

**Martin Kaleja, Eva Zezulková,  
Petr Adamus, Pavel Mühlpachr**



# **Etnografie školy jako edukační realita současnosti**





**Slezská univerzita v Opavě**  
Fakulta veřejných politik v Opavě

Vědecká monografie je dílčím 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 nabízí interpretativní rámec prezentace současné základní školy, ve které se vzdělávají děti a žáci několika různých skupin socio-edukativních zvláštností, jež v třídním kolektivu zajišťují heterogenitu sociální koheze a jednotlivých aspektů školní edukace. Analyzuje a podává deskripci o charakteru a průběhu výchovně vzdělávacího procesu, o sociálních relacích subjektů a objektů, také o faktorech, které je nějakým způsobem ovlivňují. Kontextuálně směřuje k porozumění sledovaného fenoménu s explicitním důrazem na děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, na děti a žáky romského etnika z prostředí sociální exkluze a na děti a žáky s lehkým mentálním postižením.*

**Klíčová slova:** *základní škola, kvalitativní výzkum, žák, speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření, hlavní vzdělávací proud, speciální školství, pedagog.*

**Autoři:** **doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.**  
**doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.**  
**PhDr. Petr Adamus, Ph.D.**  
**prof. PhDr. Mgr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.**  
Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik  
Centrum empirických výzkumů

**ISBN:** 978-80-7510-167-9

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

**doc. PaedDr. Ivana Rochovská, Ph.D.**  
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

**doc. PaedDr. Jana Lopúchová, Ph.D.**  
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>7</b>
<b>1 VÝZKUMNÝ RÁMEC ETNOGRAFIE VE SPECIÁLNÍ PEDAGOGICE</b> .....	<b>9</b>
1.1 Metodologické aspekty speciální pedagogiky .....	9
1.2 Metodologická východiska výzkumného projektu .....	13
<b>2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA A ŽÁCI S POTŘEBOU PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ</b> .....	<b>15</b>
2.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami .....	15
2.2 Role pedagogů v inkluzivním vzdělávání .....	21
2.3 Výzkumná zjištění v rovině kvalitativní analytické deskripce .....	26
<b>3 ZÁKLADNÍ ŠKOLA A ŽÁCI Z PROSTŘEDÍ SOCIÁLNÍ EXKLUZE</b> .....	<b>34</b>
3.1 Sociální exkluze a sociální znevýhodnění .....	34
3.2 Edukativní charakteristika žáka z prostředí sociální exkluze .....	40
3.3 Výzkumná zjištění v rovině kvalitativní analytické deskripce .....	50
<b>4 ZÁKLADNÍ ŠKOLA A ŽÁCI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM</b> .....	<b>59</b>
4.1 Mentální retardace a její charakteristika .....	59
4.2 Edukativní charakteristika žáka s mentálním postižením .....	71
4.3 Výzkumná zjištění v rovině kvalitativní analytické deskripce .....	77
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>91</b>
Seznam obrázků .....	93
Seznam tabulek .....	93
Rejstříky .....	94
Summary .....	98
Literatura .....	99



# ÚVOD

Společné vzdělávání, rovné vzdělávání a sociální spravedlnost ve vzdělávání jsou termíny odbornou veřejností poměrně často spojené s konceptem inkluzivního vzdělávání. 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 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 aktuálně platné zákony a vyhlášky, upravující a garantující vzdělávání všech skupin žáků. Frekventovaně nově užívaným označením „**inkluzivní vzdělávání**“ **spojujeme všechny žáky do jednoho kolektivu, tím vytváříme společné vzdělávání žáků heterogenních skupin**. Nezduřazujeme jejich vzájemnou odlišnost, ač zohledňujeme jejich znevýhodnění, respektive jejich speciální vzdělávací potřeby s cílem určit stupeň podpory v jejich vzdělávací dráze 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 v rovině kvalitního, pragmatického a optimálně koncipovaného 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.). Předpokladem **prevence mechanismů sociální exkluze ve školním prostředí** se bezpochyby stává vnitřní (subjektivně vnímaná) a kvalifikovaná vnější (objektivně měřitelná) připravenost pedagoga pro edukaci žáků různě heterogenně sestavených skupin (více viz Kaleja, M. 2015).

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.

Předložená monografie 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 dílčí výsledky kvalitativní povahy s explicitní orientací na holistickou deskripci subjektů a objektů v rámci zadavatelem (MŠMT ČR) definovaných sledovaných oblastí v podmínkách školního prostředí státem garantovaného vzdělávání. Klade si za cíl svým exploračním charakterem přiblížit reální školní fungování jednotlivých aktérů, popsat vnitřní a vnější procesy či mechanismy ovlivňující trajektorii obligatorní školní edukace žáků s danou socio-edukativní charakteristikou.

Kniha je adresována odborné pedagogické veřejnosti, odborníkům pomáhajících profesí, kteří svou angažovaností vstupují do vzdělávací trajektorie dotčených dětí a žáků, mají vliv na procesy a mechanismy edukační reality a určitým podílem formují jejich socializační schémata. Studenti ve své pregraduální přípravě relevantních studijních oborů by rovněž měli být seznámeni s interpretačními výzkumnými závěry, které tato kniha prezentuje. Komplementární rámec poznání aktuálního stavu školní edukace dětí a žáků cílových skupin výše uvedeného globálního sociologicky koncipovaného monitoringu je sestaven (mimo tuto knihu) z prezentací výzkumných zjištění monografií Martina Kaleji (2015), Evy Zezulkové (2015), závěrečnou zprávou KA1 (Kaleja, M., Zezulková, E. 2015), metodikou hodnocení kvality inkluzivní školy (Adamus, P. 2015) a deskriptivní analýzou dvou záměrně selektovaných měst (Janák, D., Stanoev, M. a kol. 2015).



# 1 VÝZKUMNÝ RÁMEC ETNOGRAFIE VE SPECIÁLNÍ PEDAGOGICE

## 1.1 METODOLOGICKÉ ASPEKTY SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Speciální pedagogika již dávno překročila hranice uzavřenosti sebe sama. Jako vědní obor prochází v posledních letech řadou změn v mnoha teoreticky koncipovaných a empiricky uchopených paradigmatech kvalitativní, kvantitativní či smíšené povahy. Dokonce lze říci, že prochází specifickou nonkonzistentní transformací, zohledňující stále probíhající aktuální trendy oborů příbuzných či pomocných. Reflektuje také standardy legislativních procesů nejen v naší zemi. Zřetel se bere na celoevropský společenský prostor, v němž oborová témata, nebo jim blízká jsou hojně diskutována. Obor svým zaměřením překročil **paradigma interdisciplinárnosti, multioborovosti** a potýká se i s paradigmatem multidimenzionálním, přičemž uplatňované teoreticko-empirické přístupy se vyznačují charakterem **transdisciplinárním**. Nedílnou, a jak ukazuje společenská potřeba, významnou součástí oboru je i **paradigma metodologické**. Setkáváme se s empiricky laděnými koncepty, které se vyznačují z hlediska charakteru a realizovaných výzkumných procesů věcnou a procedurální blízkostí k vědním oborům jako jsou pedagogika, sociální pedagogika, psychologie, sociální práce a blízké jsou i dalším oborům pomáhajících profesí, jimž předmětně připisujeme sociálně-vědní orientaci.

Metodologie sama o sobě neřeší, zda je ten či onen výzkum dobrý, věcně, resp. strukturálně a chronologicky procesně dostatečný, oborově akceptovatelný. Explicitně nedefinuje kvalitativní a kvantitativní znaky výzkumných rámců. Ani nespecifikuje, pro které konkrétní kategorie lze zmiňované výzkumné rámce legitimně považovat za výzkum v právním slova smyslu, nebo zda předložený a posuzovaný výzkumně zaměřený materiál náleží do tzv. kvazi-výzkumu.

- „U studentů se často setkáváme s dotazem, zda stačí dvě či tři kazuistiky. Nebo se řeší, zda mají být tabulky a grafy, případně kolik respondentů musí do svých empirických projektů zahrnout, aby je mohly legitimně nazvat výzkumem.“
- „Od mnohých kolegů zase slyšíme, že dělají velký výzkum a nakonec zjistíme, že v týmu je jeden odborník a ostatní se vezou. Ještě horší variantou je, že v rámci výzkumného projektu se vydávají stále se opakující a modifikované příspěvky jen aby byl výzkumný, resp. publikační výstup s empirickými výsledky.“

Výzkumník ve speciálněpedagogicky pojatém koncepčním záměru je postaven před řadu klíčových dilemat, dotýkajících se věcné, procedurální, obsahové, koncepční a jiné relevance. Diskutabilní se v ojedinělých případech stává aplikace metod, technik a již vlastních realizovaných procesů. Každý výzkum je svou globální povahou originální a jeho cesta k cíli, je cestou jedinečnou. Samotná aplikace metod a technik není zpochybňovaným momentem v řadách posuzovatelů speciálněpedagogicky koncipovaných výzkumných záměrů. Realizátoři výzkumu disponují znalostí a orientací jejich výhod, resp. nevýhod pro vlastní užití s cílovou

skupinou, která se stává výzkumnou populací. Pochyby se objevují v koncepci samotné, kdy zvolenou cestou bylo možno dojít k pregnantně a exaktně definovanému cíli, neboť takových cest vede vícero. V tom je záludnost metodologie oboru speciální pedagogika, ale také její tajemno. Žádoucí je výzkumně divergentní a koncepčně strategický vklad již při samotné tvorbě záměru. **Metodologické myšlení vyžaduje filozofickou a zejména logickou průpravu.** Pozitivismus je toho příkladem, jakož i fenomenologický přístup či všem známé interpretativní prezentace.

Pozitivismus je jeden z nevlivnějších filozofických směrů 19. a 20. stol. Vychází z pozitivních (daných) poznatků a pozitivních faktů empirických věd. Usiluje být filozofií a metodologií vědy zároveň. Metodologicky je pro pozitivismus příznačný objektivismus, popisnost a faktografie. Kvantitativní výzkumník je přesvědčen, že všechno se dá změřit a zvážit. Pozitivismus odmítá jakékoliv metafyzické otázky, tedy úvahy mimo oblast vědeckých pravd vyvozených ze vztahů a zákonů prokazatelnými zkušenostmi (empirií). Pozitivismus lze považovat za paradigma kvantitativního výzkumu. **Kvantitativní výzkum** se opírá o základy takového vědění, které je získáváno empiricky. Vědecká fakta zde mají postavení neosobní, jsou empiricky zaručena a rigorózně testována. Logický postup užívaný v kvantitativním šetření je deduktivní. Vzorem pro kvantitativní výzkum jsou metody přírodních věd. Sběr dat probíhá pomocí standardizovaných technik rozhovorů, dotazníků nebo pozorování. Kvantitativní výzkum umožňuje reprezentativní šetření populace, které lze zobecnit na celou populaci. Zároveň umožňuje testování daných teorií. Má četné výhody, k nim patří například relativně rychlý sběr dat a jejich rychlá analýza. Dále poskytuje přesná numerická data a jistotu, že výsledky jsou nezávislé na výzkumníkovi, na jeho osobnostním vkladu. Užitečný je zejména při zkoumání velkých skupin. Kvantitativní výzkum má pochopitelně i řadu jistých nevýhod.

Na rozdíl od výše uvedeného lze přijmout i zcela bipolární metodologický přístup, a to přístupy interpretativní. Interpretativní směry jsou širokým proudem rozličných metodologických přístupů, jejichž společnou charakteristikou je vymezení se vůči pozitivistickým směrům takovým způsobem, že za základní cíl si nekladou pouze vysvětlit či popsat sociální realitu, ale především porozumět jí. Porozumět určitým souvislostem. Užívá tzv. chápací metodu, která vychází z předpokladu, že lidské jednání je specifické a jednajícím je do něj vkládán smysl, bez jehož poznání tomuto jednání neporozumíme. Interpretativní směry lze považovat za paradigmata **kvalitativního výzkumu**. Cílem kvalitativního šetření je porozumět sociální realitě, kterou zkoumáme v intencích definovaného rámce. Účelem také není popsat sociální realitu v její objektivní podobě, ale vysvětlit význam sociálních jevů z perspektivy toho, který výzkum realizuje. V klasické dismanovské definici (Disman, M. 2002) je kvalitativní výzkum pojat jako nenumerické šetření a interpretace sociální skutečnosti. Termínem „sociální“ podtrhujeme množinu existujících relací, které mají svůj význam. V centru pozornosti tohoto typu výzkumu je člověk či lidé. Zkoumání jde do hloubky a provádí se pomocí delšího kontaktu s terénem. Základními výhodami kvalitativního výzkumu jsou podrobný popis a vhled při zkoumání problematiky. Dalším benefitem je flexibilita a pružnost na okolnosti místní situace a modifikující se podmínky. Tím ve své podstatě dokáže hledat lokální příčinné souvislosti (sociální relace). Kvalitativní výzkum umožňuje studovat procesy a navrhopvat teorie. A ty nemají charakter generalizovaných závěrů. Základní nevýhodou takto laděného výzkumu je to, že získaná znalost není vlastně zobecnitelná na populaci a ani na prostředí, či sledovaný fenomén. Sběr a analýza dat jsou časově velmi náročné, jejich etapy a výsledky jsou snadněji

ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními/osobnostními preferencemi. Kvalitativní výzkum tedy není legitimně hodnotově neutrální a jeho subjektivita je postavena na interpretaci výzkumníka.

Na co ukazuje praxe speciálněpedagogického výzkumu:

- Výzkumy se nedělají jen proto, aby bylo „jakoby co dělat“, ale mají řádné opodstatnění a jejich výsledky přinášejí implementaci do konkrétní praxe (**aspekt praxeologický**). Tento aspekt se v posledních letech objevuje i v samotných výzkumných projektech diplomových, rigorózních a disertačních pracích.
- Ukazuje se, že existuje jistá preference ve volbě výzkumné orientace. Dominuje kvalitativní typ, nebo také výzkumy se smíšenou orientační linií na úkor těch kvantitativních, které umožňují generalizaci výzkumných závěrů. Tento trend reflektuje současný trend v pedagogických vědách, kdy dochází posunu od očekávání a následné práce se zjištěním materiálem.
- Objektem zkoumání se nestávají obecná témata, nebo cílová skupina kategorizována trendy, předpisy, jinými zákonitostmi. Současné směry již inklinují k užším oblastem jednotlivých kategorií společenského života a do popředí se dostávají aspekty sociální, které poukazují na sociální rovnost, sociální spravedlnost, integraci a inkluzi cílových skupin oboru (**aspekt sociální**).

Co lze očekávat od speciálněpedagogického výzkumu:

- Nastavení biodromálního aspektu oboru, kdy se již neřeší pouhá animace člověka, ale předmětným se stává jeho proexistenční orientace v krizových bodech životní trajektorie (**aspekt existenční**).
- Zohlednění všech vstupů, celého vlastního průběhu a všech výstupů fyzického a sociálního prostředí, ve kterém jedinec žije, vyrůstá a které jej prokazatelně celoživotně formuje.

Propojením poznatků současné praxe speciálněpedagogického výzkumu s jeho aspiracemi vzniká společenský apel na nutnost zohlednění významné skutečnosti, že jakákoliv osoba s postižením či osoba se znevýhodněním je legitimní součástí celé společnosti a ona jinakost, pro kterou dosud byla odlišná, by měla být považována za rozdílnost přirozenou, pro kterou by se neměly budovat mechanismy blízké segregaci, marginalizaci, ghettoizaci a diskriminaci (**aspekt společenský**). **Postmoderní paradigma** speciální pedagogiky operuje s tím, že:

- problém jedince s postižením či jedince se znevýhodněním je problémem sociálním,
- je potřeba nastavit principy inkluzivní a participační, a to ve všech relevantních momentech,
- preferuje individualizované strategie za účasti druhých, na rozdíl od individuálních, kdy se druhí dané akce nezúčastní, což představuje segregaci obrácenou s negativními dopady pro jednotlivce,
- formuje se nejen fyzické, ale i sociální, přičemž u toho druhého se zdůrazňuje celek sociálního prostředí (všechny jeho úrovně a podoby), tj. včetně jednotlivce.

Výzkumy oboru speciální pedagogika ve svých koncepcích by měly implicitně deklarovat humánní záměr (**aspekt lidský**), jehož cílem je snaha optimisticky řešit i situace, které jsou na první pohled obtížné, proto se hledají možnosti, cesty, východiska. Jejich metodologické ukotvení náleží výzkumníkům se speciálněpedagogickou platformou. Ti dobře znají zákonitosti, úskalí a možnosti řešení výzkumných záměrů a jejich kontextů, které se nabalují na zkoumaný fenomén. Kvalitativně a i kvantitativně orientované výzkumné projekty

**musí vždy zohledňovat poznatky tzv. specializace oboru<sup>1</sup>** (*psychopedie, etopedie, logopedie, surdopedie, oftalmopedie, somatopedie, specifické poruchy učení, souběžné postižení více vadami*<sup>2</sup>), neboť uplatněný výzkumný design v rámci jedné oborové specializace nemusí být vždy metodologicky korektní pro výzkum téhož předmětného jevu jiné specializace. Tato „metodologická nuance“ ve výzkumech žádá určité zpřesnění zohledňující vnitřní, vnější či smíšeně a vzájemně koncipované determinanty různé úrovně. Zcela simplifikovaným příkladem mohou být následující ilustrace:

- realizace kvalitativně orientovaného rozhovoru ke kvalitě života s člověkem s mentálním postižením a naproti tomu realizace kvalitativně orientovaného rozhovoru ke kvalitě života s člověkem s tělesným postižením,
- realizace výzkumu zaměřeného na aspirace, preference a motivy k volbě povolání žáků s tělesným postižením a naproti tomu zcela totožně sestavené výzkumné schéma (bez zohlednění speciálněpedagogických zákonitostí) u intaktních žáků,
- monitorování speciálněpedagogických intervencí v edukační relaci se žáky vykazující problémové chování bez diagnózy poruchy chování a naproti tomu monitorování speciálněpedagogických intervencí v edukační relaci se žáky, u nichž se vykazují projevy problémové chování spojené diagnózou poruchy chování,
- zkoumání jazykových kompetencí u žáků s lehkým mentálním postižením a u mentálně intaktních žáků romského etnika,
- analýza edukačních procesů ve vzdělávání žáků se zrakovým postižením bez důrazného apelu na charakter klasifikace, uplatněnou typologii a její kategorizaci a také s absencí saturované oborově věcně deskripce symptomatologie primárního postižení, včetně jeho socializačních dopadů na globální kvalitu života.

Dalším klíčovým výzkumným vybočením, jak ukazuje praxe realizovaných výzkumů, je terminologická neobratnost, nekonzistentnost v denotačním a konotačním zázemí uvnitř jednoho empirického záměru, kdy pro jeden jev se užívá několik termínů **bez uvedení synonymity** jejich významů. Případně naopak. Zdůrazňuje se, že užívané termíny mají totožný význam, přičemž **diferenciace v rovině horizontální nebo vertikální je zjevná**. Objevuje se rovněž **insuficientní zohlednění všech okolností**, jež se nabalují na aplikaci speciálněpedagogických metod a technik u cílové skupiny oboru, která se stala zkoumanou populací, k tomu výčet rizik metodologické povahy je neúplný, někdy žádný, nebo také se na něj vůbec nepamatuje.

Je tedy více než jasné, že speciálněpedagogicky výzkum žádá erudici, orientaci v aktuálně platné legislativě, přihlídnutí k současným trendům společnosti v českém, ale

---

<sup>1</sup> V zahraniční odborné literatuře striktní diverzifikaci oboru speciální pedagogika nenalezáme. S ohledem na obsahově věcnou relevanci specializace oboru etopedie svým obsahem je systemizovaná v rámci oboru psychologie. Na Slovensku vnitřní diverzifikace speciální pedagogiky je totožná s českou, ovšem pojmenování oborových specializací se vyznačuje deskriptivním charakterem (např. *pedagogika osob s psychosociálním narušením, pedagogika osob se zrakovým postižením, pedagogika osob s tělesným postižením, se zdravotním znevýhodněním a osob chronicky nemocných, pedagogika osob s mentálním postižením* atp.). Polsky psaná odborná literatura v označení jednotlivých specializací oboru uplatňuje kombinaci českého a slovenského modelu, ve kterém s ohledem na světové trendy, lze nalézt i zastaralé či stigmatizující výrazy.

<sup>2</sup> též kombinované postižení

i světovém prostoru a integraci všech definovaných výzkumných paradigmat. V interpretativně nastavených situačních analýzách musí být **otevřen prostor pro kritickou subjektivní konfrontaci** všech dotčených parametrů, které budou akcentovat různé skutečnosti, včetně legislativních dopadů, společenských, sociálních a jiných paralel. Aktuálně běžící kurikulární dokumenty a v terénní praxi běžně zavedené speciálněpedagogické postupy nemusí vždy pamatovat na individuální, resp. individualizované kauzality. Jejich zviditelnění **ve výzkumných nálezech** s cílem zohlednění specifik pro budování mechanismů sociální rovnosti a sociální spravedlnosti (více viz Kaleja, M. 2015) v případě člověka s postižením, resp. člověka se znevýhodněním je nutné. **Stává se předpokladem inkluzivních procesů, které svou funkčností přispívají k fyzickému, psychickému a sociálnímu komfortu ve společnosti.** V kvantitativních výzkumných rámcích (*někdy též označovaných jako statisticky orientovaných*) není prostor pro vlastní subjektivizovaný empirický vklad. Takový prostý transfer interpretace osobní (individuální) povahy narušuje **metodologickou dikci a metodologickou kohezi** jednotlivých procesů. Výzkumné nálezy takových projektů pak ztrácejí na své validitě a nelze se o ně opírat. Přicházejí tak o argumentační definici.

## 1.2 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

Výzkumný projekt etnografických studií je parciální součástí rozsáhlého celoplošného republikového výzkumného záměru projektu CZ.1.07/1.2.00/47.0009 s názvem *Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*, jehož cílem byl monitoring vzdělanostních ukazatelů ve vzdělávání dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Výzkumný rámec se dotýkal aktuálního a zcela objektivního monitoringu sociologických, pedagogických, speciálněpedagogických a psychologických ukazatelů v předškolním a povinném vzdělávání. (více viz Kaleja, M. 2015, Zezulková, E. 2015, Adamus, P. 2015 Janák, D., Stanoev, M. a kol. 2015) Při vlastní aplikaci celého výzkumného rámce byl uplatněn transdisciplinární přístup, pomocí kvantitativně i kvalitativně orientovaných strategií.

Etnograficky koncipovaný projekt studií tří základních škol je legitimní součástí zmiňovaného výzkumu a klade si primárně za cíl zaměřit se kvalitativně, v intencích metodologických standardů, a s ohledem na limity vlastní prezentace na rámcovou deskripci vymezených oblastí sledovaného zájmu, jejichž konstruovaná schémata byla zadána samotným poskytovatelem finanční dotace (MŠMT ČR). Deskripce vymezených oblastí zájmu je výzkumně vázána výhradně na tři typy základní školy dle aktuálně platných legislativních předpisů:

- **základní škola hlavního vzdělávacího proudu**, ve které se vzdělávají intaktní děti a žáci, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- **základní škola hlavního vzdělávacího proudu, ve které se vzdělávají dominantně etnicky romské děti a etničtí romští žáci**, pocházející a žijící z prostředí sociální exkluze,
- **základní škola mimo hlavní vzdělávací proud, ve které se vzdělávají dominantně děti a žáci s lehkým mentálním postižením.**

**Etnograficky zaměřené výzkumné projekty ve speciální pedagogice si kladou za cíl prostřednictvím zúčastněného dlouhodobého pozorování poskytnout deskripci o sledovaných objektech, jež se staly předmětem výzkumného zájmu, analyzovat procesy, kategorie, relace a jiné okolnosti, dotýkající se sociálních vztahů a společenského fungování dotčených. Charakter těchto projektů je zcela interpretativní a je formován vlastní subjektivitou výzkumníka. Prezentace má podobu rámcově holistickou s explorační tendencí. Popisuje jevy, procesy a stavy flexibilně, kreativně, neboť vychází z principu konstruktivismu.**

Vlastní výzkumný proces byl započat definicí výzkumného problému, řešením zjevných a skrytých úskalí, která se sebou kvalitativně orientovaný sběr dat nese. Poskytovatel dotace stanovil časové parametry minimální délky trvání výzkumného procesu na 4 kalendářní měsíce jdoucí po sobě. Projektový výzkumný tým byl tvořen pracovníky z interní základny. Do samotného sběru potřebných dat však mohli být zapojeni (a dokonce pro některé dílčí části poskytovatel podmíněčně stanovil) i pedagogičtí pracovníci škol a školských zařízení, která se stala součástí zkoumaného souboru/vzorku. S respektem k uznávaným standardům výzkumných procedur jsme však v tomto případě tuto možnost zcela vyloučili. A pedagogové ze škol, které se staly objekty zkoumání, figurovali výhradně na pozici informantů. V kontextu ČR bylo sledováno celkem devět základních škol, přičemž diferenciaci z hlediska typologie, resp. charakteru škol byla předem stanovena. Hlubkovému poznání v rozsahu výše uvedených limitů se podrobily tři základní školy běžného typu hlavního vzdělávacího proudu, tři základní školy hlavního vzdělávacího proudu s dominantním počtem žáků z prostředí sociální exkluze, resp. v blízkosti takto uměle zformované lokality a tři základní školy dominantně vzdělávající žáky s lehkým mentálním postižením.

Pro všechny pracovníky této výzkumné agendy platily stejné principy všech výzkumných etap, včetně jejich charakteru. Diametrálně koncipovaná rozdílnost byla, zcela z logických úvah, ve vlastním charakteru výzkumného materiálu. Každá studie se orientuje na individuální a **specifickou deskripci vlastní charakteristiky školy, proběhlých výchovně vzdělávacích procesů, interpersonálních sociálních relací mezi žáky, kooperaci pedagogických pracovníků, vzájemnou komunikaci pedagogů a žáků, globálně vnímaného sociálního klimatu školy a vzájemnou kooperaci školy s rodinou.** Cílem je charakterizovat a objasnit vybrané prezentované situace školního terénu, v rámci kterých se stali předmětem zájmu pedagogičtí pracovníci, žáci záměrně selektované školy a procesy související se životem školy. K aplikovaným výzkumným metodám patřily především pozorování, dotazování a obsahovaná analýza interních dokumentů.

## 2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA A ŽÁCI S POTŘEBOU PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

### 2.1 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

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 se stala rámcem vzdělávací politiky se svými strategickými prioritami **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**, ve které 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)

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:

- deklaruje rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky
- upouští od kategorizace žáků (žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním znevýhodněním, žáci se sociálním znevýhodněním)
- zavádí pojem *podpůrná opatření*, která jsou nezbytná pro zajištění maximálně dosažitelného plnohodnotného vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu pro všechny žáky. Podpůrná opatření budou volena tak, aby odpovídala žákovu zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám
- zavádí nové vymezení pojmu *žák se speciálními vzdělávacími potřebami*, kterým se rozumí žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření. Základem bude stanovení individuálních vzdělávacích cílů, na které bude navazovat identifikace speciálních vzdělávacích potřeb a doporučení a realizace podpůrného opatření.
- zavádí možnost vzdělávání v přípravných třídách pro všechny děti (v přípravných třídách do 31. 8. 2015 bylo možné vzdělávat jen děti se sociálním znevýhodněním).

Speciální vzdělávací potřeby (dále SVP) jsou úžeji specifikovány, a to ve vazbě k naplnění vzdělávacích možností a uplatnění, resp. k využívání práv k rovnoprávnosti ke vzdělávání prostřednictvím aplikace/implementace podpůrných 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 druhu a stupni zdravotního postižení jednotlivce indikována poradenským zařízením. 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 MŠMT 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.

APIV věnuje zvýšenou pozornost zejména závazným úkolům MŠMT vůči Evropské komisi, a to stanovením 3 prioritních úkolů:



- Zrušit přílohy RVP ZV-LMP a revidovat Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Podpora dětí s lehkým mentálním postižením bude zapracována do revidovaného RVP.
- Aktualizovat prováděcích předpisů k § 16 novely školského zákona, jejichž obsahem budou pravidla poskytování systému podpůrných opatření.<sup>3</sup> Konkrétní výčet a účel podpůrných opatření budou systematicky vymezeny přílohou k vyhlášce.
- Aplikovat již zavedené diagnostické nástroje a systém diagnostiky a evidence speciálních vzdělávacích potřeb pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí za účelem identifikace podpůrných opatření, a dále metodické dokumenty pro práci s těmito nástroji.

Proces budování **inkluzivního a kvalitního vzdělávacího systému** je v Akčním plánu rozložen do pěti strategických cest<sup>4</sup>, které tvoří vzájemně propojený systém:

- *Čím dříve, tím lépe* (nutnost včasné a účinné podpory všestranného rozvoje každého dítěte a žáka ze strany rodiny, pedagoga, dalších odborníků).
- *Inkluzivní vzdělávání je přínosem pro všechny* (pro rozvoj potenciálu každého žáka je nezbytná nejen odborná podpora, ale i pozitivní postoje žáka ke vzdělávání a dobré klima ve třídách a školách).
- *Vysoce kvalifikovaní odborníci* (kvalita práce pedagogických pracovníků je jedním z nejvýznamnějších aspektů ovlivňujících výsledky žáků a určujících tak kvalitu vzdělávacího systému jako celku).
- *Podpůrné systémy a mechanismy financování* (poradenství ve školách, ve školských poradenských zařízeních včetně kariérového poradenství ad.)
- *Spolehlivá data* (tvorba strategií na základě prokazatelných dat je nezbytným předpokladem pro dlouhodobý rozvoj systémů inkluzivního vzdělávání – zajištění rovných příležitostí, vnitřní diferenciací a individualizace vzdělávání, adaptaci při přechodu mezi stupni vzdělávání, využívání formativního a sumativního hodnocení dětí ad.).

Vnímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se tak přibližuje k naplnění Úmluvy<sup>5</sup> o právech osob se zdravotním postižením, v níž je definováno *zdravotní postižení jako pojem, který se vyvíjí a který je výsledkem vzájemného působení mezi osobami s postižením a bariérami v postojích a v prostředí, které brání jejich plnému a účinnému zapojení do společnosti na rovnoprávném základě s ostatními*. Obdobný úhel pohledu lze aplikovat i na znevýhodnění spojené s jinými životními podmínkami.

**Vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR** je realizováno jednak v soustavě škol a zařízení, částečně i ve specializovaných institucích. Rodiče (zákonní zástupci) dítěte se musí rozhodnout, kterou vzdělávací cestu pro své dítě zvolí –

<sup>3</sup> Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

<sup>4</sup> Evropská agentura pro speciální a inkluzivní vzdělávání, 2014. *Pět klíčových poselství pro inkluzivní vzdělávání. Uvedení teorie do praxe*. Odense, Dánsko.

<sup>5</sup> Sdělení Ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, č. 10/2010 Sb.m.s. Obsah Úmluvy viz: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva\\_CJ\\_rev.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf)

vzdělávání v běžné základní škole – tj. integraci, nebo v systému škol samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením – tj. ve speciální škole. Aktuálně existují tři formy speciálního vzdělávání: individuální integrace, skupinová integrace a/nebo vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (speciální škola), popřípadě kombinace uvedených forem.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) v návaznosti na schválenou novelu školského zákona a prioritní úkoly v roce 2015 systematicky a intenzivně zavádí **inkluzivní vzdělávání**, čímž nastoluje rovný přístup ke vzdělávání všech žáků<sup>6</sup> v rámci České republiky.

**Inkluzivní vzdělávání** je vnímáno jako vysoce kvalitní vzdělávání, umožňující nejen rovný přístup ke vzdělávání, ale i potřebnou a přiměřenou podporu zohledňující různé vzdělávací potřeby žáků tak, aby plně využili svého studijního potenciálu. Prioritním cílem inkluzivního vzdělávání je nastavení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby bylo možné vzdělávání uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu. Viktor Lechta uvádí, že se jedná o diferencování edukačních konceptů integrace a inkluze. Koncept integrace ve světovém měřítku je charakteristický pro 80. léta 20. století, o inkluzi se diskutuje od přelomu milénia. Koncept integrace vychází především z potřeb postiženého dítěte a koncept inkluze se koncentruje na práva všech dětí. Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu už nedělí na dvě skupiny (žáky se speciálními potřebami a žáky, kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby. Integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se snaží přizpůsobit edukační prostředí dítětem/žákům. (Lechta, V. 2010:29)

### **Podmínky vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kurikulárních dokumentech**

Konkrétní požadavky na **předškolní vzdělávání** včetně jeho výstupů vymezuje **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**, který ve své základní koncepci vychází z respektování individuálních potřeb a možností každého dítěte. Je tedy základním východiskem i pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a pro děti s mimořádným nadáním.

**Podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami** jsou zabezpečovány např. v oblasti věcného prostředí, životosprávy dětí, psychosociálního klimatu, organizace vzdělávání, personálního a pedagogického zajištění, spolupráce mateřské školy s rodinou apod. Ve vztahu k druhu a stupni postižení dítěte jsou za optimální považovány tyto podmínky (příklady):

---

<sup>6</sup> V souladu se školským zákonem, podle kontextu platí, že v rámci předškolního vzdělávání a přípravných tříd ZŠ je tím myšleno „dítě“, v rámci základního a středního vzdělávání „žák“ a v rámci vyššího a vysokého vzdělávání „student“. Zároveň, označení žák je použito jako zkratka pro žáky i žákyně. Pojem „dítě“ je používán pro děti, které ještě nezahájily předškolní nebo základní vzdělávání.

- *Dětem s tělesným postižením* musí být zabezpečena možnost pohybu v prostorách školy, náhradní tělovýchovné aktivity, využívání kompenzačních (technické a didaktické) pomůcek ad.
- *Dětem se zrakovým postižením* je zajištěno bezbariérové prostředí s ohledem na zrakové postižení, je dodržována zraková hygiena, vytvářena nabídka alternativních (zvládnutelných) aktivit, využívání vhodných kompenzačních (zvláště optických a didaktických) pomůcek a hraček, přítomnost asistenta (podle míry a stupně postižení) ad.
- *U dětí se sluchovým postižením* probíhá vzdělávání ve vhodném komunikačním systému, je dodržována sluchová hygiena, zajištěny a využívány vhodné kompenzační (technické a didaktické) pomůcky ad.
- *U dětí s mentálním postižením* jsou využívány vhodné kompenzační (technické a didaktické) pomůcky, zajištěna přítomnost asistenta (podle míry a stupně postižení) ad.
- *Dětem s poruchami řeči* je zajištěna kvalitní průběžná logopedická péče ad.

I když prostředí mateřských škol či tříd s programem upraveným podle speciálních vzdělávacích potřeb dětí v mnoha ohledech lépe vyhovuje jejich potřebám, z důvodu osobnostního a sociálního rozvoje dítěte je současnou tendencí podporovat **integraci** dětí všude tam, kde je to vzhledem k druhu a míře postižení či znevýhodnění dítěte možné, resp. kde lze vytvořit a zajistit potřebné podmínky. Integrace dětí do běžné mateřské školy znamená přiblížení se normálnímu prostředí a oslabení určité izolace dítěte i jeho případného vylučování ze společnosti ostatních vrstevníků, má však vedle nesporných pozitiv i svá rizika. Základním předpokladem vyloučení těchto rizik (popř. jejich maximálního snížení) je stanovit, co v kterém konkrétním případě potřeby dítěte představují, jaké z nich vyplývají nároky na práci předškolního pedagoga a jaké podmínky je třeba v prostředí mateřské školy vytvořit. Důležitou podmínkou úspěšnosti předškolního vzdělávání dětí s postižením či znevýhodněním - ať už probíhá podle běžných či speciálních programů - je nejen volba vhodných (potřebám dětí odpovídajících) vzdělávacích metod a prostředků, ale i **uplatňování vysoce profesionálních postojů pedagogů i ostatních pracovníků, kteří se na péči o dítě a jeho vzdělávání podílejí.**

**Základní vzdělávání** je spojeno s povinností školní docházky a v souladu se školským zákonem je pro realizaci základního vzdělávání vydán **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**, který stanovuje odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a je východiskem pro tvorbu *školních vzdělávacích plánů*, do kterých se zařazují speciální vyučovací předměty a předměty speciální pedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám žáků podle druhu zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění<sup>7</sup>. Tyto jsou podkladem pro tvorbu *individuálních vzdělávacích plánů*.

**Pro úspěšné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné zabezpečit tyto základní podmínky:**

- uplatňovat zdravotní hlediska a respektovat individualitu a potřeby žáka
- umožnit využívat všech podpůrných opatření při vzdělávání žáků

<sup>7</sup> Jde zejména o logopedickou péči, znakový jazyk, prostorovou orientaci a samostatný pohyb zrakově postižených, zrakovou stimulaci, práci s optickými pomůckami, čtení a psaní Braillova písma, zdravotní tělesnou výchovu, komunikační a sociální dovednosti apod.

- uplatňovat princip diferenciacie a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností, při stanovování obsahu, forem i metod výuky
- zabezpečit odbornou výuku předmětů speciální pedagogické péče
- zohlednit druh, stupeň a míru postižení nebo znevýhodnění při hodnocení výsledků vzdělávání
- odstraňovat architektonické bariéry a provádět potřebné změny, případné úpravy školního prostředí
- spolupracovat se zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště – psychologem, speciálním pedagogem, v případě potřeby spolupracovat s odborníky z jiných resortů.
- spolupracovat s ostatními školami, které vzdělávají žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním
- podporovat nadání a talent žáků vytvářením vhodné vzdělávací nabídky ad.

Další podmínky týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

- umožnit využití vyšší časové dotace (ve všech ročnících) k posílení předmětů, které vzhledem k speciálním vzdělávacím potřebám žáků vyšší časovou dotaci vyžadují
- umožnit využití maximální týdenní časové dotace stanovené pro jednotlivé ročníky k zařazení předmětů speciálně pedagogické péče
- upravit a formulovat očekávané výstupy vzdělávacích oborů v jednotlivých obdobích tak, aby byly pro tyto žáky z hlediska jejich možností reálné a splnitelné, a těmto výstupům přizpůsobit i výběr učiva
- umožnit ve ŠVP nahradit příslušný vzdělávací obsah nebo jeho část příbuzným, případně jiným vzdělávacím obsahem, který lépe vyhovuje vzdělávacím možnostem žáka(ů) se speciálními vzdělávacími potřebami
- uplatňovat alternativní formy komunikace – znaková řeč, Braillovo písmo, náhradní formy komunikace
- umožnit v případě potřeby, v souladu s právními předpisy, působení asistenta pedagoga ve třídě nebo studijní skupině.

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 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 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.

## 2.2 ROLE PEDAGOGŮ V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Ivana Rochovská k otázce formování pedagogických kompetencí učitelů s ohledem na podmínky inkluzivního vzdělávání zdůrazňuje následující: „*Učitelia z praxe (pozn.: v rámci své pregraduální přípravy, v dosavadní pozici jako nekvalifikovaní), alebo tí, čo sa na učiteľské povolanie pripravujú na vysokých školách, majú ešte stále ovplyvnené myslenie systémom, ktorým boli vzdelávaní oni samotní, počnúc prvým stupňom základnej školy až po ukončenie stredoškolského vzdelania. Išlo hlavne o vnímanie učiteľa ako hlavný, dokonca často jediný zdroj poznania, ako niekoho, kto má moc, autoritu, kto nepotrebuje dôverovať žiakom či študentom, kto dáva príkazy, zadáva úlohy a študenti ich bez odvrávania plnia. Samozrejme, vo vzdelávaní bola kognitívna stránka preceňovaná na úkor ostatných. Tieto charakteristiky sa často premietajú v návrhoch projektov vyučovacích hodín alebo vyučovacích blokov, ktoré študenti spracúvajú v rámci seminárnych prác. Aj keď sa snažia využívať v nich inovatívne metódy, zaradiť praktickú činnosť, pokus, objavné metódy, väčšinou sú práce poznačené niektorými z vyššie uvedených charakteristík tradičnej školy. Kým študenti nezmenia pohľad na úlohu pedagóga predprimárneho a primárneho vzdelávania (ako jedného z mnohých zdrojov poznania, ktorý povzbudzuje k skúsenostnému učeniu, nechá učiacich sa preberať zodpovednosť za vlastné učenie sa, povzbudzuje k myšlienkovej činnosti kladením otvorených otázok, podporuje diskusiu učiacich sa, povzbudzuje ich samostatnosť a iniciatívu atď.), ťažko bude naše školstvo unikať zo začarovaného kruhu tradičnej uniformnej a direktívnej orientácie, ktorá z neho ešte stále nevymizla.*“ (Rochovská, I. 2012: 8, 9)

### **Role pedagoga v inkluzivním vzdělávání**

Školský systém v České republice se stále vyrovnává s přetrvávajícími negativními důsledky dlouhodobého působení nežádoucí totalitní ideologie, jež podporovala uniformitu a standardizaci vývoje žáků, podceňovala individuální rozdíly mezi dětmi apod. I když v současné době již probíhá integrační proces v oblasti začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do vzdělávání, ve srovnání se západoevropskými zeměmi, kde je školská integrace procesem dlouhodobým, je budování integrovaného školského systému

v České republice stále v průkopnické fázi. Otevřeným systémem se vzdělávání stane až s respektem k různosti žáků, vyrovnáváním sociokulturních rozdílů mezi nimi a vytvářením **optimálních vzdělávacích podmínek** pro maximální osobnostní rozvoj každého žáka, jejichž přehled nalezneme v kurikulárních dokumentech. Aby integrované/inkluzivní vzdělávání nezůstalo v jen rovině neuskutečněných iluzí, je nutné klást stále větší důraz na jejich aplikaci do edukační reality.

Pro úspěšné vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vždy zůstává nejdůležitějším činitelem především **pedagog**, který své žáky i jejich rodinné prostředí dobře zná, dovede volit vhodné přístupy a vytvářet ve třídě i ve škole příznivé společenské klima. Předpokladem zabezpečení optimálních podmínek pro vzdělávání je vysoká úroveň profesionálních dovedností pedagogů, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost, zejména učitelů, speciálních pedagogů a asistentů pedagoga. Za oprávněný lze proto považovat zvýšený apel na prosazování dlouhodobě očekávaných výraznějších změn v hierarchii učitelských kompetencí. Autorky Ivana Rochovská a Ludmila Krajčířiková (2011: 143) uvádějí: *„Každý učitel' vyučuje svojím špecifickým spôsobom, ovplyvnený vlastnými skúsenosťami, ktoré získal ako žiak a študent. Tieto skúsenosti v nich ostávajú zakorenené a premietajú sa do ich vlastnej pedagogickej praxe.“*

Odborná kompetence pedagoga není jenom to, co se nabývá studiem, přípravou, ale také to, jak je pedagogický pracovník osobnostně vybaven pro vykovávání činnosti učitele. (Průcha, J. 2002) Metodická příručka pro učitele Kariérní systém učitelů, zpracovaná Národním institutem dalšího vzdělávání, definuje **profesní kompetence učitele jako soubor znalostí, dovedností, schopností a postojů, které může učitel v daném kontextu opakovaně prokázat. Jsou hodnotitelné, dají se získat a rozvíjet nebo zvýšit dalším vzděláváním a praxí.** K očekávaným profesním kompetencím absolventa vysokoškolského studia, který získal kvalifikaci pro výkon přímé pedagogické činnosti v systému vzdělávání, patří:

**Profesní znalosti a dovednosti** – má přehled o obecných pedagogicko-psychologických charakteristikách současné populace žáků a je schopen diferencovaně nahlédnout jejich specifické vzdělávací možnosti a potřeby. Na teoretické úrovni je vybaven znalostmi kurikula různých typů škol, má potřebné znalosti související s didaktickým uchopením obsahu učiva pro jeho zprostředkování žákům.

**Sebereflexe a osobnostní rozvoj** – zná možnosti a techniky sebereflexe a dokáže je využít pro poznání sebe sama. Na základě sebereflexe je schopen posoudit, které ze svých osobnostních a profesních předpokladů může účinně využít ve svém pedagogické působení a které je žádoucí dále rozvíjet a kultivovat. Je připraven se dále vzdělávat v oblasti profesních kompetencí a udržovat si tak odborný i všeobecný kulturní a společenský rozhled. Vnímá společenský vývoj, jeho dopad na oblast školství a je připraven na práci v podmínkách kontinuální změny, je kreativní a inovace vnímá jako výzvy.

**Specifické profesní znalosti a dovednosti** – má dílčí praktické zkušenosti v oblasti pedagogických šetření, umí na základě analýzy problému připravit šetření směřující k získání podkladů pro jeho řešení. Zvládá techniky zpracování dat získaných v průběhu šetření a správně je interpretovat.

***Profesní kompetence v klíčových oblastech, zejména v plánování výuky, řízení a organizaci procesů učení, vedení žáků k hodnocení jejich práce, v hodnocení procesů i výsledků žákova učení a v systematické reflexi práce se žáky, ve vytváření podnětného prostředí pro učení:***

- je schopen prokázat, že při plánování výuky i svého výchovného působení na žáky vychází z didaktické analýzy obsahu učiva, směřuje k cílům stanoveným kurikulárními dokumenty a má na zřeteli očekávané výstupy, učivo i kompetenční rozvoj žáků,
- je obeznámen s problematikou diferenciací a individualizace výuky v závislosti na možnostech a potřebách žáků,
- zná postupy využívané pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami,
- orientuje se v širokém spektru forem a metod výuky, které vedou k aktivnímu a kooperativnímu učení žáků,
- umožňuje žákům získat vnitřní motivaci k osvojení žádaných kompetencí,
- teoreticky ovládá metody uplatňované ve školách při individualizaci práce se žáky se SVP a díky dílčím praktickým zkušenostem je schopen je ve své praxi uplatňovat,
- provádí hodnocení žákovy práce dle jasných kritérií a vztahuje je k cílům učení;
- umí formulovat hodnocení tak, aby obsahovalo i doporučení, která povedou ke zlepšení výsledků žáka,
- uvědomuje si nutnost přizpůsobit hodnocení individuálním možnostem žáků a je připraven to při své práci se žáky respektovat,
- rozvíjí u žáků dovednosti potřebné k hodnocení vlastní práce i práce ostatních, vede je k odpovědnosti za průběh a výsledky vlastního učení,
- ovlivňuje prostředí pro učení a klima třídy s cílem vytvořit co nejlepší podmínky pro učení žáků a jejich stálé zlepšování,
- podporuje sociální klima založené na vzájemném respektu a spolupráci, je obeznámen s technikou plošných šetření směřujících k identifikaci problémů v chování žáků,
- akceptuje rovný přístup k žákům jako jeden ze základních principů své práce,
- zná psychohygienické zásady vytváření podmínek pro učení žáků, umí jim přizpůsobit prostředí učebny, resp. prostoru, v němž probíhá výuka, její uspořádání, bezpečnost a vybavení.

***Profesní kompetence ve vztahu ke svému okolí*** – přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si vědom toho, že je nositelem kultury školy. Vnímá spolupráci s rodiči žáků jako jednu ze základních podmínek pro výsledky učení žáků. Aktivně vyhledává příležitosti pro spolupráci s rodiči, odborníky a dalšími partnery školy s cílem zvýšení kvality učení žáků:

- má dílčí zkušenosti v práci v kolektivu školy, je připraven naslouchat a učit se;
- je připraven na zapojení se do věcných diskusí s kolegy, zvládá základní komunikační techniky;
- je si vědom důležitosti komunikace s rodiči, má dostatečné teoretické znalosti k tomu, aby byl schopen rodičům vysvětlit své poznatky o jejich dítěti;
- zná principy hodnocení a klasifikace a je připraven diskutovat s rodiči o jejich využívání v hodnocení jejich dětí;
- je teoreticky vybaven k tomu, aby analyzoval informace získané z rozhovorů s rodiči svých žáků;



- má dostatečný přehled o organizacích, které se zabývají problematikou dětí a mládeže z různých hledisek (např. OSPOD, PČR), zná jejich poslání a dokáže rozlišit, jaký problém spadá do jejich působnosti;
- má potřebné znalosti o poradenských pracovištích a oblastech jejich činnosti (PPP, SPC, SVP).

Uvedené profesní kompetence se v souhrnu váží k činnostem typickým pro práci učitele na libovolném druhu a typu školy.

### **Role školního speciálního pedagoga v inkluzivním vzdělávání**

**Školní speciální pedagog** vykonává činnosti zaměřené na odbornou podporu integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a všech ostatních žáků, kteří potřebují speciálně pedagogickou podporu a péči založenou na krátkodobých či dlouhodobých podpůrných opatřeních.

#### **K odborným kompetencím školního speciálního pedagoga náleží:**

**Depistážní činnosti** – vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče.

#### **Diagnostické a intervenční činnosti:**

- Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka (shromáždění údajů o žákovi, včetně anamnézy osobní a rodinné), analýza získaných údajů a jejich vyhodnocení.
- Vytyčení hlavních problémů žáka, stanovení individuálního plánu podpory v rámci školy a mimo ni (druh, rozsah, frekvenci, trvání intervenčních činností).
- Realizace intervenčních činností, tj.
  - provádění, event. zajištění krátkodobé i dlouhodobé individuální práce se žákem (speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činnosti reedukační, kompenzační, stimulační),
  - provádění, event. zajištění speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činností reedukačních, kompenzačních, stimulačních se skupinou žáků,
  - participace na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (v kooperaci s třídním učitelem, učitelem odborného předmětu, s vedením školy, se zákonnými zástupci žáka, se žákem a s ostatními partnery podpůrného týmu uvnitř a vně školy),
  - průběžné vyhodnocování účinnosti navržených opatření, dle potřeby navržení a realizace úprav,
  - úpravy školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů,
  - zabezpečení průběžné komunikace a kontaktů s rodinou žáka (se zákonným zástupcem),
  - speciálně pedagogické poradenské intervence a služby pro žáky, zákonné zástupce a pedagogy školy,
  - participace na kariérovém poradenství – volba vzdělávací cesty žáka – individuální provázení žáka,
  - konzultace s pracovníky specializovaných poradenských a dalších pracovišť.

#### **Metodické a koordinační činnosti:**

- Příprava a průběžná úprava podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole – koordinace speciálně pedagogických poradenských služeb na škole.



- Kooperace se školskými poradenskými zařízeními a s dalšími institucemi a odbornými pracovníky ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Participace na vytváření vzdělávacích plánů a programů školy s cílem rozšíření služeb a zkvalitnění péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Metodické činnosti pro pedagogy školy-specifika výuky a možnosti žáků dle druhu a stupně zdravotního postižení, návrhy metod a forem práce se žáky - jejich zavádění do výuky, instruktáže využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů.
- Koordinace a metodické vedení pedagogických asistentů ve škole.
- Dokumentace případů a její zajištění v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů, administrativa.

### **Role asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání**

**Asistent pedagoga** se stal pedagogickým pracovníkem s prioritním posláním podpořit integrované vzdělávání žáků se zdravotním postižením v hlavním vzdělávacím proudu, tzn. na běžných mateřských, základních a středních školách, a žáků s těžkým zdravotním postižením ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením (dále jen *speciálních školách*). Ustanovení funkce asistenta pedagoga představuje v České republice podpůrné opatření, umožňující kvalitnější vzdělávání mnohým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich následné lepší uplatnění na trhu práce a významné zlepšení kvality života u osob s těžkými formami zdravotního postižení. V současnosti jsou zajišťovány v rámci MŠMT podpůrné služby asistenta pedagoga prostřednictvím různých variant, odpovídajících specifickým potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

#### ***Pro žáky se zdravotním postižením***

- integrované v běžných mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách
- s těžkým zdravotním postižením ve speciálních školách

#### ***Pro žáky se sociálním znevýhodněním***

- v přípravných třídách běžných i speciálních škol
- v běžných i speciálních školách,

Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází. Asistent pedagoga vždy pracuje pod metodickým vedením pedagoga – třídního učitele nebo učitele odborných předmětů, který zodpovídá za průběh i výsledky vzdělávání. Podporu asistentovi pedagoga poskytují i odborní pracovníci školských poradenských zařízení.

Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- individuální pomoc žákům při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí
- individuální pomoc žákům při zprostředkování učební látky
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti
- pomoc při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou
- pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáka.

Pomoc a podpora je poskytována způsobem odpovídajícím individuálním potřebám žáka. Konkrétní náplň práce, rozsah a rozpis jednotlivých činností pro asistenta pedagoga stanoví ředitel školy na základě skutečných potřeb žáka a na základě doporučení školského poradenského zařízení.

## 2.3 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ V ROVINĚ KVALITATIVNÍ ANALYTICKÉ DESKRIPTIVE

### Charakteristika školy

Etografická studie byla zpracována na základě šetření v úplné základní škole s devíti postupnými ročníky, jejímž zřizovatelem je Statutární město Ostrava. Kapacita školy je 550 žáků. Prioritami základní školy je mimo jiné vytváření podmínek inkluzivní školy a rovných vzdělávacích podmínek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Základní škola byla původně zřízena pro tři spádové oblasti. Dostupnost školy městskou dopravou je velmi dobrá, proto v době, kdy to kapacita umožňuje, do školy dojíždějí také žáci z dalších městských částí Ostravy. Ve škole je zřízeno elokované pracoviště základní umělecké školy a v odpoledních hodinách probíhá v prostorách školy výuka žáků základní umělecké školy v oboru klavír, zpěv, housle a flétna.

Všichni pedagogové základní školy splňují požadavky na odbornou kvalifikaci dle zákona, tuto odbornost mohou doložit příslušnými doklady, stejně jako další zákonné požadavky (bezúhonnost, zdravotní způsobilost ad.). Pedagogický sbor ZŠ aktuálně (2014/2015) tvoří 28 vyučujících s kvalifikací pro výuku na 1. nebo 2. stupni základní školy, jeden pedagog je kvalifikován pro učitelství odborných předmětů ve středních školách. Tři vychovatelky školní družiny mají plnou kvalifikaci pro vychovatelství, jedna zahájila v loňském roce studium výchovného poradenství. Výchovný poradce absolvoval k výkonu funkce specializační studium výchovného poradenství a nadstandardně rozšiřující studium speciální pedagogiky pro učitele. Metodická prevence je rovněž absolventkou příslušného specializačního studia. Průměrný věk pedagogického pracovníka v ZŠ činí 45,04 roků, v ŠD 39,75 roků. Profesní růst pedagogických pracovníků školy je aktuálně podporován v rozšiřování kompetencí se zaměřením na informační a komunikační technologie, rozvoj čtenářské gramotnosti žáků, zdravotní výchovu, aplikaci podpůrných opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami apod.

Ve všech ročnících probíhá výuka podle Školního vzdělávacího programu ŠKOLA – ZÁKLAD ŽIVOTA, vytvořeného podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Ve školním roce 2014/2015 probíhala výuka v 19 třídách s průměrným počtem žáků 24. Na 1. stupni bylo vyučováno 260 žáků, na 2. stupni 210 žáků, celkem 460 žáků, z toho 33 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). U těchto žáků byly diagnostikovány převážně specifické poruchy učení, v několika případech vývojová dysfázie. Průměrný počet žáků ve třídě je 24. Na edukačním procesu participovalo 32 pedagogických pracovníků.

## **Výchovně vzdělávací proces**

Škola má jasně formulovanou, srozumitelnou a reálnou koncepci a strategii svého rozvoje se střednědobým i dlouhodobým horizontem a v souladu s rozvojovými dokumenty zřizovatele. Organizace vzdělávání probíhá podle aktualizovaného ŠVP, jehož obsah koresponduje s platným RVP ZV. Tematické plány s podrobnějším časovým rozvržením jsou sestaveny na základě učebního plánu ŠVP. Výuka anglického jazyka je zařazena od 1. ročníku, další cizí jazyk (německý) je začleněn do výuky od 7. ročníku. Péče školy o vzdělávání žáků se SVP dosahuje vysoké úrovně, do výchovně vzdělávacího procesu jsou vřazováni žáci s doporučením školského poradenského zařízení ke speciálnímu vzdělávání. Ve školním roce 2014/2015 bylo zpracováno 20 individuálních vzdělávacích plánů. Zákonní zástupci žáků se SVP jsou seznámeni s realizovanými kroky při vzdělávání a poskytují škole informovaný souhlas. Potřebná dokumentace je přehledně uspořádána a škola poskytuje potřebná vyrovnávací opatření i žákům s riziky školního neúspěchu, kteří nebyli školským poradenským zařízením indikováni ke speciálnímu vzdělávání. Povinná vzdělávací nabídka je doplněna pestrou nabídkou zájmových kroužků a mimoškolních aktivit (plavecký a lyžařský výcvik, ozdravné pobyty žáků, adaptační kurzy ad). Činnosti ve školní družině (dále ŠD) probíhají podle ŠVP ŠD a jsou kompatibilní s obsahem školního vzdělávacího programu.

Pedagogové nabízejí žákům aktivity s cílem posilovat jejich pozitivní sebepojetí a sebevědomí. Často demonstrují přesvědčení o možnostech každého žáka dosáhnout kvalitních vzdělávacích výsledků. Vyučující obecně preferují **hromadné vyučování**, kdy pracují s celou třídou, informace jim sdělují především verbální formou, případně v kombinaci s formou písemnou. Při vysvětlování učiva převažuje monologická metoda a práce s učebnicí, již méně se objevuje dialog. Během vyučovacích hodin je často používána interaktivní tabule. Vedle klasické organizační formy hromadného vyučování uplatňují také výchovně vzdělávací strategie, které pomáhají žákům vytvářet pozitivní vztahy a vzájemně spolupracovat. **Kooperativní vyučování**, při kterém je úspěch jednotlivce v dosažení cíle vázán na úspěch dalších členů skupiny, je uplatňováno spíše ojediněle a má různé podoby:

*V prvním sledovaném případě (3. roč. výuka ČJ) žáci pracovali v menších skupinkách (3 až 4členných) a byli rozděleni tak, aby byl v každé skupince vždy slabší a silnější žák. Žáci plnili dílčí úkoly zadané vyučující, přičemž konečný výsledek byl závislý na vzájemné spolupráci. I přes nižší frekvenci této formy výuky bylo zjevné, že žáci mají pravidla spolupráce zvládnuty a byla zřejmá jejich ochota pomáhat si navzájem a dosáhnout očekávaného výsledku. Žák se SVP byl aktivní a komunikoval s ostatními členy skupiny. Vyučující plnila funkci moderátorky.*

*Ve druhém sledovaném případě (4. roč. výuka ČJ) byl postup vyučující odlišný v tom, že žáci si dílčí úkoly stanovili sami bez pomoci pedagoga. Zde se žák se SVP snažil aktivně zapojovat a sdělovat požadované informace, ovšem ostatní žáci ve skupině jej nerespektovali (zejména děvčata) a spíše mezi sebou soutěžili, než aby spolupracovali. Učitelka si tohoto jevu nevšimla a žák se dále nijak neprosazoval, spíše ustoupil do pozadí a průběh plnění zadaného úkolu jen pasivně přihlížel.*

*V hodině matematiky (ve stejné třídě) byly skupinám přiřazeny příklady. Ve skupině byl jeden žák pověřen, aby příklady rozdělil. Odevzdat mohla až celá skupina. V tomto případě žákovi se SVP spolužačky ze skupiny naopak aktivně pomáhaly, protože nedošel ke správnému výsledku. Zajímavé bylo, že žák občas na spolužačky i zvýšil hlas, aby si pospíšily. Věděl, že za práci a výsledky ve skupinách dostanou body.*

**Projektové vyučování** probíhá ve výuce napříč všemi ročníky. Při projektovém vyučování byly uplatněny metody aktivního učení, kdy učitel nepředkládá látku hotovou, ale jako výzvu s oporou o zkušenosti a vědomosti žáků (žáci společně sbírají informace o problému, způsobu řešení, porovnání řešení, výběr). Příklady projektové výuky za sledované období:

*Na prvním stupni proběhlo projektové vyučování s názvem **Den dopravy** s cílem prevence bezpečnosti silničního provozu. Skupina prevence městské policie uskutečnila v prvních až pátých ročnících besedu s časovou dotací jedné vyučovací hodiny se zaměřením na oblast bezpečnosti dětí v silničním provozu. Žáci doplňovali potřebná data do pracovních sešitů, zhlédli filmy s dopravní tematikou, řešili zkušební testy, pracovali s kartami dopravních značek, zabývali se správným vybavením jízdního kola. Členové Červeného kříže předvedli praktickou ukázkou, jak se zachovat při resuscitaci. Výstupem byla znalost bezpečného a ohleduplného chování žáků v silničním provozu jako chodci, cyklisté.*

*Projekt **Dny osvobození** byl věnován 70. letému výročí ukončení druhé světové války, jehož cílem bylo připomenout žákům činy místních občanů. Žáci druhého stupně spolu s učiteli navštívili nejen památníky padlých v obci a v okolních obcích, ale zaměřili svou pozornost i na ulice, které nesou jména některých účastníků ilegálního protinacistického odboje. Společně si připomněli osudy často blízkých či vzdálených příbuzných, sousedů a jejich rodinných příslušníků, kteří se nebáli a vystoupili proti nacistickému režimu. Žáci se zájmem o historii získané poznatky a fotografie uspořádali do přehledné prezentace, které byly součástí výstavy k 70. výročí osvobození Ostravy, uspořádané v prostorách školy.*

**Individuální vyučování** je zabezpečováno integrovaným žákům se SVP na základě doporučení školského poradenského zařízení a jeho rozsah je stanoven IVP. Obsah individuálního vzdělávání v předmětu speciálně pedagogické péče respektuje individuální vzdělávací potřeby žáků. V rámci šetření byla sledována individuální výuka žáků s vývojovou dysfázií ve 4. ročníku. U obou žáků byl kladen důraz na rozvoj slovní zásoby, porozumění a používání gramatických pravidel v mluvené podobě řeči. Cíle a úkoly korespondovaly s obsahem výuky, přičemž byly akceptovány speciálně pedagogické postupy, vyplývající z doporučení speciálně pedagogického centra pro žáky s vadami řeči. Obsahem výuky byla tvorba vět z dvojice slov, převádění sloves do minulého času, rozvoj auditivní paměti, auditivní pozornosti a diferenciací mluveného slova (fonemická analýza a syntéza), určování a skloňování podstatných jmen ad. Individuální výuka byla **strukturalizována** (s jasně nastavenými pravidly, zviditelněním posloupnosti činností, uspořádání prostředí). Obsah byl rozčleněn do menších celků podle potřeb žáka s obměnou úlohy do tematiky, která je žákovi blízká.

Příklad strukturalizované výuky:

Cíl: Tvorba vět z dvojice slov

Zadání úkolu:

Fáze 1 (nastavení jasných pravidel, ověření porozumění): Řeknu ti dvě slova a ty z těchto slov vytvoříš větu. K tvorbě věty použiješ i jiná slova, nejen ta, která byla zadána. Např. řeknu ti slova: „sluníčko – svítit“ a ty vytvoříš větu např.: „Na obloze svítí sluníčko.“ (kde svítí sluníčko) Rozumíš tomu?

Fáze 2 (aplikace): Nyní vytvoř větu se slovy „kamarád – bydlet“. Předpokládaná odpověď: „Kamarád bydlí ve městě (v domě, v paneláku, na horách)“. Pokud žák odpoví větou „Kamarád bydlí“, položíme doplňující otázku „Kde bydlí kamarád?“

Fáze 3 (fixace): jezevčík – spát (kde?) Jezevčík spí v boudě; Děti – koupat (kde) – Děti se koupou ve vaně (bazéně, v rybníce) ad.

Pedagog také zajišťoval ve výuce pravidelné časové, prostorové a pracovní uspořádání, neboť u žáků s vývojovou dysfázií se velmi často objevují obtíže s orientací v čase, číselné řadě, prostoru a tělesném schématu. Strukturovaný způsob výuky jim umožňuje lépe se zorientovat ve výše uvedených oslabených oblastech.

Při kolektivních formách výuky strukturalizace výuky nebyla uplatňována, což se negativně projevilo např. při samostatném plnění úkolů v průběhu vyučovací hodiny. Paní učitelka vždy na začátku hodiny řekla, co bude v celé hodině následovat. Během výuky ale pokyny nijak neupřesňovala. Někteří žáci už měli úkol hotový, paní učitelka zadala další práci, ale ti, kteří ještě na úkolu pracovali, pak vůbec nevěděli, co mají dělat.

**Individualizované vyučování** respektující individuální zvláštnosti žáků, kdy výukový cíl je individuální pro každého žáka a ten jej dosahuje vlastním tempem (smlouva mezi učitelem a žákem), se ve sledované výuce vyskytoval spíše ojediněle. Individualizace výuky nebyla zaznamenána ani u žáků se SVP, a to (dle výpovědí vyučujících) jednak z důvodu absence přehledného metodického materiálu podpůrných opatření a jednak nízké frekvence návštěv a metodického vedení ze strany poradenských pracovníků. Pedagogové i přesto mají snahu, promýšlejí a připravují výuku s respektem k znalostem a zkušenostem žáků a s přihlédnutím k případným specifickým potřebám.

**Diferencované vyučování** ve smyslu uplatňování rozdílných vzdělávacích přístupů vzhledem k rozmanitosti žáků nebylo v průběhu šetření zjištěno. Individualita žáka stále není respektována v předpokládaném rozsahu. Diferencované učení mimo jiné předpokládá orientaci ve stylech učení. Pedagogové si diferenciaci vykládají spíše jako rozdělení žáků do stejnorodých (homogenních) skupin, příp. jako diferenciaci obsahu povinné volitelných předmětů dle ročníků (při sestavování třídních kolektivů ve škole je záměrně dodržována heterogenita).

Pozorované vyučovací hodiny obsahovaly obvyklé **fáze** (zahájení, cíle, organizační pokyny, kontrola domácích úkolů, opakování, motivace, expozice nového učiva, jeho upevnování, pokyny k domácí přípravě, shrnutí, zhodnocení), jejichž zastoupení a rozsah vyučující plánovali v závislosti na předmětu a stanoveném vzdělávacím cíli.

U žáků byla ve většině pozorovaných situací ve vyučování patrná vnitřní **motivace**, udržovali pozornost, měli o vyučování zájem, při výuce nevyrušovali. Vnější pozitivní motivaci pedagogové podněcovali, směřovali a udržovali aktivitu žáků (pochvalou, povzbuzením, odměnou) a také ovlivňovali jejich sebehodnocení, zapojení do kolektivu. V některých případech (týkaly se převážně žáků rizikových z hlediska školní úspěšnosti), byly zaznamenány u pedagogů bohužel také projevy demotivace:

*Úspěch a dobrý výkon celkově jinak slabšího žáka paní učitelka opakovaně komentovala slovy: „Dokonce i ..... to zvládnul“. Vnitřní motivace tohoto žáka nebyla příliš velká. Bylo vidět, že má paní učitelku rád a tak se jí chce zavděčit a udělat jí radost. Ale vzhledem k tomu, že ve třídě neovládá tempo ostatních (v soutěžích téměř vždy skončí poslední) a je dlouhodobě neúspěšný, jeho motivace rychle*

*klesá. Bylo patrné, že se v případě neúspěchu v jakémkoliv úkolu dostává do stresové situace a chvíli mu trvá, než opět zkoncentruje svoji pozornost. Velmi demotivující byl pro žáka častý pokyn učitelky: „Když v hodině nestíháš, úkoly si musíš dodělat doma nebo o přestávce“.*

*V matematice dostali žáci za úkol vypočítat slovní úlohu. Slabšímu žákovi trvalo dlouho, než úkol splnil. Paní učitelka zatím zadala ostatním další úkol. Jakmile žák slovní úlohu dodělal, šel se zeptat paní učitelky, co má dělat dál. Ona na něj ale v tu chvíli neměla čas, neodpověděla mu srozumitelně, tak se sám pokusil zjistit, co má dělat. Vypočítal 2 příklady, více nestihl. Paní učitelka úkoly najednou od všech žáků vybrala a oznámkovala. Předtím ale nedala vůbec jasný pokyn, že se jedná o cvičení na známky a hlavně neřekla srozumitelně, co mají dělat. Žák neuspěl. Mnohdy se jej paní učitelka před kolektivem s pochybovačným tónem v hlase zeptá, jestli splnil úkol samostatně, jako by mu nevěřila, že může dosáhnout dobrého výsledku.*

**Koncentrace pozornosti** byla obecně u žáků na nejvyšší úrovni v prvních vyučovacích hodinách, a pokud porozuměli zadanému úkolu. Když bylo učivo prezentováno bez ohledu na porozumění, popř. bez předchozího opakování, žáci přestávali pracovat (*objevilo se zívání, pokládání hlavy na lavici, šeptání mezi sebou apod.*). Některé žáky např. demotivovaly soutěže, které se ve vyučování často objevovaly, naopak u některých se soutěže těšily velké oblibě a byly pro ně silnou motivací. Žáci se SVP byli obecně snadněji unavitelní a hlučné prostředí u nich vyvolávalo různé negativní reakce (*např. bouchání do hlavy, výkřiky „ticho, ticho...“, ignoraci zadávaných pokynů, uzavřenost „tzv. duševní nepřítomnost“ apod.*)

Výkony žáků (prospěch i chování) vyučující posuzovali většinou slovně i známkami a zejména v nižších ročnících provedenou práci průběžně vyhodnocovali a žáky motivovali pochvalou. Časté bylo také využití sebehodnocení žáků v průběhu či na konci vyučovacích hodin. Při sebehodnocení se žáci snažili popsat, co se jim daří, co jim naopak ještě nejde a jak budou pokračovat dále, aby splnili zadaný úkol, příp. dosáhli očekávaného cíle. (srov. Maňák, J., Janík, T., Švec, V. 2008, Průcha, J, Walterová, E., Mareš, J. 2013)

### **Interpersonální vztahy žáků**

V rámci šetření byly pozorovány **komunikační aktivity žáků** v průběhu vyučování se zaměřením na komunikační potenciál v oblasti mluvní apetence a jazykové kompetence. Orientačně byly posuzovány tyto komunikační jevy: odpovědi žáků na otázku (odpověď je vyvolána otázkou či pokynem pedagoga), spontánní projevy žáků k tématu ve výuce (odpověď přesahuje požadavek pedagoga, žák začíná hovořit sám, vyslovuje vlastní návrh anebo názor, vždy se to však týká tématu), verbální projevy žáků mimo téma výuky (zde již žák odbíhá od tématu a mluví bez položení otázky a udání pokynu či příkazu pedagogem), formulace otázek a odpovědí (zahrnuje jak otázky a odpovědi k tématu, tak mimo něj). (Zezulková, E., 2015) V komunikačních aktivitách žáků byly zjištěny individuální rozdíly, obecně lze konstatovat, že žáci komunikují přiměřeně svému věku. Nejčastěji žák odpovídá na otázku učitele a hovoří k tématu, méně často vyslovují vlastní názor k probíranému tématu, kladou otázky, popř. mlčí. Komunikační pasivita byla dle předpokladu potvrzena u žáků se SVP.

**Komunikační aktivity pedagogů** byly orientačně sledovány podle kritérií: chválí a povzbuzuje (hodnotí pozitivně žáka, povzbuzuje ho, uvolňuje napětí), klade žákům otázky

(otázky se týkají učiva, způsobu práce nebo organizačních záležitostí), vysvětluje a vykládá učivo (podává žákům fakta, názory, objasňuje a komentuje učivo, vysvětluje postup nebo způsob práce), dává pokyny žákům individuálně (vyvolává konkrétního žáka nebo jej iniciuje k činnosti), dává pokyny všem žákům (hovoří ke všem žákům a požaduje po nich společnou aktivitu), kritizuje a prosazuje vlastní autoritu (kritika se týká špatné odpovědi nebo porušování disciplíny, zdůvodňuje své postupy, ev. se dovolává vlastní autority), odpovídá na dotazy žáků (dotazy žáka se mohou vztahovat k právě probíranému tématu, ale také nemusí). (Zezulková, E., 2015) Nejčastějšími komunikačními aktivitami pedagogů v průběhu vyučovací hodiny jsou vysvětlování učiva, kladení otázek a zadávání pokynů všem žákům. Pedagogové průběžně žáky motivují pochvalou a povzbuzením. V menší míře udělují individuální pokyny, kritizují a reagují na dotazy žáků. Celkově pedagogové komunikují s žáky zdvořilým a přátelským způsobem. K žákům projevují vstřícnost a zájem a svým vlastním jednáním modelují a podporují prosociální chování. Žáci mohou k řešení případných problémů využívat přímý kontakt na učitele, výchovného poradce nebo mohou využít i anonymní webovou schránku pod záložkou Napište nám.

### **Kooperace pedagogů**

Vedení školy podporuje kolegiální vztahy a vzájemný respekt v kolektivu pedagogů. Tito aktivně spolupracují, předávají si poznatky a využívají i formy vzájemných hospitací. Vzniklé problémy jsou otevřeně řešeny, samozřejmostí je snaha pracovat jako tým.

Konkrétní příklady vzájemné spolupráce:

- Předávání zajímavých informací z absolvovaných vzdělávacích aktivit na pracovních poradách.
- Koordinace preventivního programu metodikem prevence, předávání poznatků ze schůzek s okresním metodikem prevence.
- Nabídka rešerší odborné literatury a časopisů k prevenci rizikového chování.
- Vzdělávání pedagogů v oblasti prevence rizikového chování dětí a mládeže vedením školy.
- Komparace očekávaných pravidel chování ve třídních kolektivech.
- Průběžné pozorování a vyhodnocování sociálního klimatu tříd.
- Depistáž žáků s problematickými vztahy s cílem včasné intervence.
- Kooperace při sjednocování klasifikačních hledisek ad.

### **Sociální klima školy**

Všichni pedagogičtí pracovníci, zejména školní metodik prevence, průběžně sledují konkrétní podmínky a situaci ve škole z hlediska výskytu sociálně patologických jevů, uplatňují různé formy a metody umožňující včasné zachycení ohrožených žáků.

Škola disponuje dvěma pedagogy (výchovný poradce a metodik prevence), kteří absolvovali specializační studium Prevence sociálně patologických jevů na Ostravské univerzitě (akreditovaný vzdělávací program v rozsahu 250 hodin) a vzdělávací kurzy v rámci projektu „Vytváření pozitivního sociálního prostředí ve školách“ s názvy: Prevence sociálně patologických jevů (v rozsahu 250 hodin) a Mentor – lektor (v rozsahu 200 hodin).



Školní metodik prevence zajišťuje spolupráci s rodiči v oblasti prevence, informuje je o preventivním programu školy a dalších aktivitách. Na základě pověření ředitelky školy spolupracuje s dalšími institucemi a odborem sociálně právní ochranu dětí a mládeže (OSPOD). Klíčovými dokumenty školy jsou v této oblasti Školní preventivní strategie školy na období 2014-2018 a Minimální preventivní program na školní rok 2014/15, obsahující konkrétní termínované úkoly na celý školní rok.

*Rizikové faktory vzniku nežádoucích jevů ve škole vyplývají z toho, že škola je spádová, a proto v šestých ročnících dochází k vytváření nových třídních kolektivů. Aktuálně jsou samotnými žáky označeny za nejrizikovější jevy hraní na PC, kouření cigaret a vandalismus. Učitelé vyhodnotili jako nejrizikovější narušené vztahy ve třídě, vandalismus a záškoláctví. V minulých letech byly ve škole řešeny následující rizikové jevy - špatné vztahy v třídních kolektivech, záškoláctví, krádež peněz, projevy vandalismu ve třídě a na WC, fyzické napadení spolužáka, projevy kyberšikany. Na základě analýzy těchto řešených případů, dotazníkového šetření a pohovorů s pedagogy byly vytyčeny hlavní cíle preventivních opatření, které jsou primárně zaměřeny na rozvoj optimálního klima ve škole a v třídních kolektivech, prevenci šikany a předcházení záškoláctví. Na základě vytyčených oblastí byly formulovány konkrétní úkoly, a to důsledně kontrolovat omluvenky zejména žákům 2. stupně, předcházet vandalismu ve škole zvýšenou pozorností a důslednou kontrolou při dozorech, provádět osvětu a informovat žáky o riziku a nebezpečí při používání internetu a sociálních sítí. Pozitivní sociální chování a rozvoj osobnosti žáků je bezpodmínečně nutné posilovat aplikací vhodných forem a metod za účelem osvojování kompetencí v oblasti zdravého životního stylu a rozvoje takových způsobilostí žáků, které vedou k odmítání všech forem sebeustrukce, projevů agresivity a porušování zákonů.*

Ve škole je průběžně sledováno sociální klima a věnována pozornost oblasti primární prevence. K osvědčeným postupům, které jsou hodnoceny jako úspěšné, patří aktivity vedoucí k začleňování nových žáků, jejich adaptaci a ke sžívání nových kolektivů, **tzv. adaptační kurzy a ozdravné pobyty**. Pozitivní odezvu mají mezi žáky **charitativní akce**, což svědčí o kvalitní práci školy v oblasti výchovné.

### **Komunikace školy a rodiny**

Škola dbá na včasnou informovanost rodičů a veřejnosti o věcech uvnitř školy i mimo ni, poskytuje informace o vzdělávací nabídce, informace a poradenskou pomoc v záležitostech týkajících se průběhu vzdělávání na pravidelných třídních schůzkách a podle potřeby i jindy. Pracuje také s rodiči předškoláků dle stanoveného harmonogramu, uveřejněného na webových stránkách školy. Škola organizuje třídní schůzky, kde jsou rodičům poskytnuty veškeré důležité informace týkající se průběhu školního roku. Setkání s předškoláky a jejich rodiči probíhá také v průběhu školního roku předem plánovanými návštěvami přímo ve třídách, kde probíhají ukázkové vyučovací hodiny, rodiče s budoucími prvňáčky jsou zváni na vánoční koncert a vánoční jarmark, ale také na sportovní akce na hřišti nebo v tělocvičně.

Škola má jasně nastavený mechanismus přenosu podnětů a jejich projednávání, pedagogům, žákům, rodičům a zákonným zástupcům žáků je znám a rozumějí mu. Osvědčenou formou komunikace s veřejností je tzv. Vzkazovníček. Vyplněním předepsaného formuláře je možné zanechat zaměstnancům školy vzkaz. Jedná se o moderovaný vzkazovník, kdy každý



Váš vzkaz musí z bezpečnostních důvodů (např. eliminace urážlivých a hrubých slov) odsouhlasit administrátor.

*Příklad: „Vážená paní ředitelko, chci Vám poděkovat za osvětu v oblasti drog. Včera odpoledne mě dva žáci vaší školy upozornili na použitou stříkačku, která ležela v trávě u pařezu na ulici. Chlapce každé ráno potkávám, ale bohužel neznám jejich jména, to už pro Vás ale nebude asi problém. Vyjádřete prosím můj dík i jejich rodičům. Děkuji.“*

Výchovné akce školy podporuje finančně i organizačně rovněž rodičovské sdružení. Zákonní zástupci jsou o činnosti školy informováni prostřednictvím webových stránek, vývěsek a letáčků jsou zváni na akce školy.

### **Závěr**

Výuka a realizované aktivity standardně podporují rozvoj funkčních gramotností žáků. Organizace vzdělávání, metody a formy výuky vytvářejí odpovídající personální a materiální podmínky pro realizaci ŠVP. Organizace a průběh vzdělávání, systematická realizace školních aktivit a metodické dovednosti učitelů podporují rozvoj vzdělávacích kompetencí žáků. Za zásadní pozitiva lze považovat příkladnou práci se žáky se SVP, zajištění podpory rozvoje komunikační kompetence žáků aktivitami v rámci logopedické prevence; nabídku zájmové činnosti a s ní související úspěchy ve vyšších kolech předmětových olympiád, dalších soutěží a výchovně cílených školních projektů, spolupráci se základní uměleckou školou a dotační projekty, jež výrazně zlepšují materiální podmínky školy.

# 3 ZÁKLADNÍ ŠKOLA A ŽÁCI Z PROSTŘEDÍ SOCIÁLNÍ EXKLUZE

## 3.1 SOCIÁLNÍ EXKLUZE A SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

*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 tyto 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 osmadvacítky, 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 dispozic (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 statutem, 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 podmíněné. Škola jako výchovně vzdělávací instituce již při vstupu dítěte do vzdělávací trajektorie předpokládá akademickou připravenost odpovídající věku a rozumovým schopnostem dítěte (Krpec, R. 2012, 2014). 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 neprojevují 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 posobenia – 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. (Krajčířiková, 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, zatím co u rodičů z USA nízkou a u Tchajwanu velmi vysokou.

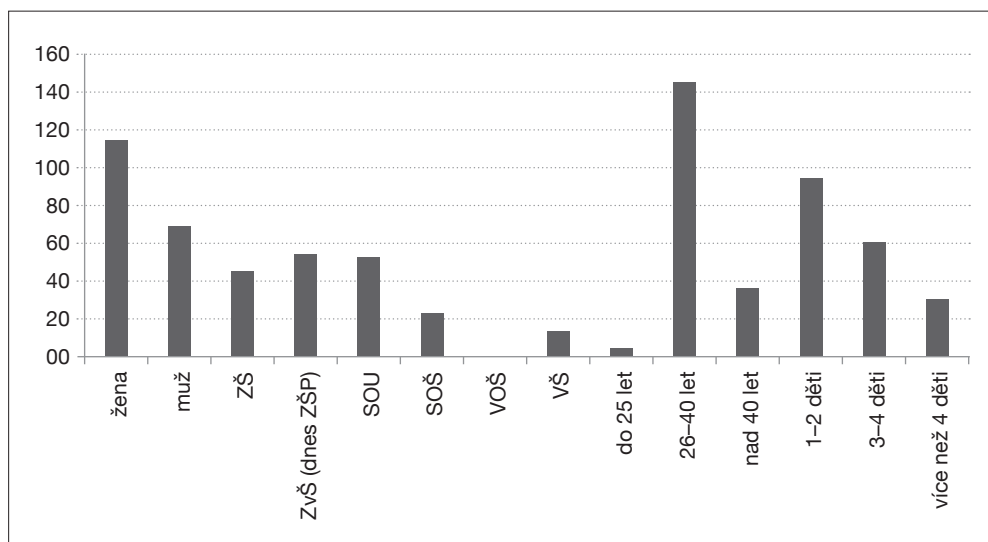
Rodiče své postoje a názory dětem vštěpují explicitně a implicitně. V běžných rodinných a někdy i ve formálních situacích sdělují, jak obecně vzdělávání vnímají a jaká mají očekávání. Jejich chování, behaviorální modely v daných okamžicích, způsob vedení verbální či nonverbální komunikace s dětmi zcela 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 přínášejí 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 pro 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 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 lokalitách<sup>8</sup> 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 důvo-

<sup>8</sup> Bohumín (4), Bruntál (1), Frýdek-Místek (1), Havířov (2), Karviná (3), Krnov (2), Nový Jičín (2), Opava (2), Orlová (2), Ostrava (10)

du 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:

- 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 záchrannou 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 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, ktorá nevedie k individualite, ale ku kolektívnosti, 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 etnicitě žáků, 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 etnicí českou a etnicí 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 vzdělanostní trajektorie jak rodičů, tak samotných dětí**. Tato skutečnost by měla být výzvou pro konstruování suportivních mechanismů, které by redukovaly, příp. eliminovaly přetrvávající proces upozadování.

## 3.2 EDUKATIVNÍ CHARAKTERISTIKA ŽÁKA Z PROSTŘEDÍ SOCIÁLNÍ EXKLUZE

**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. **Rámcem 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 těmto 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. Kladl si mimo jiné za cíl podněcovat vnitrostátní iniciativu, navrhopvat a implementovat nové pracovní metody a pod-



pořit 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 vzdělanostních trajektoriích. Je známo, že pokud žák s nízkým socioekonomickým statutem (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 „Rámec 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 připisuje absenci kulturních znaků, nebo dokonce pro její dimenzionální odlišnost, jí přičítá 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 (viz např. Lopúchová, J. 2010, 2014) 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 odpovědných 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 pragmatiké 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 (Lopúchová, J., Krajčí, P. 2014) 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 ponešou 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. Nositelům 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**

<b>Socio-ekonomické důsledky sociálního vyloučení – dopady na školní edukaci</b>
<p><b>Tomáš</b> 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><b>Lukáš</b> 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><b>Konkrétní projevy – rozdíly, např.:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• v uvědomovaných potřebách a způsobu jejich saturace, v hodnotových systémech a orientacích,</li> <li>• v životní perspektivě dítěte obecně,</li> <li>• ve standardu bydlení a jeho kvalitě,</li> <li>• ve startovací vzdělávací linii a v budování motivace k procesu učení se,</li> <li>• ve stylu stravování, pravidelném denním režimu a kvalitě stravování,</li> <li>• ve stylu odívání a hygieně odívání, v celkové hygieně,</li> <li>• ve vzoru modelových, rodinných situací, ve vzorech rodičů obecně,</li> <li>• ve vztahu k práci, pracovní morálce a k přijímání státní sociální podpory apod.,</li> <li>• ve způsobu hospodaření a společenského fungování,</li> <li>• ve způsobu komunikace s exterfamiliárním prostředím.</li> </ul>
<b>Kulturní důsledky sociálního vyloučení – dopady na školní edukaci</b>
<p><b>Tomáš</b> 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><b>Lukáš</b> 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><b>Konkrétní projevy – rozdíly, např.:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• v obecné kulturní a společenské informovanosti,</li> <li>• v podmínkách rozvoje schopností, využití daných osobnostních dispozic,</li> <li>• v předpokladech k náchylnosti k negativním sociálním deviacím,</li> <li>• ve společenském chování v určitých situacích,</li> <li>• ve vztahu k estetickému a jeho hodnotě,</li> <li>• ve vztahu ke kulturním společenským hodnotám.</li> </ul>
<p><b>Politické důsledky sociálního vyloučení – dopady na školní edukaci</b></p>
<p><b>Tomáš</b> 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><b>Lukáš</b> 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 vnímaní práva jednotlivců.</p>
<p><b>Konkrétní projevy – rozdíly, např.:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• v morálním a sociálním vývoji dítěte,</li> <li>• v předpokladech k deviantnímu chování,</li> <li>• v předpokladech k problémům a poruchám chování,</li> <li>• v subjektivně (neadekvátně) vnímaným aspektům práva a povinností.</li> </ul>

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 mnohovýtý.** (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 žákyň 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, Krpec, R. 2012, 2014)

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, téže 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-společenské 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 schématu 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 vypoovídají 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).

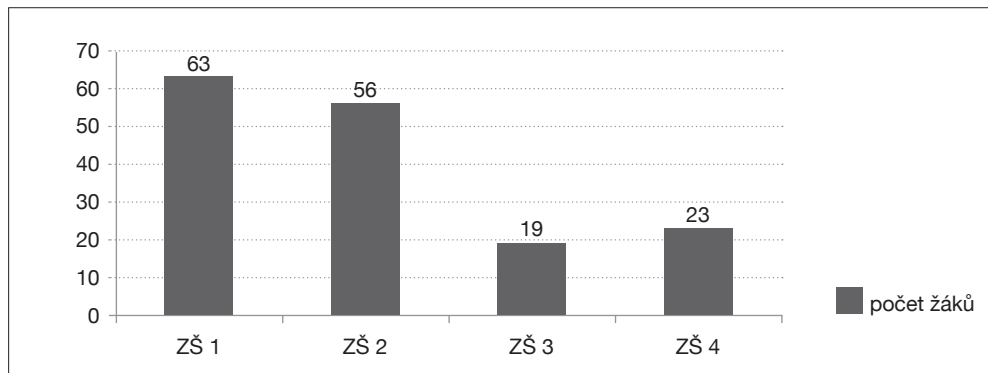
- Hodnoty člověka formují jeho sugestivní postoje k lidem, materiálním a nemateriálním subjektům. (Hewstone, M, Stroebe, W. 2006) Hodnota souvisí s hodnocením a jeho struktura má z hlediska formálního kvalitativní, kvantitativní, komparativní, preferenční a bodovou stránku. (Tondl, L. 1999) a další.

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 dávkách státní sociální podpory. Někteří žáci (11 %) uvádějí, že dospělí chodí do školy. 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 učiteli 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 zkušeností 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 neprojevují 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 nejbliže.

**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 vztahu 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 specifik 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 kulturní, 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.

### 3.3 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ V ROVINĚ KVALITATIVNÍ ANALYTICKÉ DESKRIPCE

#### Charakteristika školy

Sledovaná základní škola patří k tomu typu školy, který dominantně vzdělává žáky z prostředí sociální exkluze a školní edukace se kurikulárně dotýká především hlavního vzdělávacího proudu. Filozofie chodu školy se řídí mottem jejího patrona, tj.: „*Bez lásky a bez lidskosti, bez soucítění člověka s člověkem nic neobstojí.*“ Výchovně vzdělávací instituce nabízí 33 dětem předškolní (ISCED 0) a 244 žákům základní vzdělávání (ISCED 1). Z celkového počtu dětí a žáků školy 33 žáků vykazovalo speciální vzdělávací potřeby. Individuální integrace na obou stupních základního vzdělávání je zde umožněna 15 žákům s mentálním postižením, 3 žákům se sluchovým postižením a po jednom žákovi s poruchou autistického spektra, s narušenou komunikační schopností a se specifickou poruchou chování. 26 žáků spadá do kategorie žák – cizinec.

Předškolní vzdělávání se realizuje v jedné věkově heterogenní a v jedné věkově homogenní třídě a probíhá v souladu s *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání*

(2004). Základní vzdělávání hlavního proudu se uskutečňuje ve 13 třídách (8 třídách prvního a 5 druhého stupně) a podle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (2013), včetně *přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* a podle *Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální* (2008). Vzdělávání mimo mainstreaming probíhá u 12 žáků v jedné třídě na druhém stupni. U přibližně 62 % žáků vedení školy eviduje odlišný mateřský jazyk než jazyk, ve kterém se vyučuje. Jedná se o jazyk romský. Specifičnost školního vzdělávacího programu školy spočívá v charakteru předmětu český jazyk, a to zohledněním odlišného mateřského jazyka žáků, kde se počítá s užíváním etnolektu (tzv. „romské češtiny“). Součástí učebního plánu je také povinná výuka náboženské výchovy. Učitel náboženství má vysokoškolské vzdělání v oboru teologie a má pedagogickou způsobilost. Na škole působí celkem 31 pedagogických pracovníků, z nichž 7 zastávalo funkci asistenta pedagoga. Všichni asistenti mají požadovanou kvalifikaci. Na škole není plně vybavené poradenské pracoviště, nad rámec však mateřská škola disponuje logopedickým preventistou a jeden z pedagogů má absolvovaný dlouhodobý terapeutický výcvik.

Vyučování v mateřské i na základní škole ve srovnání s jinými školami začíná v čase 8:30 hodin a končí podle rozvrhových akcí třídy, nejdříve v 11:45 hodin, nejpozději v 15:45 hodin. Je koncipováno následovně: dopoledne v dvouhodinových blocích, odpoledne v hodinových intervalech. Celková fyzická kapacita školy na 15 kmenových standardně vybavených učebnách je stanovena na 330 žáků ZŠ a 40 dětí MŠ. Výuka se realizuje mimo klasické učebny také v laboratoři biologie, fyziky a chemie, v hudebním sálu, ve dvou učebnách pro ICT, v učebně cizích jazyků, v žákovské kuchyňce a ve dvou dílnách. K pohybovým aktivitám jsou k dispozici dvě tělocvičny a hřiště. Bezbariérovost školy je dle požadovaných standardů zajištěna. Součástí školy je družina pro žáky prvních tří ročníků s celkovou kapacitou 60 žáků, v rámci které se klade důraz především rozvoj zájmových aktivit – tanečních, hudebních a sportovních.

Většina žáků žije ve spádové oblasti školy příslušného města. Oblast se vyznačuje značnou koncentrací ubytoven a nájemních bytů obývanými občany romského etnika. Menší část dětí a žáků dojíždí z přilehlých městských obvodů. Téměř všechny rodiny dětí a žáků jsou ekonomicky dependentní na systému státní sociální podpory, dávkách podpory v nezaměstnanosti aj. Vyznačují se charakteristikou sociální exkluze. Dosažené vzdělání rodinných příslušníků nejčastěji odpovídá standardu ISCED 1. **Hodnotová orientace rodin** je vlivem socio-ekonomického zázemí, dlouhodobé nezaměstnanosti (u některých z důvodu nepřetržitě vzrůstající tendence konkurenceschopnosti na trhu práce lze hovořit o nezaměstnavatelnosti), vlivem fyzické segregace a nízké vnitřní i vnější společenské angažovanosti do celkového chodu města **značně determinována**. Dotýká se potřeb, způsobu jejich saturace, behaviorálních motivů, motivů jednání v konkrétních situacích, díky kterým jsou většinou společností sociálně exkludováni. Značná část rodin se potýká s dluhy, s exekucními příkazy a s lichvou. Zmiňované faktory mají přímý dopad na vlastní sociální stratifikaci rodin v české společnosti a na oblast rizikového chování.

### **Výchovně vzdělávací proces**

Pedagogové ve všech ročnících, díky vedení školy, usilují o aplikaci široké škály výchovně vzdělávacích metod podporujících inkluzi ve vzdělávání. Na 1. stupni ZŠ frontálně vedena

výuka je alternována s prací v kooperujících skupinách. Žáci během skupinové práce dostávají přímou podporu asistenta pedagoga. Na 2. stupni ZŠ učitelé kombinují metody výuky práce v závislosti na konkrétní pedagogické a speciálněpedagogické charakteristice žactva v dané třídě, zohledňují jejich kognitivní schopnosti, úroveň akademických znalostí a úroveň dovedností, zohledňují také specifika jejich společenské odlišnosti, usilují o budování pozitivně laděného sociálního klimatu ve třídě. Vysvětlování a výklad učiva tvoří stavební kostru většiny vyučovacích hodin. V hodinách je patrná snaha o propojení s reálným životem, a to prostřednictvím konkrétních praktických příkladů ze života. Dialogu a diskuse pedagogové ve vyučování využívají poměrně málo. Jako důvod uvádějí ostych žáků otevřeně komunikovat na dané téma, jejich nízkou jazykovou kompetenci, nedostatečnou domácí přípravu k řešenému tématu pro tuto aktivitu ad. V rámci některých předmětů se příležitostně organizuje tzv. komunitní kruh.

Práce s učebnicí se v hodinách využívá dosti málo. Preferovanou alternativou je práce s pedagogy zhotovenými pracovními listy, jejichž rozsah učební látky ve srovnání s učebnicí je někdy (více/méně) zredukován.

*„Zkušenosti ukázaly, že žáci pracují většinou s vybranými textovými poli, v nichž se učí vyhledávat potřebné informace a následně je dále zpracovávat“ (pedagog).*

Metody pozorování využívají především učitelé přírodovědných předmětů. Nepozornost, nesoustředěnost a netrpělivost žáků snižuje konečnou efektivitu zvolené metody, a proto ji učitelé kombinují s dalšími. Předvádění uplatňují učitelé zejména u nábídky praktických a pohybových aktivit. Demonstrační obrazový materiál je využíván především ve výuce na 1. stupni, také v hodinách dějepisu a náboženství na 2. stupni ZŠ. S ohledem na technologický vývoj a frekventovanou žádanou implementaci ICT prostředků do procesu vyučování, žáci reagují na tuto skutečnost. Zájem žáků o technologie ICT je značný. ICT v procesu vyučování však dominantně bývá faktorem motivačním. Dynamická projekce je využívána pedagogy zejména v hodinách dějepisu a náboženství, s cílem přiblížit realitu minulosti.

*„Ve vztahu k pracovním činnostem, chceme upozornit na skutečnost, že žáci v domácím prostředí nemají vytvořené podmínky pro rozvoj praktických návyků, získání potřebných zručností. Teprve ve školním prostředí jsou vedeni k manipulaci s různými materiály a nástroji.“ (pedagožka)*

Hromadný typ výuky je ve škole nejrozšířenější. Probíhá ve dvou dvouhodinových blocích v dopoledních hodinách, pak v hodinových blocích odpoledne. Ač je tento typ výuky nejfrekventovanější, má podle nás prokazatelně omezený dopad na školní výsledky žáků. Dostatečně nerespektuje individuální potřeby třídního kolektivu. Žáci při této organizační formě jsou daleko méně soustředění, čímž je implicitně podporována jejich pasivita. Klíčovou argumentací vedení školy pro volbu tohoto typu výuky jsou finance.

V ojedinělých případech se uplatňuje také kooperativní forma výuky, v rámci které kooperace je nejčastěji sestavena na základě preferencí žáků. Kooperace je využívána nejčastěji pro projektové vyučování s jasně definovanými edukačními cíli. Neukázněnost aktérů spolupráce mezi sebou je často pro pedagogy důvodem minimální implikace do VVP. Individualizace řízení pedagogy asistenta, kteří jsou instruováni pedagogy, se uskutečňuje výhradně v procesu

doučování, a to před nebo těsně po výuce. Negativně jsme vnímali to, že limitovaný počet asistentů pedagoga nemohl dostatečně reflektovat žádanou potřebu realizace individualizace u všech žáků s potřebou podpory (viz např. Lopúchová, J. 2010, 2014).

Diferenciace VPP pro specifika žactva v rámci jedné třídy se uskutečňuje vždy, kdy jsou ve třídě přítomni žáci se SVP. Pro relativně nízkou jazykovou kompetenci žáků dochází k nedorozumění, k nedostatečnému pochopení, k zpracování a k vyhodnocení některých situací. Příkladem může být například snaha pedagoga o prostou transformaci úkolů, otázek a příkladů z učebnic tak, aby byla zajištěna dostatečná srozumitelnost na straně žáků. Domácí příprava pro plnění povinné školní docházky s ohledem na standardy hlavního vzdělávacího proudu se obecně vnímá jako samozřejmost, ovšem na sledované škole jsme se setkali s tím, že domácí úkoly byly zadávané výhradně žákům 1. stupně ZŠ. Na 2. stupni ZŠ tyto úkoly byly zadávané pedagogy pouze na bázi vlastního zájmu žáků. Rodiče žáků 1. – 5. ročníku, dle sdělení pedagogických pracovníků, uvádějí, že zadané úkoly žáky psychicky zatěžují, žáci při jejich plnění jsou velmi unavení a učivo je pro ně dosti náročné. Sami se v něm neorientují.

Zdá se, že s tímto argumentem pedagogové jsou smíření. Podle odhadů školy přibližně 10 % žáků z 6.-9. ročníku aktivně plní zadané úkoly v domácím prostředí. Zajímali jsme se, jak škola princip dobrovolnosti této agendy kriticky vyhodnocuje. Vedení školy uvedlo následující:

*„Škola přistoupila k dobrovolnosti proto, že hodnocení domácí přípravy stupněm nedostatečný zkreslovalo celkový studijní prospěch žáka.“ (ředitelka školy)*

Motivovat žáky k učení ve všech ročnících s ohledem na věk, rozumové zvláštnosti a zejména však s ohledem na strukturalizaci internalizovaných dispozic sociologického charakteru, plynoucí z konceptu sociální exkluze, byla pro pedagogy místy komplikovanou záležitostí. Ti zkušeni orientovali motivátory na spojitost s reálným životem žáků, na pragmatickou stránku VPP, s důrazem však na blízký a dosažitelný cíl. Motivace byla determinována také spolužáky, přístupem pedagoga, způsobem předání učiva a dalšími faktory. Setkali jsme se i se situacemi, kdy žák pro své výrazně nevhodné chování byl ze třídy vyčleněn na jistou přechodnou dobu. Tato segregace vedla k řízení individuální výuce za přítomnosti asistenta pedagoga. Dle sdělení pedagoga zahrnovala také motivaci pro návrat do třídního kolektivu.

Ústní zkoušení před tabulí ve škole téměř neprobíhá. Vyučující při evaluaci výsledku vzdělávání volí písemnou formu ověření znalostí. Pedagogové jako argument často uváděli, že je to především v zájmu školního úspěchu žáka. Jedna pedagožka uvedla:

*„Zkoušení před tabulí předpokládá, že žák se doma systematicky připravuje, toto se systematicky neděje a žák nedokáže souvisle odpovídat na několik dotazů. Naši žáci se doma nepřipravují a tato forma zjišťování úrovně vědomostí, by asi nedopadala dobře a demotivovala by žáky. U písemné formy může žák pracovat vlastním tempem a nic ho nerozptyluje.“*

Mezi nejčastěji využívané relaxační chvílky ve VPP patřily: využívané pohybové a hudební aktivity, s cílem relaxace, psychohygienu a korekce v oblasti chování. Dramatické prvky byly využívány spíše jen na 1. stupni ZŠ. Dramatizace tudíž ve výuce nebyla rozšířená s ohledem



na nekvalifikovanost pedagogů k této činnosti. Frekventovaným mechanismem při korekci chování žáků byl křik učitelů, ač jsme subjektivně vnímali, že žáci dokáží pozitivně reagovat na pevný, klidný, ale rázný tón vyučujícího. Intervenci v konfliktní behaviorální situaci neprosával ani nevhodně exponovaný negativně emocionálně laděný projev učitele. Naopak. Umocňoval aktuální výchovný problém. K dalším projevům narušujícím plynulý VVP ze strany žáků bylo hlasité, nepřiměřené vykřikování, či pokřikování na spolužáky, hlasitá nepřiměřená demonstrace pro neplnění zadaného úkolu. Učitelé v těchto případech využívali pravidla, která byla nastavena pro 2. stupni ZŠ v sedmi bodech a uváděli, že rodiče i žáci jsou těmi pravidly restriktivního charakteru prokazatelně seznámeni. Ředitelka školy uvedla:

*„Tato pravidla používáme jen se souhlasem rodičů. Pokud si rodiče nepřejí, aby jejich dítě zůstalo po výuce a bylo s ním řešeno problematické chování, po výuce jde domů, ale zveme pak do školy při opakovaném prohřešku k projednání rodiče. Všichni rodiče se s námi zatím na pravidlech shodli. Důležitou roli hraje to, že vždy žáky na nevhodné chování opakovaně upozorníme, teprve potom nastavujeme režim restrikce.“*

### **Interpersonální relace žáků**

Interpersonální vztahy dětí a žáků školy jsou determinovány vnitřními a vnějšími okolnostmi, jak na straně školy, tak na straně orientačních rodin, z kterých pocházejí. U většiny žáků je patrná různorodá rodinná linearita. Ta rodičům dává subjektivně vnímanou žádoucí garanci o bezpečnosti školy a jejím celkovém chodu, přitom se pochopitelně zajímají o postojové konstrukty pedagogických pracovníků vůči dětem, vůči etnické či jiné relevantní odlišné charakteristice svých dětí. Sociální relace ve školním prostředí jsou mnohdy determinovány i okolnostmi, které se dotýkají mimoškolního prostředí a inklinují spíše k širším rodinným aspektům, ke kterým se škola ani nedostane. Pro pedagogickou praxi je pak dosti obtížné intervenovat v oblasti vzájemných vztahů mezi žáky, pokud zvláště mají negativní ladění.

*„Pro vyučující je velmi důležité znát spletitost vztahů v komunitě, aby lépe porozuměli jednání žáků. Podle složení žáků školy velmi často rodiče hodnotí kvalitu školy bez ohledu na skutečnou kvalitu poskytovaných vzdělávacích služeb tj. určující je pro ně, kdo tvoří skupinu spolužáků, mezi které jejich dítě chodí a z jakých rodin spolužáci pocházejí.“ (pedagožka školy) „Žáci udržují zákonitě dobré vztahy s rodinnými příslušníky ve škole. Vztahy mezi žáky ve škole nejvýznamněji ovlivňují zážitky, které mají žáci mimo školu, tzn., pokud se žáci stýkají mimo školu, mají společné prožitky, pokračují v tom ve škole, baví se o nich mezi sebou.“ (pedagožka školy)*

Vedení školy vyvíjí snahu o zohlednění i těchto mezilidských skutečností, neboť je přesvědčeno, že sociální relace dotčených sehrávají klíčovou roli v procesu vzdělávání.

*„Škola tak pamatuje na svou selektivní funkci, dlouhodobě podporuje zájmovou činnost žáků. Nabízí taneční kroužek Čhaja, v rámci kterého se žáci před třemi lety dostali do pražské soutěže a ve finále obdrželi cenu Zlatý oříšek. Taneční soubor pravidelně vystupuje na školních a mimoškolních akcích a soutěžních přehlídkách. Soubor vede asistentka pedagoga, která sama tvoří choreografii a aranžmá vystoupení. Na žáky má vliv i působení aktivistů v neziskových organizacích Jekhetane, Vzájemné soužití, Domeček a další. Partnerem školy je školské zařízení Don Bosco, které má vypracovaný systém výchovné práce s žáky školy.“ (ředitelka školy)*



Aktivní spolupráce se zmiňovanými subjekty, které aktivizují žáky a zajišťují jejich volný čas, stimuluje procesy učení a chování a jsou zpravidla i motivátory pro žáky k řádnému společenskému fungování.

*„Zvláštní postavení zaujímá jeden druh zájmové činnosti – box. Rodiče žáků osobně vodí své děti na tréninky a doprovázejí je na zápasy v rámci České republiky a investují do této činnosti finanční prostředky, což je zcela výjimečné v porovnání s ostatními zájmovými činnostmi.“ (ředitelka školy)*

Z pohledu etnického se všechny děti a všichni žáci školy vyznačují etnicky homogenním původem. Ten pedagogičtí pracovníci konfirmovali. I mezi nimi dochází k endogenní diferenciaci, jež je pedagogicky evidována. Zdrojem narušení jejich sociálních relací jsou mimo jiné i tzv. sociální sítě, v rámci kterých mají možnost a prostor k záměrnému poškozování, zesměšňování, ponižování atp. Tato internetová komunikace následně graduje a pokračuje mnohdy i v činnostech třídního vyučování.

*„Poslední větší konflikt jsme měli, když jedna z dívek v 7. ročníku označila spolužáka za strůjce informace, že spolužák z vedlejší třídy je „smažka“ – že bere drogy. Na to konto dotčený vyzval „strůjce“ informace „na férovku“. K té došlo a chlapci se před školou pobili.“ (pedagog školy)*

Na prvním stupni ZŠ jsme se setkali s konflikty mezi žáky častěji. Jejich charakter však nebyl závažný. Pedagogická intervence byla téměř vždy výchovně efektivní. Na druhém stupni situace byla poněkud odlišná. Konflikty mezi žáky byly emočně i sociálně závažnější a pedagogové svými intervenčními strategiemi nebyli vždy úspěšní. Jejich pedagogický zásah nerefletoval vždy obecně pedagogické, resp. speciálněpedagogické (etopedické) danosti. Na žáky někdy kladli podmínky, o nichž se subjektivně domnívali, že jsou (speciálně) pedagogicky korektní. Ty vždy nebyly. Kritickou autoreflexi při volbě postupů korekce, respektive modifikace chování žáků jsme zaregistrovali v řadách pedagogů ojedinelé.

*„Konflikty řeší žáci vulgárními nadávkami, vyhrůžkami a někdy dochází i k fyzickému napadení. Škola vždy řeší závažnější konflikty se zákonnými zástupci a vyvozuje z nich výchovná opatření.“ (pedagog školy)*

*„Žáci jsou velmi neradi, když se zapojíme do řešení konfliktu. Chtějí si jej řešit sami podle svých představ. Říkají nám „A co uděláte?“ Domluva, poznámka jim nestačí. Do konfliktu žáci velmi často zapojují své příbuzné, kteří se jim staví na pomoc.“ (pedagog školy)*

### **Kooperace pedagogů**

Pedagogický sbor je gendrově nevyvážený. Dominují jako všude jinde v základním vzdělávání ženy. Je, až na dvě výjimky plně kvalifikovaný. Věkově je heterogenní – ve škole jsou zaměstnání jak vyučující do 30 let, tak učitelé, kterým je více než 55 let. Nejpočetnější skupinu představují pedagogové ve věku mezi 35-45 lety. Kooperace pedagogických pracovníků na úrovni vertikální i horizontální probíhala v době sběru empirických dat formálně v prostředí i mimo prostředí školy. V rovině horizontální mezi pedagogickými pracovníky jsme nezazna-

menali situace, na nichž bychom na tomto místě chtěli poukázat. Naopak spolupráce pedagogických pracovníků školy v rovině vertikální se nezřídka setkávala s třecími momenty. Předmětnou otázkou byla přitom nadřízenost a podřízenost pracovníků. Dle sdělení ředitelky školy učitelé a asistenti pedagoga, tvořící pracovní tandem, prošli několika kurzy DVPP a měli by být k efektivní spolupráci proškoleni.

*„Obě zaměstnanecké skupiny prošly opakovaně DVPP s cílem minimalizovat nedorozumění. Nejčastěji bývá třecí plochou pocit asistenta, že není vyučujícím dostatečně respektován a naopak vyučující si stěžují, že asistent je málo aktivní.“ (ředitelka školy)*

Na druhé straně musíme říci, že jsme zaznamenali i rovnocennou partnerskou spolupráci mezi učitelem a asistentem, ač z pohledu pedagogické teorie a praxe, stejně tak školské legislativy, učitel je řídicím prvkem všech výchovně vzdělávacích aktivit realizovaných v konkrétní třídě. Partnerství tak je míněno a i dotčenými interpretováno v dimenzi čistě sociálně relační. Jen u malého počtu pedagogů jsme evidovali neformální způsoby vzájemné spolupráce. Jako důvody uváděli psychickou zátěž v pracovním prostředí a nutnou potřebu „vypustit“ z mysli vše, co se práce dotýká. Interpretovali jsme to jako jakýsi mechanismus psychohygieny dotčených. Prostorové podmínky školy v tom také sehrávají jistou roli. Všichni učitelé sdílejí společnou sborovnu, asistenti pedagoga mají pro sebe vyhrazenou místnost, pouze členové předmětových komisí mají svůj kabinet. Obě formy kooperace byly pochopitelně determinovány několika vnitřními i vnějšími faktory, jak na straně dotčených (pedagogických pracovníků), tak na straně samotného vedení školy. Charakter mezilidských vztahů v osobní rovině všech zúčastněných hrál klíčovou roli v jejich kooperaci. Faktorem spolupráce byla rovněž „atraktivita“ pracovní povinnosti, vlastní osobní angažovanost, vlastní osobní přístup, časová a prostorová dispozice, příslušné kompetence k daným úkolům či činnostem, ale také prostá ochota pracovat individualisticky či kolektivně. I délka pedagogické praxe zanechávala jisté stopy v pracovním schématu učitelů a asistentů pedagoga.

Formálně se vyučující setkávali pravidelně každé pondělní ráno na tzv. kolegiu, kde předmětem setkání bylo projednávání aktuálního týdenního plánu pro jednotlivé třídní kolektivy dětí a žáků. Řešila se organizace výchovně vzdělávacího procesu. Délka tohoto kolegia zpravidla nepřekračovala hranici 30 minut. Modifikace schváleného týdenního plánu pro danou třídu byla možná. Podléhala schválení ředitelky školy. Čtvrteční odpoledne pedagogové formálně věnovali vyhrazeným konzultacím pro zákonné zástupce, prováděli metodickou a jinou odbornou činnost v rámci předmětových komisí atp. Jednou za čtvrt roku se všichni zaměstnanci školy bez ohledu na jejich víru setkávají s farářem na tzv. duchovním slovu. Jedná se o spirituální formální setkání pracovníků, které úzce souvisí s charakterem a filozofií školy.

Učitelé a asistenti pedagoga se netají tím, že na konci výukového dne jsou unavení, vyčerpaní. Uvádějí, že během dne čelí nekázní, odmítání pracovat a verbálním atakům ze strany některých žáků. Dle jejich vyjádření aplikace integrativních mechanismů vyžaduje časově náročnou přípravu. Tyto náročné procesy odbourávají jakékoli jiné nepovinné formy kooperace. Někteří učitelé odmítají spolupráci s asistentem pedagoga, neboť jí s ohledem na jeho kvalifikaci, kompetence v rovině osobní považují za přítěž ve své práci. Roli zde hrají také interpersonální aspekty sociální relace.

## **Komunikace pedagogů a žáků**

Vzájemná komunikace pedagogů a žáků se různí s ohledem na určité faktory: stupeň vzdělávání, charakter vyučovaného předmětu, osobnostní vlastnosti pedagoga/ů a žáka/ů ad. Obecně lze shrnout, že žáky zcela není přijímán permanentně vedený autoritativní výchovný styl. Vnímají ho velmi represivně, jako styl, který nezahrnuje sociální aspekty komunikace.

*„Pedagog, který takový styl uplatňuje, není žáky přijímán tak, jako ten, který je citlivý, ale přísný, který to, co dělá, dělá pro ně.“ (pedagog)*

Uplatňování liberálního výchovného stylu u žáků této školy způsobuje chaos a rozpad pracovní morálky, narušení sociální koheze mezi pedagogem a žákem. Nejlépe žáci přijímají smíšený výchovný styl s převahou demokratického typu. Není podstatný předmět, ale samotný přístup vyučujícího. Vyučující využívají různá výchovná opatření. Každý z nich preferuje výchovná opatření v závislosti na uplatňovaném výchovném stylu.

## **Sociální klima školy**

Sociální klima školy je v obecném obrazu všech relevantních subjektů (tj. pedagogů, žáků, rodičů/zákonných zástupců a představitelů různých NNO ad.) vnímána pozitivně. Přes etike-tizaci segregáčního charakteru školy, rodiče a i výše uvedení představitelé daných subjektů hodnotí klima školy velmi příznivě. Argumentují tím, že pedagogové znají socio-edukativní charakteristiky žáků, orientují se v postupech, které by měli ve své práci aplikovat a žáky přijímají vcelku příznivě. Domnívají se, že dislokace žactva do jiných heterogenně smíšených škol, resp. že cílená desegregace žáků by nejméně uškodila právě žákům samotným.

## **Komunikace školy a rodiny**

Rodiče žáků nepřipravují své děti na zahájení povinné školní docházky a jen menší část z nich je umísťuje do předškolních zařízení. Vedení k samostatnosti dětí v tomto období zcela absentuje. Z obavy o bezpečnost dětí vodí své děti do školy téměř do 5. ročníku a jsou ochotni ráno před zahájením výuky konzultovat s třídním učitelem různorodé problémy, které se nemusí vždy bezprostředně dotýkat školní edukace.

*„Během školní docházky přenechávají odpovědnost za vzdělávání svých dětí výhradně škole a nevyvíjejí na děti tlak, aby se doma učily, resp. je k tomu svými modely nevedou. Absenci ve škole kryjí. Spolupráci s rodiči zprostředkovává asistentka pedagoga, která pracuje denně v terénu. Vyřizuje vzkazy, získává informace, ověřuje absenci u lékařů a doprovází rodiče na vyšetření v poradenských zařízeních. Třídních schůzek se účastní minimálně.“ (pedagog školy)*

Z toho důvodu vnímají spolupráci s rodiči žáků jako nedostatečnou. Rodiče žáků očekávají, že po příchodu do školy se jim budou učitelé nebo vedení školy okamžitě věnovat a nejsou nelibě, když tomu tak není. Nedokáží respektovat čas vázán na jejich pracovní povinnosti. K pozitivním zkušenostem ve vzájemné komunikaci školy a rodičů řadíme:

- společné dílny žáků a rodičů, které organizuje škola u příležitosti různých sezónních akcí,
- aktivní účast rodičů v organizaci mezinárodního dne Romů,
- možnost aktivní účasti rodičů žáků 1. ročníku ve výuce s cílem získat inspiraci, jak pracovat s dětmi doma,
- doprovod rodičů na školou organizované akce mimo vyučování.

### **Závěr**

Vzdělávání žáků základní školy z prostředí sociální exkluze představuje problém pedagogický, speciálněpedagogický, sociálněpedagogický, psychologický a sociologický. Pedagogický pohled řešeného tématu zastřešuje všechny obecné pedagogické otázky v širších a v užších kontextech školního vzdělávání. Obor speciální pedagogika se angažuje do procesů socializace a školní edukace cílové skupiny v intencích speciálních vzdělávacích potřeb a potřeb podpůrných opatření. Do oborově věcné relevance sociální pedagogiky patří všechny souvislosti, týkající se socializačních procesů, které probíhají v jednotlivých formách sociálního prostředí, přičemž důraz je kladen na (sociální) relace a jejich vzájemnou determinaci. Psychologie do procesu školního vzdělávání zasahuje mimo diagnostický proces, také procesem poradenským. Další disciplínou, která má vztah k řešenému tématu, je sociologie podávající deskripci o společenských jevech, zasahujících do celkové kvality života. Svou interpretací objasňuje klíčové okolnosti vzdělávání sociálně vyloučených žáků a pomáhá terénní školní praxi optimálně nastavovat edukativní mechanismy a strategie směrem k podpoře osobnostního rozvoje žáků.

## 4 ZÁKLADNÍ ŠKOLA A ŽÁCI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

### 4.1 MENTÁLNÍ RETARDACE A JEJÍ CHARAKTERISTIKA

V české psychopedii je mentální postižení<sup>9</sup> ztotožňováno s pojmem mentální retardace. V cizojazyčných literaturách bychom se mohli také setkat s pojmem „lidé s problémy v učení“ (people with learning difficulties). Samotný syndrom je pak označován jako mentální retardace nebo mentální postižení. Organizace *Inclusion International*, dříve známá jako *Mezinárodní liga asociací pro osoby s mentálním handicapem* (ISLMH) doporučuje užívat označení člověk (dítě, mladistvý) s mentálním postižením(s mentální retardací). Má tím být vyjádřena skutečnost, že retardace není integrální součástí člověka, ale je pouze jedním z mnoha jeho osobnostních rysů. Tím má být vyjádřena skutečnost, že retardace není integrální součástí člověka, ale je pouze jedním z mnoha jeho osobnostních rysů, a že mentálně postižení jsou především lidské bytosti, osobnosti, a teprve na druhém místě mají postižení. Pojem mentální postižení je široce využíván ve speciálně-pedagogické a poradenské praxi, kde má také jistou legislativní oporu a ve které se s termínem explicitně operuje. Zatímco zdravotnická oblast využívá termíny jako synonyma, ve školství může být tento termín chápán v širším slova smyslu. Valenta, Michalík, Lečbych (2012) uvádí, že „*mentální postižení je širší a zastřešující pojem, zahrnující kromě mentální retardace i takové hraniční pásmo kognitivně-sociální disability, které znevýhodňuje klienta především při vzdělávání na běžném typu škol a indikuje vyrovnávací či podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru*“ (srov. Valenta, Michalík, Lečbych, 2012; Švarcová, 2010).

V dostupné odborné literatuře se s pojmem mentální retardace setkáváme ve smyslu organicky podmíněného poškození CNS vzniklého v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období vývoje. Mentální retardací rozumíme tedy vývojovou poruchu integrace psychických funkcí, která zasahuje do všech složek osobnosti jedince (tělesné, duševní i sociální). Nejzávažnějším rysem je trvale porušená poznávací schopnost, tedy v různé míře snížení

---

<sup>9</sup> Světová zdravotnická organizace (WHO) (in Vysokajová, 2000) nabízí podrobné vymezení pojmu postižení. Jde o rozlišení vady, postižení a znevýhodnění. **Vada, porucha (Impairment)** – je jakákoli ztráta nebo abnormalita psychické, fyziologické nebo anatomické stavby či funkce. Jde o vnější projev bez ohledu na skutečný dopad na funkční schopnosti postiženého člověka či jeho začlenění do běžného života. Dle klasifikace WHO se rozlišují poruchy intelektu, psychiky, řeči, sluchu, zraku, vnitřních orgánů, kostry aj. **Postižení, disability, změněná pracovní schopnost (Disability)** – je jakékoli omezení nebo ztráta schopnosti vykonávat činnost způsobem nebo v rozsahu, který je pro člověka považován za normální. Termínem „postižení“ je označován profil zachovalých funkčních schopností člověka s postižením, určený na základě funkčních vyšetření tak, aby následná specifikace prostředí umožnila jedinci přizpůsobení se schopnostem člověka. V klasifikaci WHO se rozlišuje např. disability v chování, v komunikaci, v péči o sebe, v pohybu, v tělesné dispozici, v obratnosti aj. **Znevýhodnění (Handicap)** – je omezení vyplývající pro daného jedince z jeho vady nebo postižení, které ztěžuje nebo znemožňuje, aby naplnil roli, která je pro něj (s přihlédnutím k jeho věku, pohlaví a sociálním činitelům) normální. Handicap je funkcí vztahu mezi zdravotně postiženými lidmi a jejich okolím, stává se viditelným, když dochází ke střetu s kulturními, fyzickými nebo sociálními bariérami, která postiženým brání účastnit se normálního života společnosti na stejné úrovni jako ostatní. Handicap se nemusí vždy projevit, záleží na společenských a kulturních normách, které dotýknou osobu obklopují. handicap je nesoulad mezi stavem nebo výkonem člověka a tím, co od něj očekává společenství, do něhož patří.

rozumových schopností, která se nejvýrazněji odráží a promítá v procesu učení. Mentální retardace není nemoc, ale představuje stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností, které v sobě zahrnují schopnost myslet, učit se a přizpůsobovat se požadavkům svého okolí. Jinak řečeno se jedná o stav, který vzniká v průběhu vývoje jedince a je provázen poruchami adaptace, přičemž nedostatek adaptivního chování se projevuje ve zpomaleném, zaostávajícím vývoji, ohraničených možnostech vzdělávání, jde o stav v podstatě nevyléčitelný, který brání maturaci osobnosti (Švarcová, I. 2010; Valenta, M., Michalík, J., Lečbych, M. 2012; Procházková in Vítková, M. 1998; Zezulková, E., Kaleja, M. 2013).

Definice mentální retardace se různí podle toho, zda jejich pojetí zdůrazňuje inteligenční kvocient, sociální aspekty či biologické faktory. Říčan, Krejčířová a kol. (2005) vysvětlují mentální retardaci jako závažné postižení vývoje rozumových schopností prenatální, perinatální či postnatální etiologie, které vede k výraznému omezení v adaptivním fungování dítěte či dospělého v jeho sociálním prostředí (uvedeno podle Pešová, Šamalík, 2006: 56). Postižení většinou nezahrnuje rovnoměrně všechny schopnosti jedince, ale nejvíce bývá oproti ostatním dovednostem obvykle postižena schopnost logického myšlení, řeč a verbální inteligence.

Beirne-Smith (1994) uvádí, že: „*mentální retardace je stav charakterizovaný především celkovým snížením intelektových schopností, který vzniká v průběhu vývoje jedince a je ovlivňován mnohými faktory. Jsou mezi nimi faktory biologické, psychické a sociální. Pod pojmem mentální retardace rozumíme opoždění nebo narušení normálního vývoje dítěte, a to po stránce rozumové, přičemž se mohou vyskytovat poruchy smyslového a pohybového ústrojí i poruchy chování*“ (Beirne-Smith in Franiok, P. 2008). Podle definice Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 (2014) je mentální retardace stav zastaveného či neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje jedince a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se hlavně o řečové, poznávací, sociální a motorické dovednosti. Může se vyskytnout také s jakoukoliv jinou smyslovou, tělesnou, duševní poruchou anebo bez nich. Adaptivní chování je vždy narušeno, ale u jedinců s lehkou mentální retardací v chráněném sociálním prostředí s dostupnou podporou, nemusí být toto narušení nápadné (Valenta, M., Michalík, J., Lečbych, M. 2012). Pedagogický slovník vysvětluje tento pojem jako: „*trvalé snížení rozumových schopností jedince, jehož příčinou je organické poškození mozku. K poškození může dojít před narozením, během porodu nebo po narození.*“ U jedinců mentálně retardovaných dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností, k poruchám v adaptačním chování (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Pro doplnění uvádíme vymezení mentální retardace podle Americké asociace pro mentálně retardované<sup>10</sup> (AAMR): „*Mentální retardace snížená schopnost charakterizovaná signifikantními omezeními intelektových funkcí adaptability, která se projevuje především v oblasti pojmové, praktické a sociální inteligence. Tento stav vzniká do 18 roku života, je multidimenzionální a pozitivně ovlivnitelný individuálním přístupem a cílenou podporou.*“

Mentální retardace se vztahuje k podstatnému omezení v současném fungování jedince. To je charakterizováno výrazně podprůměrnými intelektuálními funkcemi, doprovázené

---

<sup>10</sup> Původní název je American Association on Mental Retardation, ta ale v červnu 2006 odhlasovala změnu vlastního jména na „American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)“.

existujícími omezeními ve dvou nebo více následujících adaptivních dovednostních oblastech: komunikace, péče o sebe sama, domácí bydlení, sociální dovednosti, sebeřízení, zdraví a bezpečnost, volný čas a práce (Baroff, 1999; Benson, Haith, 2009).

V následující tabulce je uveden přehled přístupů k definicím mentálního postižení z pohledu jednotlivých vědních oborů.

**Tabulka 2: Přístupy k definicím mentálního postižení podle J. Slowíka (2007) (upraveno)**

<b>Přístup</b>	<b>Definice</b>
<b>biologický</b>	postižení v důsledku závažného trvalého organického či funkčního poškození mozku, syndrom vzniklý v důsledku chorobných procesů v mozku
<b>psychologický</b>	primárně snížená úroveň intelektových schopností měřitelných standardizovanými IQ testy
<b>sociální</b>	postižení, které je charakteristické dezorientací ve společnosti a ve světě, která snižuje zvládání vlastní existence samostatně, bez pomoci druhé osoby
<b>pedagogický</b>	snížená schopnost učit se i přes využití specifických vzdělávacích postupů a metod
<b>právní</b>	snížená způsobilost pro samostatné právní konání

Mentální postižení se týká většinou všech psychických funkcí, především percepce, vizuomotoriky, myšlení, řeči, pozornosti, paměti, ale také citové a volní složky osobnosti. Rozvoj osobnosti každého člověka s mentální retardací je do značné míry podmíněn nejrůznějšími faktory prostředí, ve kterém žije. A i když se donedávna soudilo, že u mentální retardace jde o poruchu trvalou a neměnnou a mentální retardace představuje ve vývoji jedince jistý omezující a limitující faktor, jsou-li podněty, které přicházejí z okolí přiměřené, vhodně nasměrované a s vhodným výchovným nebo sociálním zaměřením, napomáhají rozvoji všech psychických procesů a tím i celkové orientaci jedince s mentální retardací v životních situacích. Z toho vyplývá, že vhodným pedagogickým a psychologickým působením lze dosahovat výrazného zlepšení. Pro ucelení představy o mentální retardaci je třeba dodat, že jako mentálně retardované nedagnostikujeme jedince a nepovažují se osoby s opožděným rozumovým vývojem, u kterých k narušení vývoje došlo z jiných příčin než pro organické poškození mozku (jejichž psychické procesy probíhají normálním způsobem), jako jsou například sociální zanedbanost, nepodnětné výchovné prostředí, či jako důsledek smyslového postižení, které není zavčas rozpoznáno. (srov. Švarcová, I. 1994; Procházková in Vítková, M. 1998; Švarcová, I. 2010).

### **Klasifikace mentální retardace**

Pro svůj pejorativní příznak se v speciálněpedagogické, psychologické i lékařské terminologii začalo upouštět od původní terminologie a dříve používaných termínů označující jednotlivé stupně mentální retardace, debilita, imbecilita, idiocie a idioimbecilita. Stejně tak se upustilo od označení nevzdělavatelnost (stanovená od stupně imbecilita a nevychovatelnost od



idiocie) (Valenta, M. 2003). Mentální postižení můžeme klasifikovat podle nejrůznějších kritérií. V současné době lze v oblasti psychopedie zaznamenat několik desítek různých klasifikací.

### **Přehled vybraných současných klasifikačních systémů:**

#### **a) Klasifikace mentálního postižení podle vývojového období**

Období, ve kterém se mentální retardace projevila. Jestliže vznikla v raném věku, užívá se termín vrozená mentální retardace, pro pozdější výskyt (přibližně po 2. roce života) se užívá termín získaná mentální retardace (dříve demence).

- **vrozená mentální retardace** (dříve oligofrenie) – jedná se o určité poškození, odchýlnou strukturu či odchýlný vývoj nervového systému v prenatálním, perinatálním, postnatálním období přibližně do dvou let života dítěte.
- **získaná mentální retardace** (demence) – vzniká zhruba po 2. roce života a jedná se o proces zastavení, rozpadu mentálního vývoje, postupného úpadku dříve nabytých intelektových schopností. Tento stav může být zapříčiněn pozdější poruchou, úrazem mozku, nemocí, degeneračním onemocněním mozku, zánětem mozku, zánětem mozkových blan, poruchou metabolismu, intoxikací nebo duševní poruchou.
- **pseudooligofrenie** – sociálně podmíněná mentální retardace, jež vzniká nejčastěji důsledkem působení vnějšího prostředí a je zapříčiněná exogenními faktory jako nedostatečně podnětným prostředím, ve kterém dítě žije, kdy nejsou rozvíjeny psychické funkce v takové míře, aby odpovídaly věku dítěte s postižením. Není způsobena poškozením centrální nervové soustavy, ale nedostatečnou stimulací prostředí dítěte. Projevuje se výrazným opožděním ve vývoji řeči, myšlení, schopnosti sociální adaptace. Nejedná se o stav neměnný, ale může dojít u jedince ke zlepšení daného stavu vlivem vhodného výchovného působení a při změně nepodnětného prostředí (Pipeková, J. in Vítková, M. 2004).

#### **b) Klasifikace podle stupně mentálního postižení**

V současnosti je nejpoužívanější **klasifikace mentální retardace podle stupně (míry)** mentálního postižení, která vychází z nejnámější 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí<sup>11</sup> (MKN 10), zpracované Světovou zdravotnickou organizací v roce 1992, která vstoupila v platnost 1. 1. 1993. Podle stupně postižení probíhá zařazování žáků do výchovně vzdělávacích institucí (edukačního systému).

Mentální retardace spadá do oboru psychiatrie, proto hlavním hlediskem, které se zde používá, je stanovení výšky inteligenčního kvocientu.

#### **F70 – Lehká mentální retardace (pásmo IQ 50-69)**

Jde o nejnižší stupeň MR. IQ se pohybuje v rozmezí od 50 do 69, což u dospělých jedinců

<sup>11</sup> Od devadesátých let 20. století platí MKN ve znění desáté decennální revize s názvem Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10), s účinností od 1. 1. 1993. V České republice je tato klasifikace v platnosti od roku 1994. Mentální retardace je součástí V. kapitoly nazvané Poruchy duševní a poruchy chování, zařazené pod písmenem „F“. Mentální retardaci zde nalezneme pod kódovým značením F70–F79 (F70 – lehká mentální retardace, F71 – střední mentální retardace, F72 – těžká mentální retardace, F73 – hluboká mentální retardace, F78 – jiná mentální retardace a F79 – nespecifikovaná mentální retardace).

odpovídá mentálnímu věku 9-12 roků. I když je jejich vývoj proti normě mnohem pomalejší, většina jedinců je schopna užívat řeč účelně v každodenním životě, dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči a v praktických domácích dovednostech. V individuálně různé míře se mohou projevit i přidružené chorobné stavy, jako je epilepsie, poruchy chování, tělesné postižení nebo autismus. Jedincům s lehkou mentální retardací velmi prospívá výchova a vzdělávání zaměřené na rozvoj jejich dovedností a kompenzování nedostatků. Většina z nich se vzdělává v základní škole praktické nebo je integrována do běžné základní školy s dodržáním stanovených podmínek integrace.

#### **F71 – Středně těžká mentální retardace (pásmo IQ 35-49)**

Je vymezena pásmem IQ 35-49, což u dospělých jedinců s MP odpovídá mentálnímu věku 6-9 roků. Raný psychomotorický vývoj je natolik opožděn, že v šesti až sedmi letech dosahují úrovně maximálně tříletého dítěte. To se odráží i ve zpomaleném vývoji jemné a hrubé motoriky, v nekoordinovanosti pohybů a neschopnosti jemných úkonů. V sebeobsluze potřebují někteří jedinci dohled a pomoc po celý život. Jednoduché pracovní úkony zvládají, pokud se nevyžaduje rychlost a přesnost. Rozvoj myšlení a řeči je taktéž výrazně opožděn, což u mnohých přetrvává až do dospělosti. Řeč je jednoduchá nebo zůstává na úrovni nonverbální komunikace s porozuměním jednoduchým verbálním instrukcím. Učení je omezené, ale někteří jedinci si při kvalifikovaném pedagogickém vedení osvojí základy čtení, psaní a počítání. Jde vždy ale o dlouhodobý proces. Paměť je mechanická a má velmi malou kapacitu. Emocionálně jsou labilní a nevyrovnaní, což v některých případech může vést ke zkratkovitému jednání a výbuchům vzteku. Charakteristický je také negativismus. Vzdělávají se v základní škole speciální, kde jsou jim poskytovány příležitosti k rozvíjení omezeného potenciálu a k získání základních vědomostí a dovedností.

#### **F72 – Těžká mentální retardace (pásmo IQ 34-20)**

Mentální úroveň se pohybuje v pásmu od 20 do 34 IQ, což odpovídá mentálnímu věku 3-6 roků. Většina jedinců trpí značným stupněm poruchy motoriky či jinými přidruženými vadami, které prokazují přítomnost poškození nebo vadného vývoje CNS. V oblasti sebeobsluhy jsou někteří jedinci schopni osvojit si základní hygienické návyky a částečně i jiné činnosti s ní spojené, jiní však nejsou schopni udržet tělesnou čistotu ani v dospělosti. Díky značnému omezení psychických procesů dochází k minimálnímu rozvoji komunikativních dovedností, je narušena koncentrace pozornosti. Řeč bývá omezena na jednotlivá slova nebo skřeky, mnohdy se nevyvine. Významné je porušení afektivní sféry, které se projevuje impulzivitou a nestálostí nálad. Objevují se poruchy chování v podobě stereotypních pohybů, sebepoškozování afektů a agrese. I přes soustavnou výchovnou péči jsou většinou celoživotně odkázáni na pomoc jiných osob. Vzdělávají se v základní škole speciální, i když možnosti jejich výchovy a vzdělávání jsou vzhledem k jejich postižení značně omezené.

#### **F73 – Hluboká mentální retardace (pásmo IQ 0-19)**

Představuje nejtěžší stupeň MR, vymezený pásmem pod 20 IQ, což odpovídá mentálnímu věku pod 3 roky. Jedinci postižení hlubokou mentální retardací jsou velmi omezeni ve své schopnosti porozumět požadavkům nebo jim dokonce vyhovět. U většiny případů jde o kombinované postižení. Většina jedinců je imobilní nebo výrazně omezená v pohybu, často bývají inkontinentní a jsou schopni pouze rudimentární neverbální komunikace. Jsou zcela odkázáni na péči ve všech základních životních úkonech. Chápání a používání

řeči je omezeno na vyhovění jednoduchým požadavkům. Díky porušení afektivní sféry se můžeme u těchto osob setkat se sebepoškozováním. Vzdělávají se v základní škole speciální. Vzhledem k stupni jejich postižení spočívá proces edukace v komplexním speciálně pedagogickém procesu s přihlédnutím a respektováním jejich individuálních možností a potřeb.

#### **F 78 – Jiná mentální retardace**

Nelze přesně určit mentální retardaci pro přidružené tělesné, smyslové postižení, poruchu chování či autismus.

#### **F79 – Nespecifikovaná mentální retardace**

Pro nedostatek znaků nelze jedince přesně zařadit, i když je určeno, že jde o mentální postižení (srov. Pipeková, J. 2006; Bartoňová, M., Bazalová, B., Pipeková, J. 2006; Švarcová, I. 2010; Valenta, M., Müller, O. 2007; Vágnerová, M. 2014; aj.)

#### **c) Klasifikace podle symptomatologických kritérií**

Tato klasifikace se zabývá charakteristickými příznaky ve vzhledu, somatickými, psychickými, motorickými zvláštnostmi a osobnostními rysy.

#### **d) Klasifikace podle časového hlediska**

Dělíme příčiny vzniku mentální retardace na:

- prenatální
- perinatální
- postnatální příčiny

(srov. Pipeková, J. in Vítková, M. 2010; Franiok, P. 2007; Fischer, S., Škoda, J. 2008; Müller, O. 2001).

#### **e) Klasifikace podle typu chování**

- eretický (verzatilní – neklidný, aktivní, agresivní) projevuje se nápadným psychomotorickým neklidem, neustálým pobíháním, nesoustředěností, impulzivitou, útočností a měněním činností, jednání je třeba korigovat aktivitou,
- torpidní (apatický – netečný, pasivní) – tento typ se vyznačuje výraznou pomalostí pohybů, řeči, malou aktivitou, sklonem k netečnosti, tento typ je zapotřebí nestále do činnosti povzbuzovat,
- nevyhraněný (srov. Franiok, P., 2007; Říčan, J., Vágnerová, M. 1991).

#### **f) Klasifikace podle míry podpory**

Míra podpory, kterou jedinec potřebuje k tomu, aby mohl žít co nejběžnějším způsobem života – v roce 2004 vydala *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)* standardizovanou škálu (Supports Intensity Scale), jež měří míru podpory, kterou člověk potřebuje k tomu, aby mohl žít v běžném prostředí. Jedná se o diagnostický nástroj, který je využitelný především pro sociální práci s lidmi s mentálním postižením.

## **Etiologie mentální retardace**

Příčinou mentální retardace je poškození centrální nervové soustavy, které může vzniknout různým způsobem. Její etiologie se následně projeví kvantitativně i kvalitativně v klinickém obraze. Jedná se o postižení multifaktoriálně podmíněné, na jehož vzniku se může podílet jak genetické dispozice, tak různě vnější vlivy, které mohou zapříčinit poškození mozku v rané fázi jeho vývoje. Ainsworth a Baker (2004) uvádí jako nejčastější příčiny mentální retardace: poranění mozku, infekce, chromozomální abnormality, genové abnormality a dědičné metabolické poruchy, metabolické poruchy – hypotyreózu, toxiny – olovo, alkohol, amfetaminy, kokain, jiné drogy, podvýživu, vlivy prostředí – chudobu, nízký socioekonomický status. U každého jednotlivce s mentální retardací však nelze s přesností určit, zda byla u něj způsobena pouze biologickými jevy a do jaké míry se na jeho aktuálním stavu podílejí sociální vlivy. Biologické a sociální vlivy se totiž v osobnosti jedince prolínají navzájem. Významnou roli hraje i faktor času, tedy to, kdy k mentální retardaci došlo. Dosud však nadále zůstává mnoho příčin vzniku mentální retardace neznámých (srov. Ainsworth, Baker, 2004; Fischer, Škoda, 2008; Černá, a kol., 2008).

### **Mentální retardace může být způsobena příčinami:**

**Endogenní (vnitřní) příčiny** jsou příčiny genetické. Postižení podmíněné dědičností vzniká na základě poruchy ve funkci nebo struktuře genetického aparátu. Tak spadají genové či chromozomální postižení. Pokud jde o chromozom navíc, dojde k poruše a vzniku syndromů. Dnes je jich známých přibližně sto. Tou neznámější z chromozomálních aberací je Downův syndrom. Další kategorií je polygenním způsobem dědičné snížení dispozic k rozvoji mentálních schopností. Jedinci v tomto případě mají malý počet funkčních genů, které jsou potřebné pro rozvoj inteligence.

**Exogenní (vnější) činitelé**, kteří se mohou podílet na vzniku mentální retardace, působí již od početí, během gravidity, porodu, v poporodním období, raném dětství i v dospělosti. Mohou a nemusí představovat bezprostřední příčinu poškození mozku. Mohou být jen spouštěči zakódované patologie dědičnosti.

Z hlediska časového působení rozlišujeme exogenní příčiny na *prenatální* (působí od početí do narození), *perinatální* (působí před, během a po porodu) a *postnatální* (působí od narození do 2 let věku jedince). V období těhotenství mohou působit na normální vývoj plodu vlivy *fyzikální* – ionizující záření, chemické – léky, drogy, alkohol, biologické – viry, zarděnky. V období porodu k poškození může dojít vlivem nedostatku kyslíku, mechanického poškození – které může vést ke krvácení do mozku (Franiok, P. 2007).

Švarcová (2010) uvádí jako nejčastější příčiny mentální retardace:

- následky intoxikací a infekcí:
  - prenatální infekce (*např. zarděnky, kongenitální syfilis*)
  - postnatální infekce (*např. zánět mozku*)
  - intoxikace (*např. otrava olovem, toxikomanie matky*)
  - kongenitální toxoplazmóza

- následky fyzikálních vlivů a úrazů:
  - mechanické poškození mozku při porodu (*např. novorozenecká hypoxie*)
  - postnatální poranění mozku nebo hypoxie
- poruchy výměny látek, výživy a růstu (*např. mozková lipidóza, hypotyreóza, fenylketonurie*)
- makroskopické léze mozku (*např. novotvary, degenerace*)
- nemoci a stavy způsobené jinými a nespecifickými prenatálními vlivy (*např. vrozený hydrocefalus, mikrocefalie, kraniostenóza*)
- chromozomální anomálie (*např. Downův syndrom*)
- nezralost, vážné duševní poruchy, psychosociální deprivace – vliv nepříznivých sociokulturních podmínek
- jiné a nespecifické etiologie (Švarcová, I. 2010).

Protože mentální retardace nemívá jednotnou příčinu, většinou vzniká součinností vrozených a environmentálních činitelů. K těm nejčastějším patří:

### **Dědičnost**

Rozumové schopnosti dítěte jsou orientačně výslednicí průměru intelektového nadání rodičů. Lehká mentální retardace vzniká většinou v důsledku vlivů rodinného prostředí a zděděné inteligence. Jen zřídka se vyskytují metabolické poruchy aj.

### **Sociální faktory**

Na snížení intelektových schopností se podílí sociokulturní deprivace v rodině nebo institucionální výchově. Většinou příčinou lehké mentální retardace bývají faktory korelující s výchovou v nižších sociálních vrstvách, které souvisí se špatnými materiálními a bytovými podmínkami či nestabilními rodinnými vztahy.

### **Další environmentální faktory**

Do kterých mohou spadat infekční onemocnění matky v průběhu těhotenství, špatná výživa, pobyt ve znečištěném prostředí, ozáření matky, alkoholismus. Dále ze strany dítěte infekční onemocnění v novorozeneckém období, následky špatné výživy kojence či úrazy související s nitrolebním krvácením, poporodní traumata. Výše uvedené faktory mohou být příčinou lehké i těžší mentální retardace.

### **Specifické genetické příčiny**

- dominantně podmíněné – neurofibromatóza
- recesivně podmíněné – dědičná metabolická onemocnění
- podmíněné chromozomálními aberacemi
- nespecificky podmíněné poruchy – nebyla objevena metabolická ani chromozomální vada, nebylo zjištěno porodní trauma ani jiné poškození plodu nebo novorozence. Příčina mentální retardace asi v 15-30 % zůstává neobjasněna (srov. Bartoňová, M., Bazalová, B., Pipeková, J. 2007; Procházková in Vítková, M. 1998).

### **Specifika lehké mentální retardace**

Schopnosti a osobnostní zvláštnosti dětí s mentální retardací, která vznikla na organickém podkladě, se budou odvíjet především od druhu, formy a stupně postižení. Kromě vlast-

ních příčin mentální retardace má pro osoby s mentální retardací a vývoj jejich schopností a osobnostních zvláštností významnou roli stupeň jejich postižení. Stejně tak stupeň mentální retardace, ale i adaptabilita jedince a sociální okolí podmiňují specifické zvláštnosti, které lze pozorovat v chování i ve výkonu dětí s mentální retardací školního věku.

Lehká mentální retardace se projevuje zejména v následujících oblastech:

- poruchou kognitivních procesů
- poruchou pohybové koordinace a vizuomotoriky
- těkavou pozorností
- nedostatečnou slovní zásobou a neobratností ve vyjadřování
- zvýšenou závislostí na rodičích a druhých lidech
- infantilností osobnosti
- zvýšenou úzkostností, pohotovostí k neurotickým reakcím
- hyperaktivitou, impulzivitou x pasivitou či celkovou zpomaleností v chování
- nestabilitou a rigidním chováním
- opožděným psychosexuálním vývojem
- nerovnováhou aspirací a výkonů
- labilitou nálad
- zvýšenou potřebou jistoty a bezpečí
- poruchou v komunikaci a sociálních vztazích
- sníženou přizpůsobivostí na školní a sociální požadavky (srov. Bendová, P., Zíkl, P. 2011; Švarcová, I. 2010; Pipeková, J. in Vítková, M. 2004).

**Lehká mentální retardace – F70 (IQ 50-69)** někdy nazývána jako „famiální“, je způsobena určitou genetickou transmisí a působením nepříznivých zevních vlivů, jako sociokulturní deprivací, fyzickým, ekonomickým strádáním nebo nedostatkem stimulace. Asi v 10 % případů je etiologie lehké mentální retardace v genetickém poškození plodu, asi v 30 % případů se jedná o vlivy sociální a kulturní a určitou polygenní dědičností je způsobeno zhruba 60 % případů. Lehká mentální retardace se vyskytuje asi u 2,5 % populace a tvoří 4/5 osob s mentální retardací (80%). Správná diagnóza lehké mentální retardace bývá stanovena až v předškolním věku, méně často po začátku povinné školní docházky, kdy dítě selhává. Retardace může pozornosti rodičů i okolí unikat z důvodu toho, že je dítě somaticky zdravé, je dobře vyvinuté po stránce hrubé motoriky a může mít poměrně dobrou mechanickou paměť. Retardace se tudíž stává zjevnou až na vyšších vývojových úrovních, kdy se od dítěte začíná vyžadovat řešení náročnějších a složitějších úkolů nebo situací.

Již od kojeneckého věku můžeme u těchto dětí však zaznamenat zaostávání celkového psychomotorického vývoje, zhruba okolo třetího roku věku bývá psychomotorický vývoj opožděn přibližně o jeden rok. Mezi třetím až šestým rokem se objevují nápadnější problémy, častěji však hlavní obtíže nastávají ve škole, které lze poměrně dobře kompenzovat cíleně zaměřenými vzdělávacími postupy. Nejčastěji je možné tyto osoby zaměstnat na místech, kde se vyžadují převážně praktické schopnosti.

**Jemná i hrubá motorika** je lehce opožděna, patrné jsou poruchy pohybové koordinace, ovšem v průběhu dospívání a dospělosti mohou dosáhnout normy.

**Při učení** se projevuje snížená rozumová kapacita a delší dobu trvá samotný nácvik běžných dovedností a návyků. Mnozí mají specifické problémy ve čtení a psaní. Většina dětí s lehkou mentální retardací je v současné době vzdělávána v základních školách praktických. **Pozornost** je povrchnější, nestálá a krátkodobá či ulpívavá. Pro **myšlení** je typický stereotyp, jednoduchost, konkrétnost, je nesamostatné, nepřesné a rigidní s infantilními znaky. Převládá mechanická **paměť** s individuálně různou kapacitou.

Dále v charakteristice této úrovně se uvádí, že osoby s lehkou mentální retardací dosáhnou schopnosti užívat účelně **řeč** v každodenním životě. Jsou schopni komunikovat a začlenit se do sociálního prostředí bez výrazných obtíží i přesto, že rozvoj řeči u těchto jedinců je oproti vývojové normě opožděn. S osobami s lehkým mentálním postižením se obvykle dorozumíme bez větších problémů běžnou řečí. Někdy bývá srozumitelnost jejich vyjadřování i v dospělosti zhoršena nesprávnou výslovností některých hlásek (dyslalie). Vyjadřují se jednoduše, ne vždy gramaticky správně a zpravidla mají menší aktivní i pasivní slovní zásobu, takže složitějším sdělením nemusejí správně porozumět. Velice často používají (kopírují) ustálené výroky a fráze, které slyšávají v blízkém okolí (od rodičů, kamarádů, spolupracovníků) nebo v médiích. Často dokážou velmi dobře zvládnout některé efektivní komunikační strategie (například hlasitě pozdravit na ulici, pochválit něco druhému člověku, zdvořile se na něco zeptat i neznámé osoby), a to někdy s až dětinsky přehnaným výrazem. Spontánnost jejich komunikace může druhé zaskočit, nebývá však příliš rušivá, ale naopak spíše vstřícná (Slowík, J. 2010).

**Řeč** může být na druhou stranu ale narušena ve všech složkách, v porozumění řeči, slovní zásobě, výslovnosti, gramatické stavbě. Vývoj řeči je opožděn, slovní zásoba je ochuzena o abstraktní pojmy, artikulace je neobratná. Jedinci v mnoha případech mají zafixované řečové stereotypy. Málokdy selhávají v běžné řeči, ve stresující situaci však nejsou schopni tyto řečové stereotypy použít. Co se týká **emocionální oblasti**, je nápadná citová nezralost, vzhledem k podnětům neadekvátnost citů, nízká sebekontrola a zvýšená sugestibilita, impulzivnost a úzkostnost. Osoby s lehkou mentální retardací se obtížně přizpůsobují kulturním tradicím, očekáváním, nejsou schopny vyrovnat se s požadavky ohledně manželství, výchovy dětí, nejsou schopny samostatně řešit problémy vyplývající ze samostatného života, jako je získání a udržení si odpovídajícího zaměstnání, zajištění úrovně bydlení. Většina však dosáhne úplně nezávislosti v osobní péči (hygiena, jídlo, oblékání) a v praktických dovednostech, i když zde během ontogenetického vývoje dochází k mírnému opoždění. Individuálně se mohou u osob s lehkou mentální retardací objevit i přidružené chorobné stavy, jako například poruchy chování, autismus, epilepsie, či tělesná postižení (srov. Pipeková, J. in Vítková, M. 2004; Müller, O. 2001; Bendová, P., Zíkl, P. 2011; Lechta, V. 2010; Švarcová, I. 2010; Valenta, M., Müller, O. 2004; Valenta, M. a kol., 2014).

### **Možnosti prevence vzniku mentálního postižení**

Prevence představuje činnost zaměřenou na zamezení vzniku fyzického, intelektového, psychického či smyslového postižení (primární prevence), nebo zabránění tomu, aby postižení způsobila trvalé funkční omezení (sekundární prevence). Jde o soubor aktivit, zaměřených na předcházení ohrožení, narušení či postižení u člověka, nebo na snižování jejich možných



důsledků. Prevence může zahrnovat mnoho různých činností, např. primární zdravotní péči, prenatalní a postnatální péči o dítě, výživové poradenství a výchovu, imunizační kampaně proti přenosným onemocněním, programy pro prevenci nehod, ale také adaptaci pracovního prostředí k prevenci nemocí. Mentální retardace má multifaktoriální charakter a spektrum příčin vzniku je rozsáhlé, proto je velice obtížné najít konkrétní specifický program pro účinnou prevenci této nemoci (Švarcová, I. 2010).

Podle charakteru a zaměření je možné prevenci dělit prevenci:

- **primární** – zaměřená na vznik (nežádoucího jevu) mentální retardace (v celé populaci)
- **sekundární** – referenční skupinou je zde ohrožená populace
- **terciální** – zaměřená na osobu s MR se snahou o zmírnění následků postižení.

**Primární** a částečně i sekundární prevence spadá do úseku primární zdravotní péče, prenatalní a postnatální péče o dítě, zahrnuje výchovu ke zdravému životnímu stylu, dodržování bezpečnostních pravidel zabraňujícím vzniku nehod a úrazů aj.

**Sekundární** prevence se zaměřuje na ohroženou populaci. Zaměřuje se převážně na genetickou zátěž v rodině, rizikové zaměstnání, nepodnětné rodinné a širší prostředí. Zahrnuje provádění genetických testů k určení pravděpodobnosti výskytu postižení u dítěte v geneticky zatížených rodinách.

**Terciální** prevence se pak zabývá snižováním dopadu důsledků mentálního postižení na člověka. Cílem terciální prevence je maximální možná socializace osoby s mentální retardací. Do prostředků této prevence je možné zahrnout naplňování principů humanizace, ale obecně především integrace.

Autoři Valenta, Michalík a Lečbych (2012) uvádí desatero preventivních zásad a opatření, jejichž dodržováním lze možnosti vzniku mentálního postižení omezit:

- Navštívit lékaře zhruba tři měsíce před plánovaným otěhotněním, kdy lékař na základě zjištění aktuálního zdravotního stavu může doporučit opatření, která podporují narození zdravého jedince (očkování, cvičení, dieta, vitamíny aj.).
- Dodržovat správnou stravu, která by měla být rozmanitá.
- Vyvarovat se požívání alkoholu.
- Chránit se očkováním – zarděnky, hepatitida B, spalničky.
- Vyvarovat se kouření, případně s ním skončit. Může mít za následek nízkou porodní váhu plodu, zvýšit náchylnost k onemocnění.
- Navštívit genetickou poradnu, v případě výskytu rizikové rodinné anamnézy, vyššího věku ženy, nebo pokud žena prodělala opakovaně potrat.
- Vyvarovat se užívání léků bez příslušného doporučení lékaře.
- Vyvarovat se působení rentgenového záření.
- Vyvarovat se infekčním nemocem (HIV).
- Pravidelně podstupovat lékařské prohlídky během těhotenství (srov. Valenta, M., Michalík, J., Lečbych, M. 2012; Valenta, M., Müller, O. 2003).

Následující tabulka uvádí průvodní jevy jednotlivých stupňů mentální retardace.

**Tabulka 3: Průvodní projevy mentální retardace**

	<b>Lehká MR (IQ 50-69)</b>	<b>Středně těžká MR (IQ 35-49)</b>	<b>Těžká MR (IQ 20-34)</b>	<b>Hluboká MR (IQ nižší než 20)</b>
<b>Neuro- psychický vývoj</b>	opožděný, omezený	výrazně opožděný, omezený	celkově omezený	výrazně omezený
<b>Somatické postižení</b>	výskyt ojedinělý	časté, výskyt epilepsie	časté, epilepsie, neurologické příznaky	velmi časté, neu- rologické přízna- ky a vícenásobné postižení smyslo- vé a tělesné
<b>Poruchy motoriky</b>	opožděný motorický vývoj	výrazně mobilní opoždění	výrazná porucha motoriky a časté stereotypní auto- matické pohyby	výrazná motoric- ká omezení až imobilita
<b>Poruchy psychiky</b>	snížená aktivita psychických procesů, nerov- noměrný vývoj, funkční oslabení, převládají kon- krétní, názorné a mechanické schopnosti	celkové omezení, nízká koncent- race pozornosti, značně opož- děný rozvoj porozumění a sebeobsluž- ných dovedností	výrazně omezená úroveň všech schopností	těžké narušení všech funkcí
<b>Komunikace a řeč</b>	schopnost komunikovat je vytvořená, opožděný vývoj řeči, obsahově chudá, časté poruchy formální stránky řeči	úroveň rozvoje řeči je variabilní, někteří jedinci jsou schopni komunikace a sociální inte- rakce, často je verbální projev špatně artikulo- vaný a chudý	převažuje nonverbální komunikace, neartikulované výkřiky, případně jednotlivá slova	nekomunikují vůbec nebo rudimentární nonverbální komunikace
<b>Poruchy citů a vůle</b>	impulzivnost, úzkostnost, zvýšený suges- tibilita, afektivní labilita	impulzivita, zkratkové jednání, nestá- lost nálady	časté sebepo- škozování, celko- vé poškození afektivní sféry	potřebují trvalý dohled
<b>Možnosti vzdělávání</b>	na základě spe- ciálního vzdělá- vacího programu	na základě speciálních programů	vytváření dovedností a návyků	velmi omezené, individuální péče

## 4.2 EDUKATIVNÍ CHARAKTERISTIKA ŽÁKA S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Právo na vzdělání je jedním ze základních lidských práv a mělo by se bez rozdílu týkat všech občanů našeho státu. Ještě nedávno bylo toto právo některým občanům, zejména dětem s mentálním postižením, když ne přímo upíráno, tak alespoň značně omezováno. Od 1. 1. 2005 nabyl účinnosti **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (školský zákon). V souladu s ním vydává MŠMT **vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků a studentů mimořádně nadaných** a **vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních** (ve znění pozdějších předpisů).

Osoby s mentálním postižením absolvují základní vzdělávání v:

- **základní škole,**
- **základní škole praktické,**
- **základní škole speciální.**

### Základní škola

V případě, že žáci s mentálním postižením jsou schopni zvládat základní vzdělávání bez aplikace speciálních opatření, mohou být vzděláváni v běžných základních školách, případně školách určených pro osoby s jiným postižením, formou individuální integrace. Žáci mívají vypracovaný individuální vzdělávací program. Formou skupinové integrace jsou žáci s mentálním postižením vzděláváni ve třídách zřízených pro žáky se zdravotním postižením při běžné škole nebo ve třídě pro žáky s jiným druhem postižení.

- **přípravná třída základní školy** – pokud není dítě po dovršení šestého roku věku po fyzické či psychické stránce přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemnou formou zákonný zástupce dítěte, může odložit ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Pokud ředitel dané školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky, doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání povede k vyrovnání jeho vývoje.
- **základní škola (vzdělávání formou individuální integrace)** – v souladu se současnými trendy speciální pedagogiky je možné uskutečňovat vzdělávání osob s mentální retardací (minimálním stupněm postižení) formou integrace do běžných tříd základních škol. Z důvodu zdravotního postižení žáka je třeba uplatňovat při jejich vzdělávání kombinace speciálně pedagogických postupů a alternativních metod s modifikovanými metodami používanými ve vzdělávání běžné populace. Tyto metody nacházejí uplatnění zejména při rozvíjení rozumových schopností, zlepšování sociální komunikace, orientačních dovedností a dalších specifických dovedností žáků. RVP ZV stanovuje odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a je východiskem pro tvorbu ŠVP. Vytvořené ŠVP jsou podkladem pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů.

### **Základní škola praktická**

Dříve zvláštní škola, je nejčastěji voleným zařízením edukačního systému pro žáky s lehkým mentálním postižením; pro žáky s lehkým mentálním postižením jsou zřizovány jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy, kde jsou žáci vyučováni podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – podle přílohy, která upravuje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením<sup>12, 13</sup> (RVP ZV-LMP). Do těchto typů škol jsou většinou zařazováni žáci s lehkým mentálním postižením. Umožňuje žákům dosáhnout nejvyšší úroveň znalostí, návyků a dovedností. Po úspěšném absolvování získá žák základní vzdělání. Vzdělávací program je sestaven tak, aby fungoval jako otevřený a flexibilní systém, který respektuje individuální pracovní tempo a zvláštnosti každého žáka. Školy jsou často vybaveny cvičnými byty, kuchyněmi, kovodílnami, dřevodílnami, výtvarnými ateliéry, keramickými a výtvarnými dílnami, pozemky, zahradami, ve kterých probíhá praktická příprava žáků.

### **Základní škola speciální**

Vzdělává žáky se středním a těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a žáky s poruchou autistického spektra. Obsah, metody a formy vzdělávání odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem a jsou v souladu s aktuální legislativou. RVP ZŠS obsahuje dva díly, které jsou zpracovány podle stupně mentálního postižení žáků a jsou navzájem přístupné.

- Díl I – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením
- Díl II – Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami (RVP ZŠS, 2008).

V základní škole speciální (ZŠS) získávají žáci základy vzdělání. Povinná školní docházka je zde devítiletá, nejdéle může být prodloužena do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku. Ve výjimečných případech do dvacátého, resp. dvacátého šestého roku věku. Počátek školní docházky může být posunut nejpozději do začátku školního roku, v němž dítě dosáhne osmi let. Vzdělávání v ZŠS může být po souhlasu ministerstva trvat deset ročníků rozdělených na dva stupně (1.-6. ročník, 7.-10. ročník). Pro přípravu žáků na vzdělávání může být zřízen přípravný stupeň základní školy speciální. Vyučovací hodina může být rozdělena na více časových jednotek dle individuálních schopností žáků. Hodnocení žáků v ZŠS je slovní (srov. Adamus, P. 2014; Zezulková, E., Kaleja, M. 2013; RVP ZŠS, 2008; zákon č. 561/2004 Sb.).

---

<sup>12</sup> Dle strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 MŠMT zruší přílohu rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV LMP). Podpora dětí s lehkým mentálním postižením bude zpracována do revidovaného RVP s předpokládanou platností od září 2016.

<sup>13</sup> Dle novely školského zákona č. 82/1015 Sb. je ZŠP transformována na běžnou základní školu, žáci se již neučí podle RVP ZŠ – s přílohou LMP, ale podle RVP ZŠ podle individuálního vzdělávacího plánu na 1. stupni ZŠ, na druhém stupni ZŠ ještě původní RVP ZŠ – s přílohou LMP dobíhá.

## **Základní vzdělávání a jeho specifika**

**Školský zákon č. 561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání upravuje, cíle, podmínky, organizaci a celý systém základního vzdělávání. Základní vzdělávání je tedy součástí vzdělávacího systému České republiky.

V České republice platí povinná školní docházka pro všechny žáky bez rozdílu, tudíž se týká i žáků se všemi stupni mentálního postižení. Školní docházka začíná v šesti letech a její odklad je dle školského zákona možný, ale žák musí do školy nastoupit nejpozději ve školním roce, ve kterém dovrší osm let věku. Povinnou školní docházku může žák plnit do dosažení 17 let věku, ovšem ředitel školy na žádost zákonných zástupců může hranici plnění posunout až na 18 let věku a u žáka se zdravotním postižením až na 20 let. U žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením může být se souhlasem zřizovatele školy prodloužena docházka až do 26 let věku (Bendová, P. Zíkl, P. 2011).

Žák plní povinnou školní docházku v základní škole, zpravidla v místě trvalého pobytu žáka (v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu, ve kterém má žák místo trvalého pobytu – spádová škola, pokud zákonný zástupce pro žáka nezvolí jinou spádovou školu (Pipeková, J. 2006). Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu.

V Základní škole se žáci vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP – ZV), jehož součástí je i RVP upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Školský zákon hovoří o tom, že školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku.

Základní vzdělávání se realizuje s ohledem na naplňování **cílů**:

- žáci si mají osvojit potřebné strategie učení a na jejich základě by měli být motivováni k celoživotnímu učení
- mají se učit tvořivému myšlení a řešit přiměřené problémy v životě
- účinně komunikovat a spolupracovat s ostatními
- chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí
- být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným duchovním a kulturním hodnotám
- vést k poznání svých schopností a reálných možností a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění (Pipeková, J. 2006).

## **Specifika edukace žáků s mentálním postižením**

Zákon 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, přináší v rámci inkluzivního vzdělávání zásadní změny. Kategorizace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vycházející z horizontálního členění na žáky se

zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním měl ve vztahu k efektivní podpoře žáků se SVP mnohá omezení. V řadě případů nešlo jednoznačně určit, do které z kategorií příslušného žáka zařadit, případně zařazení neodpovídalo individuálním potřebám dítěte. Tedy ve smyslu změny ustanovení §16 školského zákona se „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“.

Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Podpůrná opatření (PO) spočívají v:

- poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob<sup>11a</sup>), Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga,
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (§ 16 odst. 2).

Podpůrná opatření jsou definována jako nezbytné úpravy ve vzdělávání odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta a prakticky se člení do 5 rozdílných stupňů v závislosti na hloubce – či míře potřebné podpory. Stupně PO se pak liší na základě organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Z hlediska zajištění inkluzivní podpory vzdělávání budou moci PO vyššího stupně být použita, pouze pokud k dosažení účelu nebudou dostačovat PO nižšího stupně. V prvním stupni bude kompetentní PO uplatňovat sama škola nebo školské zařízení (nebo již potřeba doporučení školského poradenského zařízení). PO ve druhém až pátém stupni mohou být uplatněna výhradně s doporučením školského poradenského zařízení (Michalík, J. 2014).

Edukační proces žáků s mentálním postižením je ovlivňován řadou faktorů. Mezi nejvýraznější patří stupeň jeho postižení, výskyt různých druhů mentálního postižení v rámci třídy či přidružených poruch, ať už sensorických, tělesných, řečových nebo poruch chování. Dále je ovlivňován specifiky poznávacích procesů a učení žáka, jejich zvláštnostmi v oblasti emoční, volní a osobnostní, specifiky týkající se vývoje motoriky. Na významu nabývá také kvalita školy po stránce vybavenosti a prostředí, osobnost učitele a kvalita jeho pedagogické práce, kvalita rodinného zázemí ve smyslu vztahů rodina a dítě s mentálním postižením a rodina – škola. Edukace těchto žáků je specifická uplatňováním metod, forem prostředků vzdělávání současně při zachování edukačních zásad, zároveň se však přihlíží i k individuálním předpokladům, možnostem, schopnostem a potřebám participujících na vzdělávání, tedy žáků i samotných pedagogů. Na edukaci žáků s mentálním postižením je potřeba nahlížet jako na celoživotní proces, neboť představuje jejich zásadní a významnou terapii a účinnou formu jejich socializace.

Proto je v procesu výchovy a vzdělávání žáků vhodné akceptovat žáka s mentálním postižením a respektovat zvláštnosti jeho osobnosti, ale také chování, které vyplývá z jeho postižení a usilovat o vytváření podmínek, aby všechny zúčastněné strany přijali žáka s mentálním postižením i s projevy a důsledky z něho vyplývající. Snažit se tyto žáky povzbuzovat, vytvářet prostor pro pozitivní hodnocení a utvářet atmosféru vzájemné podpory, pomoci a porozumění. Při dosahování vzdělávacích cílů vytvářet podmínky pro získávání návyků, vědomostí a dovedností, klást na něj požadavky, které vzhledem ke svému postižení je schopen splnit. Měly by být zohledňovány i nedostatky vývoje psychomotorických dovedností. Zabezpečit vhodné učebnice, didaktické a jiné pomůcky a uplatňovat specifické postupy, metody. Respektovat pracovní tempo, aplikovat individuální přístup a spolupracovat s rodiči a konzultovat žákovy potřeby ve škole a mimo ni (srov. Bartoňová, M., Vítková, M. 2013; Lechta, V. 2010).

### **Počet integrovaných žáků na základních školách (s mentálním postižením)**

Tabulka na následující straně zobrazuje počty integrovaných žáků s postižením do základních škol v letech 2005-2013 v České republice. Někteří žáci jsou individuálně integrováni do běžné třídy v rámci příslušné základní školy a jiní žáci jsou integrováni do speciálních tříd zřízených v rámci běžné základní školy.



**Tabulka 4: ZŠ – integrování žáci s postižením ve školním roce 2008/2009-2014/2015<sup>14</sup>**

Rok	Forma integrace	Integrovaní žáci celkem	Mentální postižení			
			celkem	středně těžké	těžké	hluboké
2008/2009	Žáci ve spec. třídách podle druhu postižení	38 504	24 416	4 513	2 031	117
	Individuálně integrování postižení žáci	34 350	1 069	249	38	0
2009/2010	Žáci ve spec. třídách podle druhu postižení	37 040	23 553	3 845	1 640	120
	Individuálně integrování postižení žáci	34 761	1 091	271	26	0
2010/2011	Žáci ve spec. třídách podle druhu postižení	34 497	21 087	3 301	1 261	105
	Individuálně integrování postižení žáci	36 226	1 119	222	20	0
2011/2012	Žáci ve spec. třídách podle druhu postižení	32 631	19 040	2 259	876	82
	Individuálně integrování postižení žáci	39 160	1 222	138	14	0
2012/2013	Žáci ve spec. třídách podle druhu postižení	31 222	17 161	2 105	741	75
	Individuálně integrování postižení žáci	40 888	1 314	118	5	0
2013/2014	Žáci ve spec. třídách podle druhu postižení	30 277	15 844	2 009	601	56
	Individuálně integrování postižení žáci	43 352	1 387	86	2	0
2014/2015	Žáci ve spec. třídách podle druhu postižení	29 995	14 978	1 920	514	54
	Individuálně integrování postižení žáci	45 853	1 511	93	3	0

Výše uvedená tabulka ukazuje přesné počty integrovaných žáků do běžných základních škol v České republice ve školním roce 2008/2009-2014/2015. Významným údajem čitelným z tabulky je podíl žáků individuálně integrovaných do běžných tříd základních škol a integrovaných ve speciálních třídách. Vzhledem k tomu, že integrování žáci na základních školách tvoří nemalé procento, je proto nezbytné se touto problematikou dále zabývat. Zajímavý je vývoj počtu individuálně integrovaných žáků s mentálním postižením. Je patrné, že žáci s mentálním postižením jsou v rámci běžných tříd základních škol mnohem více zastoupení,

<sup>14</sup> Zdroj: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>. (Statistická ročenka školství- výkonové ukazatele)

než tomu bylo v minulých letech. S tím následně tedy úzce souvisí nutná změna v přístupu k výuce ve třídě, kde je tento žák integrován a ve třídách s těmito integrovanými žáky jsou na učitele kladeny mnohem vyšší nároky.

### 4.3 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ V ROVINĚ KVALITATIVNÍ ANALYTICKÉ DESKRIPTIVE

#### Deskripce školy

Popisovaná výchovně vzdělávací instituce je zařízením, nabízející možnost získat komplexní základní vzdělání, tedy vzdělání na obou stupních základní školy. Hlavní budova školy je umístěna v blízkosti centra města, v dobré dopravní dostupnosti i pro žáky a rodiče dojíždějící z okolních vesnic. Vzdělávací instituce má dvě další odloučené pracoviště. V obou případech se jedná o budovy, které byly původně určeny pro naplňování potřeb mateřských škol, byly zrekonstruovány a nyní jsou zde umístěni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří plní povinnou školní docházku na 1. i 2. stupni základní školy speciální. Architektonicky jsou budovy pro vzdělávání těchto žáků vyhovující pro své nízkopodlažní uspořádání a umístění zahrady kolem školy. Všechny tři budovy jsou plně bezbariérové a jsou od sebe vzdáleny asi pět minut pěší chůze (cca 400 metrů). Ve vlastnictví školy je automobil Fiat Ducato, které slouží potřebám školy, primárně však ke svozu a další přepravě imobilních žáků do školy a zpět.

Vzdělávací instituce je spádovou školou, tedy určenou pro žáky žijící v blízkosti zařízení, ale pro své zaměření ji navštěvují žáci i z měst a vesnic z blízkého i vzdálenějšího okolí. Svým zaměřením je v regionu jedinečná – vzdělává žáky s poruchami chování, žáky s vadami řeči, žáky s různým stupněm mentálního postižení, žáky s více vadami a také žáky s poruchou autistického spektra.

*Dle slov ředitele se: „koncepte školy se stále přizpůsobuje vzdělávacím požadavkům a společenským tendencím ve vzdělávání hendikepovaných žáků. Vedení školy, pedagogický sbor a celý tým školy realizuje snahu vyhovět všem podmínkám doby a udržet úroveň vzdělávání, kterou nejen rodiče od školy všeobecně požadují.*

V rámci kultury školy instituce každoročně pořádá setkání pedagogů a žáků s jejich rodiči na Zahradních slavnostech. Tato setkání se pak stávají, podle vyjádření rodičů: „dobrým základem k další vzájemné spolupráci mezi rodiči žáků a učiteli“.

Součástí školy je předškolní vzdělávání, zaměřeno je na výchovu dětí předškolního věku ke zdravému způsobu života, vytváří podmínky pro tělesnou, duševní a společenskou pohodu dětí. Do předškolního vzdělávání jsou integrovány děti se zdravotním postižením, zdravotním oslabením a děti, které se hůře adaptují ve větším kolektivu. Kapacita mateřské školy je 84 dětí, ale z důvodu nedostatku tříd (2 třídy MŠ a 2 třídy MŠ speciální) je přijímáno maximálně 60 dětí, které jsou vzdělávány podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004). V současnosti je v mateřské škole 18 dětí se zdravotním postižením.

Výchovně vzdělávací instituce realizuje základní vzdělávání v oborech 79-01-C/01 – Základní škola a 79-01-B/01 – Základní škola speciální. Edukace probíhá podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2013), včetně přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální díl I. (určen žákům se středně těžkým mentálním postižením) a díl II. (určen žákům s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami včetně žáků s poruchou autistického spektra) (2008).

Vnitřní struktura a organizace tříd vychází z prostorových podmínek a aktuálních potřeb daného školního roku. V současnosti se vzdělávání realizuje v 16 kmenových učebnách. Celkový počet všech žáků v době sběru dat byl 120, z toho 90 v základní škole a 30 žáků v základní škole speciální. Ve třídách základní školy bylo průměrně 11 žáků, ve třídách základní školy speciální 5 žáků. 50 žáků se vzdělává podle RVP ZV, 40 žáků podle RVP ZV přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a 30 žáků se vzdělává podle RVP pro obor vzdělání základní škola speciální díl I a díl II. Všech 120 žáků bylo pro statistické účely v době sběru dat vykazováno jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Výuka se realizuje mimo kmenové učebny také ve dvou učebnách pro ICT, které jsou vybaveny interaktivními tabulemi SmartBoard, tablety na platformě iOS, Android, které jsou vybaveny speciálními aplikacemi pro žáky s poruchou autistického spektra, narušenou komunikační schopností apod., dále v žákovské kuchyňce a v pracovní dílně. K pohybovým aktivitám slouží tělocvična, k dispozici je místnost pro individuální i skupinovou léčebnou tělesnou výchovu, relaxační místnost a hřiště v přilehlém areálu školy.

Na škole působí celkem 49 pedagogických pracovníků v převážně většině s požadovanou kvalifikací, z nichž 16 zastává funkci asistenta pedagoga. Pedagogický sbor tvoří především speciální pedagogové. Počet pedagogických pracovníků v jednotlivých třídách odpovídá platným legislativním ustanovením. Asistenti pedagoga pracují ve třídě v daném školním roce na základě doporučení příslušného speciálně pedagogického centra (SPC) a schválení KÚ MSK, odboru školství, mládeže a sportu. Dle slov ředitele: *„je předpokladem kvalitní výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami speciální odbornost pedagogického pracovníka. Učitelé si proto zvyšují odbornost ve své specializaci podle druhu zdravotního postižení žáků (např. poruchy chování, autismus, DMO), které vyučují“*.

Součástí zájmového vzdělávání sledované instituce je školní družina s kapacitou 50 žáků. Ta organizuje zájmové vzdělávání ve dvou odděleních, pro děti přihlášené k pravidelné denní docházce. Činnost je uskutečňována v ranním i odpoledním provozu, v samostatných učebnách k tomu účelně vybavených, pod vedením čtyř pedagogů. Mezi nejčastější a nejoblíbenější zájmové činnosti patří aktivity sportovní, přírodovědné, technické, společenskovední a estetické. K relaxaci slouží odpočinkové a rekreační činnosti.

Po stránce odborné z hlediska zdravotního postižení žáků škola úzce spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) a příslušnými speciálně pedagogickými centry (SPC). Výrazná je spolupráce s klinickými logopedy, kteří zajišťují logopedickou péči mimo výchovně vzdělávací proces.

Velké množství rodin žáků školy patří do skupiny ekonomicky závislých na systému státní sociální podpory, dávkách podpory v nezaměstnanosti a vykazují charakteristické znaky sociální exkluze.

### **Deskripce výchovně vzdělávacího procesu**

Všichni žáci v instituci (100%) vykazují určitou mírou speciálních vzdělávacích potřeb. Z důvodu zdravotního postižení či znevýhodnění nebo sociálního znevýhodnění jsou uplatňovány ve výchovně vzdělávacím procesu speciálně pedagogické postupy, metody a formy, které jsou vhodné pro rozvoj klíčových kompetencí.

*Podle slov ředitele: „...je edukační proces rozmanitý a obsah musí být přizpůsoben tak, aby byl pochopitelný pro všechny žáky. Základem je individuální přístup, časté střídání činností, časté opakování učiva v různých obměnách, velmi častá pomoc asistenta pedagoga“.*

K budování pozitivního třídního klimatu učitelé v několika třídách organizují pravidelné tzv. komunikační kruhy, ve kterých mají žáci vytvořený prostor pro vzájemné sdílení. V často učitelem připravených situacích se také učí vzájemné komunikaci, interakci a případnému řešení problémů. V rámci expozice učiva učitelé na 1. i 2. stupni základní školy využívají nejčastěji frontální výuky, méně často pak pracují žáci ve spolupracujících skupinách. Samotný výklad učiva je základem převážně většiny vyučovacích hodin. Prostor k diskuzi pedagogové ve vyučování využívali poměrně málo. Snahou většiny učitelů bylo předat obsah učiva způsobem, který zabezpečí propojení s reálnými životními situacemi. Podle slov třídního učitele si: „žáci v rámci výuky matematiky vyzkoušeli manipulaci s penězi v reálné situaci při nákupu potravin v obchodním centru“.

Na 1. stupni se učitelé ve větší míře snaží žákům učivo více přiblížit prostřednictvím vysokého počtu analyzátorů (multiplicita vjemů). Jako příklad zde uvádíme nácvik počátečního čtení a psaní, kdy např. hláska – byla žákům předkládána současně ve všech svých podobách: *grafém – foném – artikulém*.

Učebnice pedagogové používají pouze jako doplnění, a to z důvodu: „protože jsou hodně náročné pro žáky“ (třídní učitel). Učitel často vybíral jen, dle svého vyjádření: „to podstatné z učiva“, a předával žákům hotové poznatky. Metody heuristické v rámci výuky nejsou využívány, údajně pro minimální nebo vůbec žádnou iniciativu žáků v hodinách. Proto učitelé v rámci vyučovacích hodin pracují s konkrétními názory, obrázky, doplňují učivo pohybovým cvičením. Pro nízkou motivaci je nutný neustálý dohled učitele nad žákem, jeho vedení a usměrňování (zápis do sešitu, samostatná práce v lavici, apod.). V závěru dopoledního vyučování jsou již do hodin častěji zařazovány relaxační chvíle, a to z důvodu nesoustředěnosti žáků, někteří se procházejí po třídě, vyrušují, nechce se jim pracovat, hledají úniky, např. častým odbíháním na WC apod.

Jako problematická se jeví šestá třída, ve které se vzdělává 10 žáků, z toho 9 chlapců a 1 dívka. Všichni chlapci jsou v péči odborného lékaře, psychiatra a u všech je indikována farmakoterapeutická léčba pro diagnostikované smíšené poruchy chování a emocí. Jedná se o kombinace narušeného chování a emocí. Agresivní, disociální, vzdorovité projevy dopro-

vází neurotické symptomy, úzkost, bázlivost, fobie. Často se přidávají obsese, kompulze či depresivní ladění. Podle slov třídního učitele se: „...velmi často stává, že rodiče opomenou dětem ráno před odchodem do školy aplikovat léky a celý vyučovací proces se zhroutí. Běhají po třídě, vykřikují, vydávají zvuky, vzájemně se slovně napadají, což v mnoha případech přeroste v agresi a fyzické napadení spolužáka“.

Ve zvýšené míře učitelé v rámci edukace využívají metody cíleného rozhovoru, aby se se ujistili, jak probíhají myšlenkové operace u jednotlivých žáků. To, jak uvádějí: „...jim pak umožní upravit obsah učiva tak, aby byl pro žáky přijatelný a lépe pochopitelný“.

Práce s učebnicí byla zaznamenána pouze při skupinové práci s asistencí asistenta pedagoga, učitelé ve výuce často využívali motivačních obrázků, map, nákresů, případně individuálně vytvořených pracovních listů. V rámci názorně demonstračních metod jsme, v rámci přírodovědných předmětů (převážně na 1. stupni) zaznamenali také metodu pozorování jevů. Nejčastěji se jednalo o pozorování jevů v přírodě na tematicky zaměřených vycházkách. V předmětech vyučovaných na 2. stupni učitelé často ve výuce využívají statické i dynamické projekce. K tomu účelu slouží moderní informační technologie (interaktivní tabule), kde jsou žáci v rámci multimediální prezentace či výukového programu sami aktivní. Obecně jsou ICT u žáků 1. i 2. stupně vhodným motivačním prvkem.

Pracovní činnosti jsou orientovány primárně na nácvik praktických dovedností. Žáci 2. stupně využívají pracovní dílny, keramickou dílnu, cvičnou kuchyň. Ukazuje se, že žáci z domácího prostředí nemají vytvořené pracovní návyky, potřebují neustálé vedení, ujišťování, že postupují správně i při jednoduchých úkonech. Předmět je nasazen do dvouhodinových bloků. Na pedagoga jsou v rámci pracovních činností kladeny velké nároky na přípravu. Nejen že přistupuje individuálně ke všem žákům a připravuje pracovní činnosti podle jejich možností, ale pro vysokou míru rizika úrazu, musí dbát na bezpečnost. Žáci často vykazovali v rámci pracovních činností nezájem, odmítali pracovat a i přes průběžnou motivaci pedagoga docházelo ke vzájemným potyčkám mezi žáky.

Podle učitele: „často když se v rámci individuálního přístupu zabývám jedním žákem, ostatní začnou zlobit“. Učitelům se dle jejich slov osvědčuje využití slovních metod – zejména jednoduchých jednoslovných, případně dvouslovných instrukcí a tyto instrukce doplnit názornou ukázkou.

V rámci organizačních forem práce se ve sledované instituci často využívalo formy hromadného vyučování, bylo zaznamenáno, že se učitel při výkladu stále ujišťoval kontrolními otázkami, zda žáci obsahu výkladu rozumí, neustále se pohyboval po třídě a sledoval, zda žáci pracují apod. Individualizované učení se zpravidla realizuje například u žáků s poruchou autistického spektra, u žáků se zrakovými, sluchovými, tělesnými vadami. U těchto žáků pedagog v rámci individualizovaného vyučování využil odlišných metod a forem výuky. V těchto situacích se potvrdila jako zásadní přítomnost asistenta pedagoga, který dle pokynů učitele se žáky pracoval. Na konkrétních situacích se zde také ukazuje, že i přes nízký počet žáků ve třídách, nestačí jeden AP pokrýt speciální vzdělávací potřeby dalších žáků.

Diferencovaná výuka byla zaznamenána ve třídách na 2. stupni, podle vyjádření učitelů: „se tato organizační forma nedá s úspěchem uplatnit, zvláště tam, kde není přítomen AP. Hlavně z dů-

vodu neustálých dotazů ze strany žáků, kteří se pořád ptají, co mají dělat a jak“. Projektová výuka se v zařízení realizuje v rámci celoročního projektu environmentální výchovy vždy s ústředním tématem a hrdinou, ve spolupráci s místní ekologicky zaměřenou organizací. Žáci plní po celý rok úkoly, v závěru roku jsou úkoly vyhodnoceny a nejlepší žáci odměněni. Třídní učitelé dále využívají možnosti realizace třídních projektů – většinou tematicky zaměřených na probírané učivo. Tyto projektové dny jsou převážně všemi žáky přijímány pozitivně, při plnění úkolů ve skupinách spolu kooperují.

Při sledování edukačního procesu byl, zaznamenáván převážně informativní typ výuky, kdy učitel sděloval hotové informace žákům. Byla patrná snaha užívat rozmanité didaktické pomůcky, přiměřeně střídát metody výkladu, zřídka i s předvedením pokusu apod. Aktivita žáků byla minimální i přes pokusy učitele průběžně žáky motivovat. Většina polehávala na lavici, v ojedinělých případech na sebe pokřikovali. V některých třídách se pedagogové pokoušeli, v rámci heuristického typu výuky, v části hodiny vést žáky k samostatnému poznávání, vyvozování, objevování nových poznatků. Avšak jejich snaha troskotala na nezájmu žáků o učivo. Podle vyjádření učitelů: „už při vyslovení problémové otázky vždy zjistíme, zda se žáci chytou a budou umět se postavit k jeho řešení nebo ne. Ve všech případech jim ale stejně musíme pomoci, aby se dopracovali k nějakému výsledku“. Na 1. stupni učitelé výchovně vzdělávací proces doplňovali produkčním typem výuky, kdy hlavně v přírodovědných předmětech žáci rádi pracovali s různými materiály, nejčastěji přírodními, které si sami nasbírali a v rámci probíraného učiva a ve vztahu k němu ještě vyrobili jednoduchý výrobek.

Vesměs všechny sledované vyučovací hodiny VVP se dají charakterizovat následovně: úvodní část se vyznačovala slovním úvodem, pozdravem, dále pak sdělením cíle a zápisem cíle na tabuli. Zpravidla ze strany učitele následovalo sdělení organizačních pokynů, bez kterých dle slov učitelů: „nemůžeme hodinu začít“... „pokyny typu nachystejte si, otevřete, upravte apod. A stejně vždy to nejméně polovina žáků ve třídě neudělá.“

Při kontrole domácích úkolů, která ještě ani nezačala, už množství žáků sdělilo, že úkol nemá. Učitelé shodně říkají: „neustálý boj a stále dokola. Proto úkoly zadáváme, tak velmi zřídka a na víkend je nedáváme vůbec, nikdo by je neudělal. Ani rodiče žádné úkoly pro své děti nechťejí, říkají, že jim stejně nerozumí, a když po nich chceme, aby svým dětem pomohli, řeknou, že jim taky nerozumí, apod. Proto to vzdáváme“.

Další část hodiny byla zpravidla vždy věnována opakování učiva z předchozí hodiny. Ukázalo se, že většina žáků na obou stupních má problémy s odpovědí na otázky učitele týkající se učiva z minulých hodin. Motivovat žáky aby sami odpovídali, bylo pro pedagogy, jak se ukázalo velkým problémem. Sami učitelé shodně sdělují, že: „opakování v části hodiny je nutné, protože ti žáci nemají dlouhodobou paměť, jestli chceme navázat na probrané učivo, musíme to předeslé zopakovat, a to i pomocí obrázků nebo opětovného zápisu na tabuli. Zejména v matematice mají žáci problém – když učíme odčítání, a pak se vracíme ke sčítání, už si nepamatují jak postupovat“.

Expoziční část hodiny měly vždy následující průběh – přenos poznatků v podobě jednoduché instrukce, po němž následovalo několikrát opakování předávaného učiva. Samotný výklad v některých případech trval nepřiměřeně dlouhou dobu, žáci ztráceli pozornost a důsledkem bylo, že na sebe žáci začínali pokřikovat. V reakci na tento stav učitel několikrát

zvedl hlas a rušivé žáky se zvýšeným hlasem snažil umravnit. Pokusy průběžně motivovat vykazovali spíše starší, zkušenější učitelé. Závěrečné shrnutí a zhodnocení hodiny bylo zaznamenáno opět u již zkušenějších učitelů.

Případné pokyny k domácí přípravě v závěru hodin nezaznívaly – vesměs to byly pokyny k zápisu do deníčku, které cvičení mají vypracovat jako domácí úkol a to podle slov pedagogů pouze tehdy, „*když připravujeme žáky na kontrolní písemnou práci, ... to jim i kroužkujeme stránky, které si žáci mají zopakovat*“. Dále konstatovali: „*žáci se doma vůbec neučí a rodiče je nekontrolují, spíše záleží na žácích samotných*“.

Charakter hodin byl zpravidla určován učitelem a současnou situací. Vzhledem k potřebě častějšího střídání činností, byly hodiny zaměřeny na osvojování učiva, procvičování i opakování. K opakování učitelé používali rozmanitých způsobů, především pracovní listy, křížovky, kvízy, doplňování textu k obrázkům případně i formou hry v prostoru třídy, např. hledání odpovědí na skrytých kartičkách – spojení s pohybem. Dle učitelů: „*pracovní listy žáci mají rádi, snaží se pracovat i samostatně, jsou v klidu, jen vše potřebují dobře vysvětlit. Myslíme si, že mají rádi svůj individuální klid, vypadá to, že se nechtějí se moc družít s ostatními*“.

Několikrát se v průběhu sledování stalo, učitel pro nevhodné chování žáků změnil v průběhu hodiny naplánovanou činnost a zařadil např. písemný test, který měl být jistou formou trestu, jehož cílem bylo klima ve třídě zklidnit. Podle slov některých učitelů: „*toto je někdy jediný způsob, jak to nevhodné chování eliminovat a trochu je umravnit. Ale musíme přiznat, že se to nepodaří vždy. Někdy musíme vykázat žáka pro vulgární chování ze třídy. Asistent je za dveřmi s ním a snaží se mu domluvit. Je to těžké...*“.

K ověřování vědomostí učitelé ve škole využívali různé. Záleželo vždy na žákovi a jeho zdravotním postižení, speciálních vzdělávacích potřebách a na tom, zda se jednalo o hodnocení průběžně nebo šlo o zhodnocení výsledků za delší časové období. Výhodou je, že ve třídách je snížený počet žáků, což umožňovalo v rámci jednotlivých pozorovat a sledovat a hodnotit žáky. Učitelé pozorovali žáky při psaní, při řešení zadaných úkolů, mají možnost hodnotit spolupráci při kooperaci, samostatnost při vyhledávání informací. Během vyučovací hodiny byli žáci vyzýváni k odpovědi nebo k vyjádření názoru častokrát, s čímž si mnozí často nedokázali poradit a svoji odpověď, případně názor zformulovat neuměli. Při analýze výsledků práce žáků často pedagog s AP diskutovali, zda jsou tyto výsledky relevantní, protože výsledky byly často ovlivněné pomocí asistenta pedagoga nebo samotného učitele. Podle vyjádření učitelů: „*žáci neumí pracovat bez usměrňování, pomoci, často musíme celý edukační proces korigovat. Je jen málo těch co, pomoc nepotřebují*“.

Zkoušení probíhalo nejčastěji formou testu, výběr odpovědí z navržených možností byl pro žáky nej přijatelnější. Ústní zkoušení před tabulí bylo náročné, žáci se neumí vyjadřovat, formulovat věty, myšlenky, „hledali“ správné výrazy. Zaznamenána byla dopomoc pedagogem při všech typech zkoušení probraného učiva.

Pololetní písemné testy vypracovávali žáci ve všech hlavních předmětech. Podle učitelů: „*mají mnozí na písemky dvakrát tak dlouhý čas. U písemných prací povolujeme žákům používat různé pomocné tabulky nebo přehledy mluvnice*“.



Téměř všechny vyučovací hodiny byly charakteristické častým střídáním činností. Na 1. stupni byly hodiny naplněny relaxačními chvilkami, na konci hodiny již žáci mohli dělat činnosti podle výběru. V mnoha třídách se vyskytovali žáci, kteří narušovali výuku tím, že vykřikovali, komentovali výklad učitele, v průběhu výuky chtěli často na WC, chtěli se napít, chtěli si hrát. V každé třídě byli žáci, kteří v důsledku zdravotního postižení se ve výuce nekontrolovaně a často nesrozumitelně hlasově projevovali, objevovaly se časté výbuchy vzteku, agrese směrem ke spolužákům, pohybové stereotypie. Celkově byl edukační proces často narušován a učiteli dávalo mnoho práce eliminovat tyto situace na minimum, v několika případech tím, že zvýšil na žáky hlas, což na žáky v mnoha případech již neplatilo, ve výsledku to ještě situaci zhoršilo a negativní projevy chování ještě zvýraznilo.

Prostředí tříd je celkově hodnoceno jako podnětné. Každá třída má minimálně dvě stěny pokryté názorně demonstračními obrazy a tabulkami učiva, na širokých parapetních deskách je velké množství pomůcek potřebných k výuce nebo výrobky žáků z pracovní i keramické dílny. Ke standardnímu vybavení třídy patří počítačová pracovní stanice, která primárně slouží ve výuce k vyhledání informací. O přestávkách jej žáci mohou využívat k přehrávání písniček svých oblíbených zpěváků z portálu You Tube. Ve třídách jsou vybavené příruční knihovničky, někde i se slovníky k výuce AJ, k dispozici je přehrávač CD. V rámci prostorového uspořádání tříd byl v některých učebnách vytvořen prostor určený k relaxaci o přestávkách, v nižších ročnících také ke hře. Kmenové třídy jsou také zásobeny didaktickými hrami a speciálními pomůckami sloužícími potřebám žáků se SVP. Vzhledem ke kognitivním schopnostem žáků škola klade důraz na názornost, konkrétnost a manipulaci s nejrůznějšími druhy materiálů a pomůckami ve výuce.

Pro žáky s vadami zraku je ve škole k dispozici Pichtův psací stroj, Braillovský řádek a další pomůcky. Pro žáky s tělesným postižením (MO) jsou k dispozici vertikalizační stojany, speciální židle, polohovací vaky aj.

Vzhledem k tomu, že školu navštěvují převážně žáci se SVP, je jejich komunikační kompetence v závislosti na charakteru postižení objektivně značně omezena. Pedagogičtí pracovníci se snažili vést žáky ke komunikaci v celých větách, žáky často opravovali a učili správné formulaci vět, opravovali agramatismy, apod. V rámci VVP, v situaci, kdy žák odpověděl jednoslovně, nechal učitel opakovat žáka celou větu, což u některých vyvolalo nevoli. Škola je zapojena do akce Celé Česko čte dětem a podle slov učitelů: „pro žáky vymýšlíme rozmanité činnosti, abychom vedli žáky k četbě a vyprávění. Předčítáme my (učitelé), vedeme ke čtení rodiče, dokonce chodíme s žáky předčítat dětem do naší mateřské školy“.

Z vyjádření ředitele školy:

- „ve třídách, kde jsou žáci s poruchami chování nebo s poruchou autistického spektra, žáci neumí správně číst, neumí reprodukovat přečtené, obtížně se vyjadřují – nejde o chybu učitele.
- „jiná, podobná třída – žáci neumí napsat větu bez chyby, neumí správně poskládat slova ve větě, neumí napsat delší slohový útvar – nejde o chybu učitele“.
- „žáci doma nečtou, rodiče se s nimi moc nebaví, nepovídají, nedbá se na slovní kulturu“.
- „teprve žáci na 2. stupni se částečně věnují i vlastní tvorbě – například psaní básniček, ale jen velmi sporadicky“.

## Deskripce interpersonálních relací žáků

Interpersonální vztahy žáků školy jsou pro různorodost etnických skupin těžko definovatelné. Většinou žáci ve třídách tvoří celistvé kolektivy, které si pomáhají, navzájem se podporují, ochraňují a to hlavně v konfliktech vyvolaných se žáky z jiných tříd, případně se skupinami žáků z jiných tříd – proti jiné třídě.

Pedagog školy uvádí: „...když je konflikt vyvolaný mezi žáky dvou tříd skoro vždy se semknou a dokáží se maximálně podporovat a vzájemně si pomáhat, posilovat se a hlavně dodávat odvalu. Je to tak vždy, aniž by se někdo z nich zajímal, kdo vlastně případný konflikt vyvolal a na cí straně je pravda.“

Další pedagog školy doplnil: „...o přestávkách je na chodbách velmi rušno. Často jsme svědky, kdy se žáci nebo skupiny žáků vzájemně častují dosti hlasitým způsobem těmi nejvulgárnějšími nadávkami“. Nežřídka si to pak i mezi sebou vyřizují ručně. To pak voláme rodiče do školy. Ti samozřejmě vždy hájí své dítě...i když konflikt vyvolal právě on“.

Klima uvnitř třídy je vzájemně ovlivňováno případným zdravotním postižením. Podle slov ředitele: „je realitou, že žáci s poruchou chování se prostě chovají v různých situacích nevhodně, což se projevuje tím, že nemají v rámci kolektivu třídy opravdové kamarády, evidentní přitom je, že si to přejí a nedaří se jim toho dosáhnout“. Při třídních soutěžích se žáci často hádali, neuměli korigovat své chování, všechno „chtějí teď a hned, neumí prohrávat, poukazují, že ti druzí podváděli, že všichni jednají nefér“. Dosti často dochází k půtkám a šarvátkám, žáci neumí řešit problémové situace.

Pedagog školy uvádí: „je zajímavé, že pokud jde o konflikty vyvolané se žáky jiných tříd, drží spolu, semknou se, ale pokud jde o konflikty se spolužáky vlastní třídy, dokáží se vůči sobě chovat velmi agresivně až brutálně. Stává se, že etnické skupiny uvnitř třídy stojí proti sobě, vzájemně se napadají, ať už slovně tak fyzicky“.

Další pedagog doplňuje: „...zásadně situaci ovlivňuje způsob jednání a chování v samotné rodině – rodiče nemají čas, dovolí vše a ještě nabádají, ..tak mu to vrať... Mnoho žáků vyrůstá v nefunkční rodině, která pak nese velkou část viny nerovnoměrného, nevhodného jednání žáků“.

Velmi oblíbení na sledované škole jsou učitelé, kteří jednají se žáky transparentně, spravedlivě, přísně a zároveň dávají všem žákům najevo svůj zájem o ně samotné. Na tyto učitele se pak často žáci sami obraceli s žádostí o pomoc při řešení konfliktů. Takových učitelů dle slov ředitele: „není ve škole mnoho“. Žáci školy většinou pocházejí ze socio-kulturně slabého prostředí. Jako pozitivní byla zaznamenána skutečnost, že se žáci sobě navzájem neposmívají v případě, že někdo ze spolužáků je jakkoliv zdravotně postižený se všemi různými projevy, které postižení provází. V tomto smyslu jsou k sobě ohleduplní.

Na prvním stupni byly konflikty mezi žáky zaznamenány častěji, avšak jejich intenzita a charakter ve většině případů nebyl příliš vážný. Na druhém stupni výskyt a hlavně intenzita konfliktních situací byla výrazně odlišná. Pedagogická intervence různého charakteru v rámci řešení byly mnohokrát neúspěšné. Konflikty mezi žáky na druhém stupni byly také emočně i sociálně závažnější.

## **Deskripce kooperace pedagogických pracovníