oblasti diagnostiky, poradenství, depistáže, metodické a informační činnosti ad. O této vzájemné spolupráci si pedagogové nemyslí (viz výše), že je suficientně funkční. Velká část pedagogů (N 74 %) deklaruje, že k žákům romského etnika v procesu školní edukace je vhodné přistupovat frontálně a není potřeba aplikace zvláštního přístupu. To samé si myslí o žácích s mentálním postižením (N 87 %). I tento poznatek indikuje rezervy u pedagogických pracovníků. Účast pedagogů na dalším vzdělá-

vání, které by jim poskytlo teoretické, případně metodicko-didaktické zázemí pro volbu vhodných pedagogických postupů s cílovou skupinou potvrdilo poměrně málo pedagogických pracovníků (N 28 %). A dle jejich vlastního sdělení účast kolegů na takto zaměřených akcích je významně menší (N 11%).

- VO3: ***Jak je vnímaná realizace inkluze u pedagogů základních škol v kontextu žáků cílových skupin?***

Pohled pedagogických pracovníků na fenomén inkluzivního vzdělávání považujeme za nosný, neboť se domníváme, že jejich vlastní stanovisko k danému jevu odráží kvalitu a úroveň pedagogické práce s dětmi a žáky cílových skupin. Ovlivňuje rovněž formování vzájemných sociálních relací všech žáků v třídním kolektivu. Pohled pedagoga na inkluzi tedy determinuje to, jak vlastní heterogenita třídního kolektivu mezi žáky je vnímaná a jakou podobu má jejich sociální koheze. Méně než polovina pedagogických pracovníků (N 43 %) považuje přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání obohacením pro všechny žáky a rovná polovina (N 50 %) si myslí, že přítomnost žáka s mentálním postižením ve společném vzdělávání je také pro všechny žáky obohacením. Dále dle jejich vyjádření (N 57 %) společné vzdělávání všech žáků cílových skupin s ostatními žáky narušuje sociální klima třídního kolektivu. Někteří (N 60 %) si myslí, že žáci cílových skupin ve společném vzdělávání nejsou přijímáni rovnocenně ostatními žáky a 67 % pedagogů deklaruje, že žáci většinové společnosti odmítají spolupracovat s žákem romského etnika. Poměrně velká část (N 77 %) se považuje za zastávce společného vzdělávání žáků s mentálním postižením s intaktními žáky, ale jenom 62 % považuje své kolegy na pracovišti za zastávce tohoto typu společného vzdělávání.

Na základě získaných empirických zjištění, která jsme pojímali jako výzkumnou reakci na předem položené výzkumné otázky, lze konstatovat, že **vlastní subjektivně vnímaná připravenost pedagogických pracovníků k edukaci dětí a žáků cílových skupin je významně insuficientní.**

Interpretace závěrů hypotéz

Výsledky H 1 ukazují, že stupeň dosaženého vzdělání pedagogických pracovníků významně neurčuje to, co si myslí o etnicky menšinové společnosti ve vztahu ke vzdělání jako axiologické kategorii. Naproti tomu ale typ základní školy (H 2), na které působí, ovlivňuje jejich názor na to, zda by se žák se sociálním znevýhodněním měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud. Na druhou stranu působíště pedagogů (H 3) klíčově neurčuje jejich tvrzení o tom, zda žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální retardaci. Ani délka pedagogické praxe (H 4) nezasahuje rozhodně do stanoviska o tom, zda k žákovi romského etnika je či není ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně, respektive zda je nebo není potřeba aplikace zvláštního přístupu. Funkce pedagogických pracovníků na pracovišti (H 5) není rozhodující ve věci absolvování relevantní kurzů v rámci systémů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, zaměřených na pedagogické postupy pro edukaci dětí a žáků cílových skupin. Názor pedagogů na to, že přítomnosti žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání (H 6) představuje obohacení pro všechny dotčené žáky je determinován dosaženým vzděláním pedagogů.

Tabulka 18 Proměnné a výzkumná zjištění

Proměnná	Proměnná	Výzkumné zjištění
dosažené vzdělání pedagogů	názor, že etnický menšinová společnost vnímá vzdělání jako hodnotu	nezávisí
typ ZŠ, na které pedagogové pracují	názor, že žák se sociálním znevýhodněním by se měl vzdělávat mimo hlavní vzdělávací proud	závisí
typ ZŠ, na které pedagogové pracují	názor, že žák se sociálním znevýhodněním má vždy i mentální retardaci	nezávisí
délka praxe pedagogů	názor, že k žákovi romského etnika je či není ve vyučovacím procesu vhodné přistupovat frontálně, respektive zda je nebo není potřeba aplikace zvláštního přístupu	nezávisí
funkce pedagogů	absolvování relevantní kurzu v rámci DVPP, zaměřeném na pedagogické postupy pro edukaci dětí a žáků cílových skupin	nezávisí
dosažené vzdělání pedagogů	názor, že přítomnost žáka se sociálním znevýhodněním ve společném vzdělávání představuje obohacení pro všechny žáky	závisí

Doporučení pro teorii a praxi

Realizovaný výzkumný záměr přinesl jasná empirická zjištění, reagoval na předem definované výzkumné otázky a ukázal na kolik selektované proměnné, jsou či nejsou statistickým významným indikátorem sledovaného vzájemného vztahu. Na základě těchto empirických zjištění k výzkumně sledované otázce připravenosti pedagogů k edukaci dětí a žáků cílových skupin stanovujeme následující doporučení pro teorii a praxi.

I. Do pregraduální přípravy pedagogických pracovníků v rámci pedagogicko-psychologického základu cíleně zanést témata, dotýkající se problematiky sociální exkluze a inkluze v nejširším a v nejužším slova smyslu.

Tato témata dávat do souvislosti s determinanty školní edukace, s průběhem a výstupem vzdělávací trajektorie a vzdělávacích šancí. Fenomén sociální exkluze a inkluze implementovat nejen do teoretických předmětů, ale pamatovat rovněž na prakticky zaměřené kurzy (zejména předměty pedagogické praxe), které teoretické zázemí doplňují o reálné terénní kontexty. V již pregraduální přípravě by pedagogové měli být vedeni ke kvalifikované práci s heterogenním třídním kolektivem, přičemž heterogenita by měla být pojímána různorodě. Všechny pedagogicky zaměřené studijní

programy (nejen učitelky zaměřené) by měly poskytovat minimálně jeden kurz (předmět), v němž otázka heterogenity třídních, skupinových a jiných kolektivů dětí a žáků bude dominovat. V této přípravě by se budoucí pedagogové měli dostatečně seznámit s tím, co obnáší socio-edukativní charakteristika dětí a žáků, které pojmenováváme jako heterogenní třídní kolektiv. Seznámení se s klíčovými poznatky fenoménu sociální exkluze, jež pronikají do všech vstupů, procesů a výstupů školní edukace by garantovalo nejen potřebnou orientaci v daném problému, ale především vedení k vhodně voleným pedagogickým postupům v terénní praxi při práci s cílovou skupinou.

II. V rámci pedagogicko-psychologického základu v pregraduální přípravě budoucích pedagogů (mimo speciální pedagog, tj. zejména studijní obory učitelského směru) provést analýzu obsahu sylabů (popisů) předmětů zaměřených na základy speciální pedagogiky.

Tuto analýzu konfrontovat:

- s aktuálními moderními trendy v oboru speciální pedagogika,
- s aktuálně přijatou a platnou legislativou,
- s aktuálně existujícími a doporučenými strategickými, koncepčními a metodickými dokumenty národní a mezinárodní úrovně,
- se socio-demografickým vývojem společnosti,
- se sociologickými indikátory, které zasahují do procesů školní edukace ad.

Výstup této analýzy by mohl ukázat, zda a do jaké míry relevantní předměty analyzovaných studijních oborů skutečně zohledňují výše uvedené a zda jejich obsah a rozsah je dostatečný, resp. zohledňuje školskou terénní praxi.

III. V pregraduální přípravě budoucích učitelů cíleně věnovat dostatek prostoru tématu multikulturní výchova s důrazem na pedagogickou práci s dětmi a žáky z různých etnických skupin, nikoliv pouze multikulturním aspektům společnosti v širším slova smyslu.

Větší pozornost by měla být cíleně věnována těm etnikům České republiky, které jsou dlouhodobě, soustavně a neoprávněně vystavené procesům stereotypizace, ghettoizace, marginalizace, stigmatizace, xenofobie či jiným animózně konativním akcím. Specificky se tento problém dotýká etnicky romských Čechů a etnických Romů, nově pocházejících/příchozích především ze Slovenska. Kurikulární obsah takto zaměřené výuky by se neměl držet výhradně archetypální podobě romství, naopak měl by zohledňovat stále probíhající společenské procesy i uvnitř etnika. Důraz by se měl klást na předcházení stereotypizace a vnitřní několikanásobnou etnickou diverzifikaci. Ve vztahu k sociální exkluzi (a to především u sociálně vyloučených Romů) kriticky reflektovat výstupy socializačních procesů a konfrontovat je s procesy sociální exkluze, nikoliv s otázkou romství (romské etnicity). Integrální součástí výše koncipované výuky by měla být i následující podtémata, která by měla sloužit k uvědomění si, pochopení/porozumění a následně k optimální volbě pedagogických strategií a procesů:

- odlišnosti v jazykových kompetencích, nejčastější chyby, nedorozumění způsobené odlišným mateřským jazykem oproti jazyku vyučujícího, jazyková transkripce a jazykový transfer,
- odlišnosti v názorových a postojoyých schématech pramenící z konceptu sociální exkluze,
- odlišnosti v afektivní, konativní a axiologické oblasti ad.

IV. Nastavit koordinovaný a systematicky efektivně koncipovaný systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Každý kurz tohoto typu dalšího vzdělávání by měl vykazovat potřebnou a garantovanou úroveň kvality. Kromě dosud existujícího procesu akreditace, průběh jednotlivých akcí by měl být lépe monitorován, aby nedocházelo k bagatelizaci a devalvaci jednotlivých procesů realizace kurzu ze strany poskytovatele, garanta, lektora/ů nebo samotných účastníků. Management školy by nadále koordinoval na půdě vlastní instituce účast pedagogických pracovníků na jednotlivých vzdělávacích akcích, volba a účast přitom by měla cíleně reflektovat aktuální potřebu absolvování daného kurzu, a to zejména ve vztahu k pedagogické práci s heterogenní třídou, k metodicko-didaktickým postupům, k efektivnímu řízení podpůrných opatření atp. Účast a participace na vzdělávacích akcích pedagogických pracovníků by měla být v jistých časových intervalech kontinuální, měla by být vázaná na aktuálně probíhající pedagogickou praxi s konkrétní charakteristikou dětí a žáků, s kterými pedagogové přicházejí do kontaktu. Nabídka kurzů by měla pamatovat nejen na didaktické, metodické, poradenské a jiné postupy, měla by zohledňovat otázky rovných příležitostí a šancí, otázky blízké syndromu vyhasínání pracovníků pomáhajících profesí atp.

V. Zajistit koordinovanou a systémově efektivní spolupráci mezi školou a školským poradenským zařízením.

V rámci procesů zkvalitnění koordinované spolupráce dostatečně vyvážit počty pracovníků na všech relevantních stranách. Zajistit existenci plného zastoupení pracovníků ve školním poradenském pracovišti a zvážit jejich rozsah přímé pedagogické praxe. Pro koordinovanou a efektivní spolupráci výchovného poradce s příslušnými poradenskými zařízeními je žádoucí vytvořit adekvátnější podmínky, zajišťující dostatečný prostor pro monitoring, evidenci, intervenci a pro aktivní komunikaci s příslušnými subjekty. Zvážit rozšíření odborného týmu školního poradenského pracoviště o systemizované místo školního sociálního pedagoga, které by bylo ukotveno ve Školském zákoně. Tato pozice by zajišťovala aktivní spolupráci školy s rodinou dětí a žáků, a to především ve školách s výrazným zastoupením sociálně vyloučených. Funkce sociálního pedagoga by se neměla zaměřovat s funkcí školního speciálního pedagoga. Obě pedagogické funkce mohou být pro vzdělávání dětí a žáků významným podpůrným mechanismem. Májí své pevné opodstatnění. Jejich kompetence jsou zcela odlišné, opírají se o profil studovaného oboru a výkon své profese. Pozice asistenta pedagoga má rovněž své opodstatnění v českém vzdělávacím systému, a to již řadu let. Dosud však systém financování této pedagogické pozice není adekvátně zajištěn. Ani kompetence asistenta pedagoga by neměly být zaměňovány s pozicí školního speciálního pedagoga a s pozicí školního sociálního pedagoga.

VI. Školy jako výchovně – vzdělávací instituce by měly všechny žáky vést k přijímání jejich vlastní heterogenity (heterogenity vlastních třídních kolektivů).

Pedagogové ve výchovně – vzdělávacím procesu by měli aplikovat různorodé edukativní strategie, které by napomohly odstranit existující bariéry mezi dotčenými žáky. Aby mohly tyto bariéry odbourávat u svých žáků, sami musí být přesvědčeni o tom, že heterogenita mezi lidmi je zcela přirozeným jevem a odlišnost automaticky neindikuje „nenormálnost“ či sociální patologie. Příprave-

nost pedagogů k edukaci dětí a žáků by měla být garantovaná jednak jejich formální kvalifikací, kterou upřesňuje legislativa státu a jednak cílenou koordinací aktivní účast pedagogů na pravidelných vzdělávacích akcích, kterou řídí samotný management školy. Zřizovatelé školských institucí by mohly lépe monitorovat, zda existuje relativně rovnoměrné rozvrstvení jednotlivých skupin dětí a žáků na školách. Existují-li školy, v kterých dominuje počet dětí a žáků s konkrétní charakteristikou, pro kterou jsou obecně většinovou společností vnímání nepříznivě, a tudíž škola je pojímána jako segregáční, jejich zřizovatelé by měly hledat takové prostředky a mechanismy, kterými by škole a potažmo dětem a žákům pomohly v jejich vzdělanostních dráhách. Kritika by neměla směřovat na samotné vedení školy, resp. pedagogy, kteří se do procesů rozvoje osobnosti dotčených dětí a žáků aktivně dlouhodobě angažují. Argumenty o neinkluzivní perspektivě školy, o snížených aspiracích dětí a žáků a snížené kvalitě výchovně – vzdělávacích výstupů na vzniklé „segregáční škole“ jsou odborné veřejnosti známé. Výzkumně v našich podmínkách zatím nejsou dostatečně podložené. Měly by však směřovat ke zřizovatelům a k příslušnému rezortu školství. Těmto orgánům by měly být vznesené dotazy, do jaké míry a jakým způsobem pomohly příslušné instituci, o kterou rodiče a zákonní zástupci dětí a žáků cílových skupin projevují zájem a vkládají jí důvěru. Vyhrůžky typu „Vaši školu budeme zavírat“ představují přenesení vlastní zodpovědnosti na pedagogický personál, jenž ve vzdělanostní trajektorii hraje zcela odlišnou klíčovou roli.

ZÁVĚR

Česká republika je dlouhodobě kritizována Evropskou komisí za to, že nedokáže vytvořit rovné podmínky pro vzdělávací šance dětí a žáků z prostředí sociální exkluze, a to zvláště pro ty děti a žáky, kteří se vyznačují romskou etnicitou. Sociologické analýzy sdělují, že méně než polovina romských dětí se účastní předškolního vzdělávání, přitom procento dětí žijících a vyrůstajících mimo prostor sociální exkluze, které do mateřské školy nebo přípravné třídy ZŠ docházejí, je daleko vyšší. Již na tomto stupni vzdělání dítě získává potřebné kompetence pro osvojování si strategií k učení se a formování různorodých struktur. Existující bariéry předškolního vzdělávání mají charakter nejen vnitřní dispozic, ale především ty vnější vytvářejí komplikace a znemožňují účast dětí v běžných mateřských školách. Kontext základního vzdělávání cílové skupiny žáků s ohledem na rovnost šancí je v ČR alarmující. Odhaduje se, že 15–25 % žáků romské etnicity jsou zcela vyčlenění z hlavního vzdělávacího proudu, čímž jsou jednoznačně neoprávněně a významně limitováni ve svých vzdělávacích dráhách. Počet žáků většinové společnosti, vzdělávající se mimo hlavní proud přitom v dlouhodobém horizontu nepřekračuje 3% hranici. V ČR je evidováno více než 600 sociálně vyloučených lokalit, jejichž obyvatelé v míře vyšší než 90 % tvoří Romové (srov. GAC 2015). Dlouhodobá aktivní spolupráce se školským terénem nám umožňuje registrovat výskyt etnicky homogenních ZŠ v okolí těchto lokalit. Tyto školy jsou považovány za segregáčnické, neboť etnicky homogenní stav školy jednak nepředstavuje inkluzivní vzdělávání, implicitně zajišťuje neoprávněnou redukci vzdělávacích nároků, umožňuje prohloubení etnické animozity na obou stranách a ve své podstatě cílové skupině není umožněno vzdělávání v heterogenním prostředí, které by jí poskytlo pluralitu v socializačních procesech. Tím se nikterak nebuduje integrace Romů do většinové společnosti, o které se v českém prostoru diskutuje již několik desítek let.

Zaměříme-li se na rámec bariér ve vzdělávání cílových skupin dětí a žáků z prostředí sociální exkluze, mohli bychom vytýčit mnoho rezerv vnitřního a vnějšího původu. Extrahujeme klíčové problémové faktory, kterými jsme se dlouhodobě výzkumně zabývali (Kaleja, M. 2011, 2013, 2014) a které mají zcela prokazatelné přímé dopady na vzdělávací trajektorii nejen našich cílových skupin dětí a žáků: *prostředí, rodina a škola (s důrazem na pedagogické pracovníky) a výchovně-vzdělávací proces.*

U prostředí chceme zdůraznit fyzické, společenské a sociální podmínky fenoménu sociální exkluze, které udávají charakter vzdělávání, motivaci, potřeby a způsoby jejich saturace. Již před zahájením a následně v průběhu vzdělávací trajektorie dětí a žáků bychom měli v rámci našich možností cíleně eliminovat všechny procesy, podporující segregaci, ghettoizaci a stigmatizaci. Tyto procesy neprospívají dětem a žákům. Neposkytují jim dostatečné stimuly ke vzdělávání, nevedou je k hodnotě vzdělávání, předkládají jim neadekvátní vzory a modely, které v procesu socializace a sociálního učení získávají a které ne vždy s ohledem na jejich ontogenetické danosti jsou schopni kriticky zhodnotit. Do takto zformovaného prostředí se narodili, žijí v něm dlouhodobě, případně se přestěhovali. Za všech okolností takové prostředí není pro psycho-sociální vývoj kteréhokoli dítěte příznivé.

Postoje rodičů ke vzdělávání jsou důležité. Ukazují to známé publikace, zmiňované výzkumy. **Rodiče** staví na vlastní zkušenosti, někteří nedokáží dostatečně motivovat své děti ke vzděláva-

ni. Životní styl ukazuje dětem cestu, rodiče stěží překonávají tu správnou změnu v životě. Jejich spolupráce se školou je časově ohraničená. Výzkumy říkají, že při objevujícím neúspěchů dětí a při vyskytujících výchovných problémech (Kaleja, M. 2011, 2014), které právě pramení z neúspěchu v procesu vzdělávání, rodiče se školou nechtějí spolupracovat, spolupráce kolísá a školu začínají vnímat jako pouhou formální instituci, do které dítě chodit musí.

Škola plní řadu potřebných funkcí, podporujících socializační procesy. I zde výzkumy ukazují, že přibližně jedna třetina pedagogů má negativní zkušenost s romskými žáky, jejich kompetence a přístupy jsou významně limitovány. Toto souvisí s poznáním zvláštností dětí a žáků z prostředí sociální exkluze (Kaleja, M. 2013). Aktivní pedagogický monitoring někdy chybí, pedagogové se neangažují víc, než musí. Nejsou nikým dostatečně motivováni, ba dokonce se potýkají s problémy, ohrožující jejich existenci na školách, kde působí. Spolupráce s rodinou a naopak je determinovaná celou řadou faktorů. Motivace a podpora ve vzdělávání ze strany pedagogů směrem k žákům v některých případech nezohledňuje specifické zvláštnosti a nezohledňuje ani jejich potřeby. **Výchovně-vzdělávací proces** vykazuje v některých případech rezervy. Dynamika výuky, adekvátnost obsahu a cílů vzdělávacích procesů a pragmatická stránka procesu není vždy optimálně volena.

Námi realizovaný výzkum z roku 2013 nastiňuje další mezery ve vzdělávacích dráhách cílových skupin: motivaci, podporu, současný stav vzdělávání, účel a cíl vzdělávání. Výsledky říkají, že pouze 12 % žáků vzdělávání spojuje se svým budoucím profesním uplatněním na trhu práce, dále že 14 % žáků uvádí, že se ve škole nudí, nemají, co dělat a nikdo se jim dostatečně nevěnuje. Kázeňské problémy subjektivně udává celkem 14 % a 76 % žáků ve škole vůbec nebaví výuka českého jazyka a matematiky (Kaleja, M. 2014). V těchto předmětech jsou neúspěšní. Toto ukazuje i známá celorepubliková sociologická GAC analýza z roku 2009. Zhruba 22 % žáků základních škol subjektivně deklaruje, že jsou ve škole neúspěšní. Jinými slovy přicházejí do školy s tím, že se jim stejně nedaří a ve škole si čas musí odsedět. Toto lze považovat pro pedagogickou praxi za alarmující. Na druhé straně zmiňované mantinely mohou ukázat cestu, jak postupovat dál, čeho využít a na čem lze stavět. Například: 73 % žáků ve výzkumu uvádí, že rodičům na jejich vzdělávání záleží. Toto se potvrzuje i ve výzkumu Alice Petrasové a Štefana Porubského (2013). Dále uvádějí, že pedagog je ten, který jim ve škole pomáhá (v míře 84 %), čili vnímají jeho autoritu, mají ho v oblibě, důvěřují mu. V počtu 42 % žáků uvádí, že ve škole v některých předmětech jsou úspěšní a daří se jim.

Připravenost pedagoga k edukaci dětí a žáků s různou charakteristikou, nejen s potřebnou podpůrných opatření, dětí a žáků z prostředí sociální exkluze či dětí a žáků z odlišného kulturního prostředí vyžaduje naplnění jistých kritérií v rovině objektivní a v rovině subjektivní. Ta první představuje formální požadavky, nejčastěji naplněné potřebnou kvalifikací, ta druhá představuje to, jak sami pedagogové svou připravenost vnímají.

Seznam zkratek

APIV	Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018
AVP	akcelerační vzdělávací program
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
EQ	emoční kvocient/emoční inteligence
ESF OP VK	Evropský strukturální fond Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost
GAC	Gabal and Consulting, s. r. o.
GAC	společnost Ivan Gabal Analysis & Consulting (GAC, spol. s r. o.)
H	hypotéza
HMR	hluboká mentální retardace
ISCED	International Standard Classification of Education
IVP	individuální vzdělávací plán
LLP	Liga lidských práv
LMR	lehká mentální retardace
MKN	mezinárodní klasifikace nemocí
MP	mentální postižení
MR	mentální retardace
MŠ	materská škola
MŠMT (ČR)	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
N	respondent/ti zahrnut/i do výzkumu
NERV	Národní ekonomická rada vlády ČR
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PT ZŠ	přípravná třída základní školy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	speciálněpedagogické centrum
SŠ	střední škola
STMT	středně těžká mentální retardace
SVP	střediska výchovné péče, příp. speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
TMR	těžká mentální retardace
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

VO	výzkumná otázka
VŠ	vysoká škola
VVP	výchovně-vzdělávací proces
ZSRM	Zpráva o stavu situace romské menšiny
ZŠ	základní škola
ZŠP	základní škola praktická
ZŠS	základní škola speciální
ZvŠ	zvláštní škola (dřívější označení pro ZŠP)

Seznam obrázků

Obrázek 1	Romští rodiče ve výzkumném záměru.....	13
Obrázek 2	Romští žáci ve výzkumném záměru.....	21
Obrázek 3	Připravenost pedagogů k edukaci dětí a žáků cílových skupin.....	42
Obrázek 4	Etapy výzkumného záměru.....	43
Obrázek 5	Etapy oslovení respondentů k zapojení do výzkumného záměru.....	45
Obrázek 6	První a druhá fáze oslovení základních škol – dle kvóty MŠMT ČR.....	46
Obrázek 7	Počet pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu – první až třetí etapa sběru.....	46
Obrázek 8	Skupiny dětí a žáků, s kterými pedagogové pracovali v době sběru empirických dat.....	47
Obrázek 9	Charakteristika zkoumaného vzorku.....	47
Obrázek 10	Výsledky položky P 1.....	49
Obrázek 11	Výsledky položky P 2.....	50
Obrázek 12	Výsledky položky P 3.....	51
Obrázek 13	Výsledky položky P 4.....	51
Obrázek 14	Výsledky položky P 5.....	51
Obrázek 15	Výsledky položky P 6.....	52
Obrázek 16	Výsledky položky P 7.....	56
Obrázek 17	Výsledky položky P 8.....	56
Obrázek 18	Výsledky položky P 10.....	56
Obrázek 19	Výsledky položky P 27.....	56
Obrázek 20	Výsledky položky P 28.....	56
Obrázek 21	Výsledky položky P 9.....	57
Obrázek 22	Výsledky položky P 17.....	57
Obrázek 23	Výsledky položky P 18.....	57
Obrázek 24	Výsledky položky P 21.....	58
Obrázek 25	Výsledky položky P 22.....	59
Obrázek 26	Výsledky položky P 23.....	59
Obrázek 27	Výsledky položky P 24.....	59
Obrázek 28	Výsledky položky P 12.....	68
Obrázek 29	Výsledky položky P 13.....	68
Obrázek 30	Výsledky položky P 14.....	68
Obrázek 31	Výsledky položky P 15.....	68
Obrázek 32	Výsledky položky P 16.....	68
Obrázek 33	Výsledky položky P 19.....	69
Obrázek 34	Výsledky položky P 20.....	69
Obrázek 35	Interpretace H 1 – P 3 a nejvyšší dosažené vzdělání pedagogů.....	71
Obrázek 36	Interpretace H 2 – P 4 a působíště pedagogů.....	72
Obrázek 37	Interpretace H 3 – P 5 a působíště pedagogů.....	72
Obrázek 38	Interpretace H 4 – P 21 a délka pedagogické praxe.....	73
Obrázek 39	Interpretace H 5 – P 23 a funkce pedagoga na škole.....	74
Obrázek 40	Interpretace H 6 – P 15 a nejvyšší dosažené vzdělávání pedagoga.....	75

Seznam tabulek

Tabulka 1	Sociální exkluze a dopady na školní edukaci.....	18
Tabulka 2	Absolutní hodnoty položek P1 až P6.....	49
Tabulka 3	Relativní hodnoty položek P1 až P6.....	49
Tabulka 4	Státní a školní úroveň kurikulárních dokumentů.....	52
Tabulka 5	Absolutní hodnoty položek P 7 až P 10 a P 17 až P 18.....	55
Tabulka 6	Relativní hodnoty položek P 7 až P 10 a P 17 až P 18.....	55
Tabulka 7	Absolutní hodnoty položek P 21 až P 24 a P 27 až P 28.....	55
Tabulka 8	Relativní hodnoty položek P 21 až P 24 a P 27 až P 28.....	55
Tabulka 9	Stav počtu školských poradenských zařízení a středisek výchovné péče.....	65
Tabulka 10	Absolutní hodnoty položek P 12 až P 16 a P 19 až P 20.....	67
Tabulka 11	Relativní hodnoty položek P 12 až P 16 a P 19 až P 20.....	67
Tabulka 12	Interpretace H 1 – P 3 a nejvyšší dosažené vzdělání pedagogů.....	71
Tabulka 13	Interpretace H 2 – P 4 a působišť pedagogů.....	71
Tabulka 14	Interpretace H 3 – P 5 a působišť pedagogů.....	72
Tabulka 15	Interpretace H 4 - P 21 a délka pedagogické praxe.....	73
Tabulka 16	Interpretace H 5 – P 23 a funkce pedagoga na škole.....	74
Tabulka 17	Interpretace H 6 – P 15 a nejvyšší dosažené vzdělávání pedagoga.....	75
Tabulka 18	Proměnné a výzkumná zjištění.....	78

Jmenný rejstřík

A

ADAMUS, Petr 25, 26, 59, 66
AKIMJAKOVÁ, Beáta 12, 37
ALGOZZINE, Bob 59
ÁROCHOVÁ, Olga 11
ARUM, Richard 19
AVERMEAT, P. Van 16, 35
AVRAMIDIS, Elias 7
AYALON, Hanna 19

B

BAKIČOVÁ, Zorislava 11
BALVÍN, Jaroslav 7, 58
BAR-HAIM, Eyal 19
BARTOŇOVÁ, Miroslava 7, 31, 33, 58, 59, 66
BAYLISS, Phil 7
BEDNÁRIK, Rastislav 36
BEIRNE-SMITH, Marry 59
BENDLOVÁ, Peluška 20, 40
BENNETT, John 35
BERNSTEIN, Basil 11
BOURDIEU, Pierre 11
BURDEN, Robert 7

C

CANTU, Rene 16

D

DARGOVÁ, Jarmila 23

E

EVANS, P. 39

F

FAZEKAŠOVÁ, Danica 23
FILOVÁ, Hana 7

G

GABAL, Ivan (GAC) 7, 10, 13, 19, 23, 32, 33,
39, 50, 67, 82, 83
GAMORAN, Adam 19

G

GIDDENS, Antony 11
GOLEMAN, Daniel 34
GRUBEROVÁ, Andrea 14

H

HÁJKOVÁ, Vanda 7, 66
HAVLÍK, Radomír 34
HENDL, Jan 39, 42, 45
HEWSTONE, Miles 20, 40, 48
HODKINSON, Alan J. 7
HORNÁK, Ladislav 7, 14, 23, 27, 28, 50, 58
HRABOVSKÁ, Martina 12

Ch

CHRÁSKA, Miroslav 42, 45

J

JAKOUBEK, Marek 14
JEŽEK, Stanislav 63

K

KALEJA, Martin 7, 12, 14, 16, 17, 20, 24, 33,
36, 37, 39, 40, 47, 48, 50, 58, 59, 82, 83
KIM, Shannon H. 59
KOHOUTEK, Rudolf 20, 40
KOŤA, Jaroslav 34
KOZUBÍK, Michal 9, 11
KRAJČÍRIKOVÁ, Ludmila 12, 37
KREIDL, Martin 19
KRISTENSEN, H. 39
KRPEC, Radek 70
KRUPOVÁ, Ivana 12, 37
KUBECZKA, Josef 27
KYUCHUKOV, Hristo 58

L

LACA, Slavomír 54
LACKOVÁ, Lucia 36
LEČBYCH, Martin 59
LECHTA, Viktor 66

M

MALČÍK, Martin 34
MAREŠ, Jiří 17, 68
MEJSTRÍK, Michal 16
MICHALÍK, Jan 59
MUŠINKA, Alexander 11

N

NOVOTNÁ, Erika 36

O

ONDREJKOVIČ, Peter 36
ORAVCOVÁ, Mária 37
OYSERMAN /OVÁ, Daphna 20, 40

P

PATERNÁKOVÁ, Lucia 54
PATTON, James R. 59
PERCY-SMITH, Janie 11
PETRASOVÁ, Alica 7, 35, 39, 58, 83
PINKOVÁ, Pavlína 7, 39
PIPEKOVÁ, Jarmila 25, 59, 66, 69
PORTIK, Milan 11, 12, 24, 58
PORUBSKÝ, Štefan 7, 39, 83
PRŮCHA, Jan 12
PRUŽINSKÁ, Lubomíra 36
PUNCH, Keith F. 39, 42, 45

R

RADIČOVÁ, Iveta 9
RAFAEL, Vlado 39
RODRIGUES, Veronika 27
ROKEACH, Milton 20, 40
ROSINSKÝ, Rostislav 7, 39

S

SEBEROVÁ, Alena 34, 54
SHAVIT, Yossi 19
SCHEFFEL, David 11
SCHOLTZOVA, Iveta 14, 50
SLEPIČKOVÁ, Lenka 7, 39

S

SAYOUD SOLÁROVÁ, Kateřina 7, 39
SPILKOVÁ, Vladimíra 54, 62
STRNADOVÁ, Iva 7, 66
STROEBE, Wolfgang 20, 40, 48

Š

ŠEVČÍKOVÁ, Albína 11
ŠEVČÍKOVÁ, Veronika 58
ŠIMONÍK, Oldřich 34
ŠOTOLOVÁ, Eva 7, 33, 58
ŠVARCOVÁ, Iva 26, 34, 59
ŠVEC, Vlastimil 54

T

TONDL, Ladislav 20, 39
TRAIN, Alan 48

V

VALENTA, Milan 59
VANČOVÁ, Alica 25, 59
VAŠEČKA, Michal 9
VÍTKOVÁ, Marie 7, 59, 66, 69
VRUBEL, Martin 66
VÝROST, Jozef 48

W

WOLK, Steven 35

Y

YSSELDYKE, James E. 59

Z

ZEZULKOVÁ, Eva 7, 19, 25, 26, 59

Věcný rejstřík

A

analýza 7, 10, 13, 15, 19, 35, 38–40, 43, 45, 50, 66, 68, 70–74, 79, 82–83

C

cílový 7–9, 15–16, 19–20, 22, 24, 30, 36, 38–44, 47, 54–55, 60–62, 66–67, 69–70, 74–79, 81–83

D

dítě 11, 14, 18, 24–26, 31–33, 35, 37, 61, 82–83

E

edukace 7–8, 11, 16–18, 24–25, 33–34, 36, 38–43, 49, 52, 54–60, 66–67, 70, 73–79, 81, 83

exkluze 7, 9–11, 15–16, 18, 24, 30–31, 33, 35, 37, 42, 45, 47, 49–50, 54, 58, 66–67, 76, 78–79, 82–83

H

hlavní vzdělávací proud 7, 28–29, 36, 43, 49, 53, 70–72, 77

hodnota 12–16, 18–20, 31, 34, 37, 40–41, 49, 51, 76, 82

I

inkluze 30, 36, 38, 41–43, 55–56, 65, 74, 77–78

integrace 15, 17, 24–25, 30, 32–33, 36, 53, 55–56, 59, 64–65, 82

K

koncepce 27, 32, 61–63

M

mentální 10, 25–29, 41, 43–45, 47, 49, 51–55, 57, 59, 67, 69–73, 76–78

N

názor 12, 19–20, 39–43, 45, 47–49, 54, 66–67, 70–73, 75–79

O

opatření 16, 24, 27, 30–31, 41, 53–54, 56–57, 61–62

orientace 7, 12, 18, 20, 35, 40–42, 48–49, 53–54, 63, 70, 76, 79

P

pedagog 7–8, 13–15, 17, 19, 22–24, 36–46, 48–83

pedagogické 7–8, 13–15, 17, 19, 22–24, 36–46, 48–83

podpůrná opatření 29, 30–31, 36, 41, 53–54, 56–57, 60–61, 76, 80, 83

postížení 25–31, 41, 44–45, 47, 49, 51–54, 57, 59–61, 64, 67, 69, 71, 76–77

postoj 11–14, 16–17, 19–20, 23–24, 27, 39–41, 44–45, 47–51, 54, 66–67, 75–76, 79, 82

potřeba 7–8, 15–17, 19, 22–24, 28–31, 34–39, 44, 47, 50–51, 53, 56–58, 60–61, 65–66, 76, 82–83

praxe 7, 11, 14–16, 27, 36, 41–44, 50–51, 53–54, 57–58, 63, 70, 73, 75–80, 83

prostředí 7, 9, 10–11, 16, 18, 22, 24–26, 29–37, 45, 47–49, 53–54, 58, 66–67, 76, 82–83

připravenost 7–8, 38–42, 49, 54, 66, 75–78, 81, 83

psychologické 9, 16, 24, 26, 31, 34, 36, 39, 61, 63, 78–79

R

rodina 10–16, 18–19, 24, 26–27, 29–36, 50–51, 53, 58–59, 63, 66, 80, 82–83

S

sociální 7, 9–12, 14–38, 41–43, 45, 47–55,
57–59, 61–83
sociologické 7–10, 13, 19, 24, 32, 34, 38–39,
43, 49–50, 66–67, 76, 79, 82–83
speciálněpedagogické 7, 9, 13, 28, 31, 38–39,
41, 53–54, 56, 60–61, 63–64, 76
speciální vzdělávací potřeby 16, 22, 29, 53, 66
strategie 9–10, 15–17, 19, 24, 29–30, 32–33,
35–36, 38–39, 48, 50, 52, 56, 62–63, 66,
79–80, 82

Š

škola 11, 19, 21, 23–24, 33–35, 41, 51–53, 55,
57–58, 60, 62, 81–83

V

vyhláška 16, 30
výchova 12, 14–15, 18, 21–23, 26, 29, 31, 33,
35, 50–51, 53–54, 64–66, 79
výzkum 13–14, 19–20, 23, 27–28, 30, 40, 52, 83
vzdělání 9, 11–16, 19, 21, 24, 26–27, 30, 37,
40–44, 49–53, 70–71, 75, 77–78, 82
vzdělávací trajektorie 9, 11, 28, 33, 37, 76,
78, 82
vzdělávání 7–17, 19–24, 26, 28–36, 38–41, 43,
49–62, 64–67, 69–70, 74–78, 80, 82–83

Z

zákon 16, 26, 28–32, 52–53, 60, 64, 66, 80
znevýhodnění 11, 16–17, 28–32, 38, 41, 43,
49–52, 55, 57, 59–61, 66–67, 69–78

Ž

žák 7–17, 19–31, 34–45, 48–67, 69–83

Summary

The Czech Republic has been criticised for a long time by the European Commission for its failure to create equal conditions for educational chances of children and pupils from the environment of social exclusion, mainly for those who are of Romani ethnicity. Sociological analyses say that less than a half of Romani children join pre-school education. The percentage of children living and growing up outside the area of social exclusion which attend the nursery school or preparatory classes of primary school is far higher. Even at this level of education, the child gains necessary competences for acquiring learning strategies and forming various structures. Existing barriers of pre-school education are not only of the character of inner dispositions; especially the outer ones cause complications and do not allow children to attend ordinary nursery schools. The context of primary education of target group of children with regard to equality of opportunity is alarming in the Czech Republic. It is estimated that 15–25% of Romani ethnicity pupils are completely excluded from the educational mainstream which, undoubtedly, limits them unjustifiably and significantly in their educational pathways. The number of majority society pupils educated outside of the educational mainstream does not exceed 3% in the long term. There are recorded more than 600 excluded social localities in the Czech Republic in which more than 90 % of inhabitants are Romani. Long term active cooperation with the educational reality allows us to register the occurrence of ethnically homogenous primary schools surrounding those areas. Those schools are regarded as segregational as the ethnically homogenous school does represent the inclusive education, implicitly provides unjustified reduction of educational claims, and allows deepening of the ethnic animosity on both sides. Basically, the target group is not provided with education in heterogeneous environment which would offer plurality in the social processes. Doing this the Romani people cannot integrate themselves into the majority society which has been discussed for several decades.

The monograph in its research results points to the readiness of teachers to educate children and pupils from the environment of social exclusion which can be evaluated as significantly insufficient. This issue was a part of nationwide research goal and it was diversified into three areas. The focus of the research was the orientation of teachers in relevant issues affecting the process of school education. We were interested in the real teaching practice, particularly their attitude towards using support measures. Their view of inclusive education was an integral part of the monitoring. In all areas, there were identified deficiencies negatively determining their own preparedness. The quantitatively-oriented research was joined by 2005 respondents from 13 regions of the Czech Republic, working at all types of primary schools. The research findings highlight the importance and current need of a new efficient conception of the system of further education of pedagogical workers and introduction of career (qualification) growth of teachers.

Literatura

ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy – nástroj k hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Centrum empirických výzkumů FVP SLU v Opavě, 2015.

ADAMUS, Petr. *Profesní příprava a možnost pracovního uplatnění osob se středně těžkým mentálním postižením*. In KALEJA, Martin (Ed.) *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: PdF OU, 2014. ISBN 978-80-7464-692-8.

AKIMJAKOVÁ, Beáta. *The Integration of Religious Education Content into the Curricular Content of Primary Education*. Chełm : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, 2014. 140 pp. ISBN 978-83-61149-34-7.

AKIMJAKOVÁ, Beáta. Resocializačné pôsobenie v špeciálnej pedagogike z kresťanského hľadiska. In: *Dimenzie a perspektívy rozvoja osobnosti jednotlivca I. Špeciálna pedagogika. Rodina – škola – spoločnosť*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2009. ISBN 978-80-8084-490-5

AKIMJAKOVÁ, Beáta. Edukácia a duchovná edukácia rómskych detí. In *Tradiície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov III. Zborník referátov z medzinárodnej vedeckej konferencie v Levoči*. Zost. Krupová, I., Akimjaková, B. Ružomberok: PF KU, 2010, s. 105-112. ISBN 978-80-8084-535-3

ALGOZZINE, B., & YSSELDYKE, J. E. *Teaching students with sensory disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.

ALGOZZINE, B., & YSSELDYKE, J. E. *Teaching students with medical, physical, and multiple disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.

ALGOZZINE, B., & YSSELDYKE, J. E. *Teaching students with emotional disturbance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.

ALGOZZINE, B., & YSSELDYKE, J. E. *Teaching students with mental retardation*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.

ALGOZZINE, B., & YSSELDYKE, J. E. *Teaching students with gifts and talents*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.

ÁROCHOVÁ, Olga a Zorislava BAKIČOVÁ a Albína ŠEVČÍKOVÁ. *Sociálne determinanty školského prospechu u detí*. In *Psychológia a Patopsychológia dieťaťa*, Vol 19(1), 1984, 55–65.

ARUM, Richard a Adam GAMORAN a Yossi SHAVIT. *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford, CA: Stanford University, 2007.

AUSEL, P. David a Joseph, D. NOVAK a Helen HANESIAN. *Educational Psychology. A Cognitive View*. 2nd.Ed. USA, Rinehart and Winston, Inc., 1978. ISBN 0-03-089951-6.

AVERMEAT, P. Van *Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education*. Language Council of Europe: Policy Division, Strasbourg. Centre for Diversity and Learning, Ghett University, 2006.

AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. & BURDEN, R. *A survey of mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority* Search Google Scholar for this article. *Educational Psychology* 20(2), 2000. pp. 193-213.

BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika, multikulturalita*. Praha: Hnutí R, nakladatelství s Mezinárodní vědeckou radou, 2012. 232 s. ISBN 978-80-86798-07-03.

BALVÍN, Jaroslav, a kol. *Romové a pedagogika*. 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.–25. března 2000. Ústí nad Labem, Hnutí R, 2000. ISBN 80-902461-3-3.

BALVÍN, Jaroslav, a kol. *Romové a sociální pedagogika*. 18. setkání Hnutí R v Přerově a v Levoči. Ústí nad Labem, Hnutí R, 2001. ISBN 80-902461-4-1.

BAR-HAIM, Eyal a Yossi SHAVIT a Hanna AYALON. *Expansion and Inequality of Educational Opportunity: A Comparative Multi-Level Analysis*. Presentation at the Montreal Meeting of RC28, August 14-17, 2007 (online).

BARLETT, M. Harriet. *The common bale of social work practice*. Silver Spring, MD, National association of Social Workers, 1970

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Assessment a podpůrná diagnostika ve školském systému* In VÍTKOVÁ, Marie. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I. / Education of Pupils with Special Needs I*. 1. vyd. Brno: Paido, 2007, s. 65-74. ISBN 978-80-7315-163-8.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Komparace přístupů vybraných evropských zemí k inkluzivnímu vzdělávání – parciální výsledky výzkumného záměru k inkluzivní didaktice*. In *Osoby so zdravotným znevýhodněním v kontexte súčasnej špeciálnej pedagogiky a súvztažných vied*. Sborník z mezinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: UK Pdf, ISBN 978-80-89239-87-3. (plné znění článku na CD ROM).

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ a Martin VRUBEL. *Inclusion in Education for Students with Special Educational Needs from the Perspective of Research*. Brno: Masaryk University, 2014. ISBN 978-80-210-7152-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Students with Intellectual Disability in Inclusive Education Settings*. Brno: Masaryk University, 2014. ISBN 978-80-210-6817-9.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Approaches to Students with Learning Disorders in Inclusive School Environment*. Brno: Masaryk University, 2014. ISBN 978-80-210-7110-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Přípravná třída pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí*. In Pipeková, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno, Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-866633-37-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.

BAŠTECKÁ, Bohumila (ed.) *Psychologická encyklopedie. – Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-470-0.

BAZALOVÁ, Barbora a Ilona FIALOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve Finsku*. In *Speciální pedagogika*. Praha: UK, 1, s. 71 - 77. ISSN 1211-2720. 2008.

- BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vydání. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3971-X.
- BEIRNE-SMITH, Marry & PATTON, James R. & KIM, Shannon. H. *Mental Retardation: An Introduction to Intellectual Disability*. (7th Edition). Upper Saddle River. NJ: Person Prentice Hall, 2005.
- BEKKER, René. *Stability, reliability and validity of social value orientation*. Utrecht University, Heidelberglaan: Utrecht, The Netherlands, 2004.
- BELÁSOVÁ, Lubica. *Utváranie počítačovej gramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-410-3.
- BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BENDLOVÁ, Peluška. *Hodnoty v existenciální filosofii Gabriela Marcela*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-85213-48-6.
- BENNATHAN, Marion a Marjorie Boxall. *Effective Intervention in Primary Schools*. Nurture Groups Network. 1996
- BENNETT, John. *Roma Early Childhood Inclusion. Overview Report*. Unicef, Open Society Foundations, Roma Education Fund, 2012.
- BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. (2nd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2000.
- BERNSTEIN, Basil. *Video conference with Basil Bernstein*. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (pp. 369–384). New York: Peter Lang, 2001.
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-216-5.
- BOURDIEU, F. P. *Pravidla umění: Vznik a struktura literárního pole*. Brno: Host, 2011. 496 s. ISBN 978-80-7294-364-7
- BRUNER, S. Jerome. *The process of Education. A Landmark in Educational Theory*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts and London, England, 1999. ISBN 0-674-71001-0.
- CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Psychologie hodnot*. Praha: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-195-6.
- CALOŇOVÁ, Darina a Maritna KRAVÁROVÁ. *Prevenia sociálnopatologických javov v rodinách*. In Mátel, A. - Janechová, L. - Roman, L. (eds.) *Sociálna patológia a intervenci sociálnej práce*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2011. ISBN 978-80-8132-018-7.
- CANTU, Rene. *What is the Value of an Education?* Texas Labor Market Review Newsletter. Labor Market Information Department of the Texas Workforce Commission, 2003.
- CAPUZZI, David a Douglas R. GROSS, (eds.) *Youth at Risk. A Prevention Ressource for Counselors, Teachers, and Parents*. 4th ed. USA: Merril Education/ACA College Textbook Series, 2006. ISBN 0-13-188248-1.

CARLOS, P. John a Rick MILLER. Kids at Hope: *Every Child Can Succeed, No Exceptions*. USA: Sagamore Publishing LLC, 2007. LCCN 2006935260.

COUNCIL OF EUROPE. *Education of Roma Children in Europe*. Texts and activities of the Council of Europe concerning education. Council of Europe, December 2006. ISBN-13: 978-92-871-5978-6

CROWL, K. Thomas a Sally KAMINSKY a David M. PODELL. *Educational Psychology. Windows on Teaching*. USA, Brown and Benchmark, 1997. ISBN 0-697-26816-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-273-7.

ČERNÁ, Milena. *Sebehodnocení a sociální vyloučení*. Ostrava 19. října 2006. Konference „Chudoba není jen nedostatek peněz“ v rámci Týdne proti chudobě a sociálnímu vyloučení.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva. Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách*. Praha, 2010.

ČLOVĚK V TÍSNI, o. p. s. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. (Závěrečná zpráva)*. Praha: 2009. s. 210. Zadavatel výzkumného projektu: MŠMT. Dostupné na www: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_157.pdf

DARGOVÁ, Jarmila. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress, 2001. ISBN 80-968608-1-X.

ĎURÍČEKOVÁ, Magdaléna. *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov: Kušník, 2000. ISBN 80-8045-211-3

EDWARDS, Tim, (ed.) *Kulturální teorie. Klasické a současné přístupy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-6858.

EUROPEAN ROMAN RIGHTS CENTRE. *A Special Remedy. Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic*. Hungary: ERRC, 1999. ISBN 963-03-7825-6.

EVANS, Marry. *Gender and the literature of the Holocaust: the diary of Etty Hillesum Women: a Cultural Review*, 12 (3). pp. 325-335, 2001. ISSN 0957-4042

EVANS, Linda. *Úvahy o profesionalitě vzdělavatelů dospělých*. Studia paedagogica, [S.l.], v. 17, n. 1, p. 129–148, zář. 2012. ISSN 1803-7437. Available at: <<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/309/427>>. Date accessed: 22 zář. 2015 doi:<http://dx.doi.org/10.5817/SP2012-1-8>.

FARKAS, Lilla. *Segregation of Roma Children in Education. Addressing Structural Discrimination through the Race Equality Directive*. European Commission. Directorate-General for Employment. Social Affairs and Equal Opportunities, 2007. ISBN 978-92-79-05605-5.

FILOVÁ, Hana. *Rozvíjení inkluzivní kompetence budoucích učitelů primární školy*. In ŠIMONÍK, O. *Příprava budoucích učitelů na rozvíjení klíčových kompetencí žáků na jednotlivých úrovních vzdělávání: kooperace, participace, konsekvence*. 1. díl. 1. vyd. Brno: PdF MU, 2011, s. 45–56, 12 s. ISBN 978-80-210-5561-2.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

FRIEDMAN, Eben, et al. *School as Ghetto. Systemic Overrepresentation of Roma in Special Education in Slovakia*. Roma Education Fund. 2009. ISBN 978-963-9832-09-1

GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha, 2006. Zadavatel projektu: MPSV a Rada vlády pro záležitosti ČR.

GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR, 2009. Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žáků, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.

GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Praha, 2007.

GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Praha, 2015.

GASTAGER, Angela. *The Wider the Choice, The Greater the Responsibility*. The wider the choice, the greater the responsibility. Balancing between selfishness and altruism in daily school life. In J.-L. Patry & J. Lethovaara (Eds.), *European perspectives on teacher ethics*, Tampere/FIN: Juvenes Print, 63-74. (4) reprinted in *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 1, 16–24. (5) 1999.

GIDDENS, Antony. *Třetí cesta a její kritici*. Praha: Mladá fronta, 2005.

GIDDENS, Antony. *Důsledky modernity*. Praha: SLON, 2003. ISBN 80-86429-15-6.

GIDDENS, Antony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.

GÖBELOVÁ, Taťána. *Uvedení do výchovné problematiky primární pedagogiky*. Distanční text. Ostrava, PdF OU, 2004. ISBN 80-7368-006-8.

GOLEMAN, Daniel. *Working with Emotional Intelligence*. New York, Bantam Dell, 2000. ISBN 9780553378580

GRUBEROVÁ, Andrea. *Zpráva z pilotního kvalitativního výzkumu: „Motivace romských rodičů na poli vzdělávání“*. Poradna pro občanství/ Poradna pro lidská práva, 2009.

GULOVÁ, Lenka, a kol. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: PdF MU, 2010. ISBN 978-80-210-5342-7.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Granda: Praha, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-32-74.

HAWKES, Neil. *Being a School of Excellence. Value-Based Education*. OxfordShife, County Council. Advisory nad Inspection Service, 2001.

HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. Praha: PdF, Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-125-7.

HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2004.

HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7667-092-5.

HODKINSON, Alan J. (2005), *Conceptions and misconceptions of inclusive education: a critical examination of final-year teacher trainees' knowledge and understanding of inclusion*, Research in Education 73, pp. 15–28, 2005.

HODKINSON, Alan J. *Inclusive and special education within the English educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges*, 2006.

HODKINSON, Alan J. *Career entry development profiles and the statutory induction arrangements in England: a model of effective practice for the professional development of Newly Qualified Teachers?* Journal of In-service Education, 2006.

HORŇÁK, Ladislav a Iveta SCHOLTZOVÁ. *Cesty k zvyšovaniu socializácie rómskeho etnika*. Prešov, Pdf Prešovská univerzita, 2005. ISBN 80-8068-374-3.

HORŇÁK, Ladislav. *Rómsky žiak v škole*. Prešov, PU, 2005. ISBN 80-8068-356-5.

HRABOVSKÁ, Martina. *Mosty pro vzdělávání dětí mladšího školního věku ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí*. Diplomová práce. Ostrava, Pdf OU, 2010. Vedoucí práce: Martin Kaleja

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha, Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JAKOUBEK, Marek. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu. Tractus kulturo(mo)logicus*. Sešity pro sociální politiku. Praha, Socioklub, 2004. ISBN 80-86140-21-0.

JEŽEK, Stanislav. (Ed.) *Sociální klima školy III*. Brno, MSD s.r.o. ISBN 80-86633-45-4.

JEŽEK, Stanislav. (Ed.) *Sociální klima školy II*. Brno, MSD s.r.o. ISBN 80-86633-29-2.

JEŽEK, Stanislav. (Ed.) *Sociální klima školy I*. Brno, MSD s.r.o. ISBN 80-86633-13-6.

KALEJA, Martin a Jan KNEJP, (eds). *Mluvme o Romech – Aven vakeras pal o Roma*. 1. vyd. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.

KALEJA, Martin a Radek KRPEC. *Komparační analýza názorů a postojů romských žáků k otázkám souvisejícím se vzděláváním*. Speciální pedagog. Časopis pre speciálnopedagogickú teóriu a prax. 2013, roč. 2, s. 11–23.

KALEJA, Martin a Radek KRPEC. *Kvantitativní analýza názorů a postojů romských žáků k vzdělávání*. GRANT journal. 2013, sv. 2, s. 18–23.

KALEJA, Martin a Radek KRPEC. *Opinions and Attitudes of Roma Pupils on Issues Related to School Education*. International Journal of Multidisciplinary Thought. 2013, roč. 3, sv. 3, s. 333–347.

KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků základních škol z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Pdf OU, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.

KALEJA, Martin. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Pdf Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, ISBN 978- 80-7464-233-3.

KALEJA, Martin. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Pdf Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, ISBN 978-80-7464-396-5.

KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

KALHOUS, Zdeněk a Otta OBST a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X

KOLAŘÍKOVÁ, Marta. *Dítě předškolního věku z prostředí sociální exkluze*. Opava: Fakulta veřejných politik SLU v Opavě, 2015.

KOHN, R. Florence a Fred L. STRODTBECK. *The description of value orientations. variations in Value Orientations*, 1961. Evanston, Illinois: Row, Peterson.

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: MZLU, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.

KOSOVÁ, Beáta. *Sociálna spravodlivosť vo vzdelávaní*. In Kochová, H. (ed.) *Zvyšovanie úrovne socializácie rómském komunity*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-449-9.

KOZUBÍK, M. *(Ne)vinní a dilino Gadžo*. Nitra: FSVaZ, ÚRŠ, 2013. ISBN 978-80-558-0418-7.

KRAJČÍRIKOVÁ, Ludmila a Mária ORAVCOVÁ. *Hodnotová orientácia rómskych rodín*. in: *Chudoba v kontexte dneška – zdravotné, psychické, sociálno-právne, filozofické, etické a etnické aspekty chudoby v súčasnosti I.* : zborník referátov z IX. sociálno-vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Gažiová M. (red.), Verbum - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, Ružomberok 2010. ISBN 978-80-8084-566-7, s. 113–121.

KRAJČÍRIKOVÁ, Ludmila. *Rodinné prostredie a jeho vplyv na vzdelávanie rómskych žiakov*. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae = Vedecké štúdie Pedagogickej fakulty*, 2011. ISSN 1336-2232. Č. 2 (2011), s. 77–98.

KRAJČOVIČOVÁ, Monika. *Adaptívne schopnosti rómskych detí*. In: *Študentské fórum: zborník príspevkov z VIII. ročníka stretnutí konaného v júni 2005*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006, s. 149-154. ISBN 80-969146-5-0.

KRAJČOVIČOVÁ, Monika. *Kultúra, kompetencie a sociokultúrne špecifika Rómov*. In Kovalčíková, I. (ed.) *Kultúra a kompetencie: adaptívne schopnosti rómskych žiakov*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. s. 64–71. ISBN 978-80-555-0111-6.

KRAJČOVIČOVÁ, Monika. *Tvorivé riešenie problému a jeho mechanizmy*. In: *Naša škola: odborný metodický časopis pre učiteľov predškolských zariadení a 1. stupňa základnej školy*, Roč. 13, č. 5–6 (2010), s.12–15. ISSN 1335-2733.

KRAJČOVIČOVÁ, Monika. *Tvorivosť detí predškolského a mladšieho školského veku*. Prešov: PF PU, 2012. 103s. ISBN 978-80-555-0713-2.

KREIDL, Martin. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní nerovnosti v socialismu*. Plzeň: ZČU, 2008. ISBN 978-80-7043-678-3.

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu*. Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy. Praha: Portál, 2003

KRISTENSEN (1995), T. S. *The demand—control-support model: Methodological challenges for future research*. *Stress Medicine*, 11, 17–26

KRUPOVÁ, Ivana. *Rozvíjanie prírodovednej gramotnosti rómskych žiakov a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. in: *Chudoba v kontexte dneška – zdravotné, psychické, sociálno-právne, filozofické, etické a etnické aspekty chudoby v súčasnosti I*. Gažiová M. (red.), VERBUM – Vydavateľstvo KU v Ružomberku, Ružomberok 2010. ISBN 978-80-8084-566-7, s. 122–132.

KRUPOVÁ, Ivana. *Využívanie prírodovedných experimentov na 1. stupni základných škôl v triedach s prevažným počtom rómskych žiakov*. In *Naša škola*, 2007, roč. XI, . č. 3–4, s. 44–47. ISSN 1335-2733

KRPEC, Radek. *Kvantitatívni metody pedagogického výzkumu*. Ostrava: PdF OU, 2013. ISBN 978-80-7464-445-0

KUBECZKA, J. *Romové porazili stát*. 14. 11. 2007. [online] [cit.2008-07-02]. Dostupné na [www: http://romove.radio.cz/cz/clanek/21689](http://romove.radio.cz/cz/clanek/21689)

KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk – hodnoty – výchova: Kapitoly z filozofie výchovy*. ManaCon, 1996. ISBN 8085668343.

KUČEROVÁ, Stanislava. *Antropologické a axiologické východiská pedagogiky*. in: *Pedagogika.sk*. In *Pedagogika.sk*, 2011. [online]. roč. 2, č. 2, s. 108–118

KUČEROVÁ, Stanislava. *Filozofie*. Evropský polytechnický institut, 2004. ISBN 9788073140311

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele (Cesty k lepšímu vyučování)*. Portál, Praha, 1996. ISBN: 80-7178-965-8.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.

KYUCHUKOV, Hristo. *Savremeni idei i podhodi za obuchenie po balgarski ezik na deca bilingvi v dvuezichna sreda*. I chast [Contemporary ideas and approaches for Bulgarian language education to bilingual children. I part]. Varna, (in Bulgarian), 1999.

KYUCHUKOV, Hristo. *Kognitivniyat podhod v obuchenieto po romski ezik (v preduchilishtna i nachalna uchilishtna vazrast)* [The cognitive approach to Romani language education (in pre-school and primary school level)]. e-book, www.sciencebg.net, Burgas, (in Bulgarian). 2009

KYUCHUKOV, Hristo. *Lingvodidakticheski aspekti na romskia ezik (varhu material ot shvedsko-romski i balgaro-romski bilingvizam)* [Lingvodidactical aspects of Romani language-Romani-Swedish and Romani-Bulgarian bilingualism]. Sofia: Delfi, (in Bulgarian), 1998.

KYUCHUKOV, Hristo. *Modeli za obrazovatelna integraciya v malkite naseleni mesta v Bulgaria* [Models of educational integration in towns and villages in Bulgaria]. Sofia: Bulvest 2000, (in Bulgarian), 2010.

KYUCHUKOV, Hristo. *Podgotovka za obuchenie na romskite deca v domashni usloviya* [Preparation for education of Roma children in home environment]. Sofia: Wini 1837, (in Bulgarian), 2009.

KYUCHUKOV, Hristo. *Psicholingvistichni aspekti na rannia bilingvizam* [Psycholinguistic aspects of early bilingualism]. Sofia, (in Bulgarian). 1997.

KYUCHUKOV, Hristo. *Turkish and Roma children learning Bulgarian*. V. Tarnovo: Faber, 2007.

- LACA, Slavomír a L. PASTERŇÁKOVÁ. *Komunikácia vo svete edukácie*, Institut mezioborových studií. Brno: Tlačiareň svidnícka, 2012. ISBN: 978-80-87182-30-7.
- LACA, Slavomír. *Ekumena a osoby s mentálnym postihnutím*, In: *Osoby s mentálnym postihnutím a spoločnosť*, Košice: 2013, Prohu s.r.o. ISBN 978-80-89535-13-2.
- LACA, Slavomír. *Sociálna komunikácia ako prostriedok v manažmente*. In: *Zborník príspevkov vedeckej medzinárodnej konferencie - Sociálna práca, manažment a ekonómia s reflexiou na sociálne služby*. Ružomberok: Verbum, 2010. ISBN 978-80-8084-621-3.
- LACA, Slavomír. *Sociálna pedagogika*. Brno: 2011, BONNY PRESS, Institut mezioborových studií Brno, 2011. ISBN 978-80-87182-19-2.
- LACA, Slavomír. *Sozialkommunikation als ein wichtiges instrument im management in der sozialarbeit*, In: CLINICAL SOCIAL WORK, Wien, Austria, N. 4 2011. ISSN 2076-9741.
- LACKOVÁ, Lucia. *Osobnostná odolnosť v interkultúrnom kontexte*. 1. vyd. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, Ostrava, 2009. ISBN 978-80-7368-758-8.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-1690.
- LE TENDRE, Gerald. *International Journal of Educational Research. The „Problem“ of Minirity Education in an International Perspective*. Pergamon, Volume 33, Number 6/2000. ISSN 0883-0355.
- LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, Viktor a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
- LECHTA, Viktor a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7
- LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Martin: Osveta, 1995. ISBN 80-88824-18-4.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
- LIGA LIDSKÝCH PRÁV. *Základní vzdělávání romských dětí. Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2*. Dostupné na www: http://www.llp.cz/_files/file/segregovane_skolstvi.pdf
- LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, Hana. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-272-6.
- MAJOREK, Z. Czesław a Edwin V. JOHANNINGMEIER. *Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Present and Future*. Kraków, Polish Academy of Science Publishing House in Cracow, 2000. ISBN 83-86726-81-4.
- MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy*. 1. část. Pedagogická revue, 58 (1), 2006, 30–45. (a)

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy*. 1. část. Pedagogická revue, 58 (2), 2006, 127–141. (b)

MAREŠ, Jiří. *Učební styly*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

MARTIN, Paul a Patrick BATESON. *Úvod do teorie a metodologie měření chování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-526-4.

MARXTOVÁ, Marie. *Multikulturní výchova v mateřské škole*. Praha: Metodický portál RVP, 2005. Dostupné na www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/231/multikulturni-vychova-v-mater-ske-skole.html/>

MEJSTRÍK, Michal, a kol. *Rámeček Strategie konkurenceschopnosti*. Úřad vlády České republiky. NERV, 2011. ISBN 978-80-7440-0506.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-799-X.

MESIBOV, B. a V. SHEA a E. SCHOPLER. *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York, ISBN 0-306-48647-4.

ROKEACH, M. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press, 1974.

MORVAYOVÁ, Petra. *Děti „All Exklusive“ – Prostředí sociálně vyloučené lokality a jeho vliv na školní (ne)úspěch*. In Svoboda, Z., Morvayová, P. a kol. *Schola excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.

MÜHLPACHR, Pavel a M. BARGEL a kol. *Inkluze versus exkluze – dilema sociální patologie*. Brno: Institut mezioborových studií, 2010. ISBN. 978-80-87128-12-3

MÜHLPACHR, Pavel. *Sociopatologie*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-4550-7.

MUŠINKA, A. – SCHEFFEL, D. et al. *Rómska marginalita*. Prešov: Centrum antropologických výskumov, 2004. ISBN 80-968905-3-0.

NIKOLAI, Tomáš a Petra SEDLÁČKOVÁ. *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb, Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni, 2007. ISBN 978-80-8696-1453.

NIKOLAI, Tomáš. *Principy inkluze v psychologickém poradenství – Příspěvek k psychologické diagnostice inteligence a kognitivních funkcí u dětí ze sociokulturně odlišného prostředí*. In Svoboda, Z. – Morvayová, P. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.

NOVOTNÁ, Erika a Lubomíra PRUŽINSKÁ. *Pilére edukácie sociálne znevýhodnených žiakov. Trojuholník spolupráce: učiteľ – asistent učiteľa – rodič*. Prešov: PU, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-486-3.

ONDREJKOVIČ, Peter a Rastislav BEDNÁRIK. *Sociálne ukazovatele a možnosti ich použitia*. In *Pedagogika.sk*. [online], 2010. roč. 1, č. 2.

OYSERMAN, Daphna. *Values: Psychological perspectives*. In N. Smelser & P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 22, pp. 16150–16153). New York, NY: 2002, Elsevier Science.

PARKAY, W. Forrest. *Becaming a Teacher*. 5th ed. USA: Beverly Hardcastle Standford, 2000. ISBN 0-205-31686-7.

PERCY-SMITH, J. *The contours of social exclusion*.
In: *Posun od merania chudoby k meraniu sociálneho vyčlenenia*. Bratislava: F. E. Stifun., 2004. ISBN 80-89-149-02-2.

PETRASOVÁ, Alica a Štefan PORUBSKÝ. *Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Správa z výskumu. Bratislava: OSF, 2013. ISBN 978-80-89571-08-6.

PETRASOVÁ, Alica. *Overovanie celodenného výchovného systému na základných školách*. In [elektronický zdroj] : Tatiana Dubayová (ed.), Jarmila Žolnová (ed.) Študent na ceste k praxi II Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika 15. – 16. máj 2013. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove, 2013. s. 29–38. ISBN 978-80-555-0840-5

PETRASOVÁ, Alica. *Podpora inkluzívneho vzdelávania marginalizovaných rómskych komunit*. In Hapalová, M. – Kriglerová, E.: *O krok bližšie k inklúzii. Človek v tísi*, Bratislava, 2013, s. 192–203. ISBN 978-80-971343-0-3

PETRASOVÁ, Alica. *Teaching with a Multicultural Perspective*. In: *Journal of Preschol and Elementary school Education*. Roč. 1/3, 2013. ISSN 2084-7998

PETRASOVÁ, Alica. *Transformácia systému vzdelávania na inkluzívny model*. In *Vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou: KRIŽOVATKY NA CESTÁCH K UČITELSTVU*. 19.–20. 9. 2013 Hotel Crocus, Štrbské pleso. Prešov, FHPV – Škola plus, 2013. ISBN 978-80-555-0985-3

PETRASOVÁ, Alica. *Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit*. In: *Romové – otázky a odpovedi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-175-6. S. 156–177

PETTY, Goeffry. *Moderní vyučování. Praktická příručka*. Praha, Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

PINKOVÁ, Pavlína a Lenka SLEPIČKOVÁ a Kateřina SAYOUD SOLÁROVÁ. *Učitelé jako aktéři inkluze v základní škole*. In SLEPIČKOVÁ, Lenka a Karel PANČOCHA et al. *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.

PIPEKOVÁ, Jarmila a Marie VÍTKOVÁ. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti. From school inclusion to social inclusion and participation in society*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7530-6.

PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přepr. a rozšíř. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PORTIK, Milan. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov, PF PU, 2003. ISBN 80-8068-155-4

PROKEŠOVÁ, Ludmila a Iva STUHLÍKOVÁ. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: PdF ČB, 1990. ISBN: 80-7040-022-6.

- PROKEŠOVÁ, Miriam. *Osobnost učitele aneb Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997. ISBN 80-902357-8-6
- PRUDKÝ, Libor a kol. *Inventura hodnot. Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1751-2.
- PRŮCHA, Jan. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha, Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha, ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.
- PUNCH, F. Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Praha, Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.
- RABUŠICOVÁ, Milada a Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-2105-7500.
- RADIČOVÁ, I. – VAŠEČKA, M. *Chudoba Rómov a sociálna starostlivosť o nich v Slovenskej republike*. Bratislava: Svetová banka. Nadácia SPACE. Ineko, 2002. ISBN 80-88991-15-3.
- RAFAEL, Vlado. (Ed.) *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelavacom systéme na Slovensku*. Bratislava: Open Society, Foundation 2011. ISBN 978-80-970143-7-7
- RAWLS, John. *Spravodlivosť jako férovosť*. Bratislava: Kaligram, 2007. ISBN 80-7149-911-0.
- RAWLS, John. *Teorie spravedlnosti*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-89-9
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-2473-0066.
- RINGOLD, Dena a Mitchell A. ORESTEIN a Erika WILKENS. *Roma in an Expanding Europe. Breaking the Poverty Cycle. The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank*. Washington, D. C., 2005. ISBN 0-8213-5457-4
- RODRIGUES, V. *Čtvrtina škol vyřazuje Romy. Jsou pro ně obtížní*. 8. 4. 2009. [online]. [cit. 2. 5. 2009] Dostupné na www: <http://aktualne.centrum.cz/domaci/zivot-v-cesku/clanek.phtml?id=634186>
- ROCHOVSKÁ, I. AKIMJAKOVÁ, B. et al. *Umiejętności przyrodnicze a edukacja przyrodnicza w pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Chełm : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, 2012. 137 s. ISBN 978-83-61149-61-3
- ROKEACH, Milton. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press, 1974.
- ROSINSKÝ, Rostislav. *Etnické postoje učitelů, studentů a žiakov I. stupňa ZŠ (s akcentom na rómsku etnickú skupinu)*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2009. ISBN 978 -80-8094-510-7.
- ROSINSKÝ, Rostislav, a kol. *Pedagogicko-psychologické a interkulturné aspekty práce učitelů žiakov z odlišného sociokulturného prostredia*. Nitra, UKF v Nitre, 2009. ISBN 978-80-8084-589-3.

RUS, Calin. *The situation of Roma School Mediators and Assistants in Europe. Directorate of School, Out-of-School and Higher Education Division of Educational Policies and European Dimension*. Council of Europe, 2006.

SEBEROVÁ, Alena a Martin MALČÍK. *Autoevaluace školy. Od teorie k praxi a výzkumu*. Ostrava: PedF OU, 2009. ISBN 978-80-7368-759-5.

SEBEROVÁ, Alena. *Výzkumná kompetence v učitelství a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava, PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-270.

SEIFERT, Kelvin a Rosemary SUTTON. *Educational Psychology*. Publisher: Global Text Project 2009 funded by the Jacobs Foundation, Zurich, Switzerland.

SEITZ, Hilary. *The plan: Building on children's interests*. *Young Children* 61 (2): 2006.

SHAVIT, Yossi a Richard ARUM a Adam GAMORAN, (eds.). *Stratification in higher education: a komparative study*. Stanford: Stanford University Press, 2007.

SLAVÍK, J. a S. SIŇOR. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. *Pedagogika*, roč. 43, č. 2, 1993, s. 155–164.

SMÉKAL, Vladimír a Hilary GRAY a Ch. Allan LEWIS. *Together we will learn: ethnic minorities and education*. Brno: Barrister&Prinicpal, 2003. ISBN 80-86598-40-3.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Východiska vzdělávání učitelů primárních škol*. In *Pedagogika* 2/1996, roč. 46, Praha: PdF UK, 1996. ISSN 3330-3815.

STANLEY, C. Jullian a Kenneth D. H. HOPKINS. *Educational and Psychological Measurement and Evaluational*. New Jersey, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, 1972. ISBN 0-13-236281-3.

STEINER, Rudolf. *Human Values in Education. The Foundations of Waldorf Education*. 10 Lectures in Arnheim, Holland. Anthroposophic Press, 2004. ISBN 0-88010-544-5.

SVOBODA, Zdeněk a Petra MORVAYOVÁ, a kol. *Schola excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.

ŠEĎOVÁ, Klára a Roman ŠVARÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. *Slyšet, cítit a dotýkat se... Romská hudba a hudebnost Romů jako pozitivní kulturní stereotyp a dominantní kulturní konfigurace*. Ostrava, Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-569-0.

ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava, PdF OU v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-282-3.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno, MSD, spol. s r.o., 2005. ISBN 80-86633-33-0.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: UK, 2011. ISBN 978-80-246-1909.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha, UK, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.

ŠTEFANOVÁ, Eva. *Pripravenost rómskych detí na školu*. Prešov, Prešovská univerzita, 2006. ISBN 80-8068-448-0.

- ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace – vzdělávání, výchova, péče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.
- ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Praha: VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0
- ŠVARCOVÁ, Eva. *Vybrané kapitoly z etopedie a sociální patologie*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7041-959-5.
- ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: MU, 1998. ISBN: 80-210-1937-9.
- TONDL, Ladislav. *Hodnocení a hodnoty. Metodologické rozměry hodnocení*. Praha: Filozofia, AV ČR, 1999. ISBN 80-7007-131-1.
- TRAIN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.
- Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO. Vzdělávání pro 21. století*, PF UK-ÚVRŠ, Praha 1997.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. Liberec, TU v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-184-8.
- VALACHOVÁ, Daniela, a kol. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava, 2002. SPN. ISBN 80-8068-152-1.
- VALENTA, M.; MICHALÍK, J.; LEČBYCH, M. 2012. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.
- VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
- VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. s. 136. ISBN: 80-7184-624-4.
- VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita ve výchově: vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.
- VANČOVÁ, Alica. *Inovácie v teórii, metodológii a praxeológii pedagogiky mentálne postihnutých*. Ostrava: PdF OU, 2014. ISBN 978-80-7464-673-7.
- VANČOVÁ, Alica. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: KKT, o. z., a Pedagogická fakulta UK 2010, 173 s., ISBN: 978-80-970228-1-5.
- VANKOVÁ, Katarína. *Rómska minorita na Slovensku z globálneho pohľadu*. In Kaleja, M., Knejp. J. *Mluvme o Romech. Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: FF OU, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.
- VANKOVÁ, Katarína. *Sociálna spravodlivosť*. Nitra: UKF, 2012.
- VÍTKOVÁ, Marie. *Speciální pedagogika v raném a předškolním věku se zřetelem na rozvoj výtvarných aktivit: vývoj, výchova, diagnostika, terapie*. Brno: Masarykova univerzita, 1993.
- VÝROST, Jozef. *Sociálno-psychologický výskum postojov*. Bratislava: VEDA, 1989. ISBN 80-224-0054-8.

WALKER, H. M. a H. SEVERSON a E. G. FEIL. *The Early Screening Project: A Proven Child Find Process*. Longmont, CO: Sopris West. 1995.

WALKER, H. M. a H. SEVERSON. *Developmental prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth*. In K. L. Lane, F. M. Gresham, and T. E. O'Shaughnessy (Eds.), *Interventions for Children with or At Risk for Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 177–194). Boston: Allyn and Bacon. 2002.

WALKER, H. M. a H. SEVERSON. *Systematic Screening for Behavior Disorders: Technical Manual*. Longmont, CO: Sopris West. 1992.

WOLK, Steven. *Why Go to School?* Teacher Education Department at Northeastern Illinois University, Chicago. Phi Delta Kappan, 2007. Vol. 88, No. 09, May 2007, pp. 648–658.

YOGI, China Mani. *Value-Based Education*. Presented in a Workshop organized by Save The Children and Curriculum Development Centre on 29th December, 2009.

ZEZULKOVÁ, Eva. *Výbrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Opava: Fakulta veřejných politik SLU, 2015. ISBN 978-80-7510-162-4.

ZEZULKOVÁ, Eva. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: PdF OU, 2011. ISBN 978-7368-991-9.

ZEZULKOVÁ, Eva. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vyd. Ostrava: OdF OU, 2013. 171 s. ISBN 978-80-7464-395-8.

ZEZULKOVÁ, Eva. *Výbrané aspekty porozumění řeči ve vztahu k učení u žáků ZŠ*. In Franiok, P., Kaleja, M., Zezulková, E. *Transformace speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-921-6.

ŽILÍNEK, M. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS, 1997, ISBN 80-88778-60-3.

ŽOLNOVÁ, Jarmila. *Základy pedagogiky psychosociálně narušených*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0842-9.

Legislativní, metodické, strategické a koncepční zdroje:

MORAVSKOSLEZSKÝ KRAJ. *Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006–2009*. Ostrava: MSK, 2009. Dostupné na [www: https://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/zip/nme_strategie_romske_komunity.pdf](https://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/zip/nme_strategie_romske_komunity.pdf)

MPSV ČR. *Strategie sociálního začleňování 2014–2020*. Dostupné na [www: http://www.mpsv.cz/files/clanky/17082/strategie_soc_zaclenovani_2014-20.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/17082/strategie_soc_zaclenovani_2014-20.pdf)

MPSV ČR. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. Dostupné na [www: http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf)

MŠMT ČR. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele*. [12. března 2014]. Dostupné na [www: http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp](http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp)

MŠMT ČR. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018*. Dostupné na [www: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)

MŠMT ČR. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR na období 2015–2020*. Dostupné na [www: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf)

MŠMT ČR. *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyně se sociálním znevýhodněním*, č.j. 27607/2009-60. Praha: MŠMT, 2009. Dostupné na [www: www.msmt.cz/file/1549_1_1/](http://www.msmt.cz/file/1549_1_1/)

MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Dostupné na [www: http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila_kniha_2001.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila_kniha_2001.pdf)

MŠMT ČR. *Plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva D. H. a ostatní proti České republice „Rovné příležitosti“ z roku 2012 a jeho aktualizace (Akční plán patřící ke vzdělávání romských dětí, žáků, studentů na období 2015–2017)*. Dostupné na [www: www.msmt.cz/file/25872/download/](http://www.msmt.cz/file/25872/download/)

VLÁDA ČR. *Realizační plán koncepce romské integrace 2010–2013*. Praha. 2010.

VLÁDA ČR. *Akční plán Dekády romské inkluze 2005–2015*. Dostupné na [www: http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dekada-romske-inkluze/dekada-romske-inkluze-74018/](http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dekada-romske-inkluze/dekada-romske-inkluze-74018/)

VLÁDA ČR. *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011–2015*. Dostupné na [www: http://www.aspcr.cz/sites/default/files/strategie-2011-2015_2.pdf](http://www.aspcr.cz/sites/default/files/strategie-2011-2015_2.pdf)

VLÁDA ČR. *Strategie romské integrace do roku 2020*. Dostupné na [www: http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_czech_republic_strategy2_cs.pdf](http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/roma_czech_republic_strategy2_cs.pdf)

VLÁDA ČR. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Dostupné na [www: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)

VLÁDA ČR. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2013*. Dostupné na [www: http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2013.pdf](http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2013.pdf)

VLÁDA ČR. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2010*. Dostupné na [www: http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-ceske-republice-za-rok-2010-88326/](http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-ceske-republice-za-rok-2010-88326/)

VLÁDA ČR. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2011*. Dostupné na [www: http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-cr-za-rok-2011-100979/](http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-cr-za-rok-2011-100979/)

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

Vyhláška MŠMT ČR č. 103/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška MŠMT ČR č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška MŠMT ČR č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška MŠMT ČR č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

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

Zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky

Zákon č. 104/1991 Sb., o Úmluvě o právech dítěte

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

Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů.

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

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony

Zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění zákony v souvislosti s přijetím školského zákona

(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze

doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.

Grafické zpracování a sazba: Dorota Lubojacká
Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik
Tisk: X-MEDIA servis, s. r. o.
Vydání první
Opava 2015

ISBN 978-80-7510-191-4



Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě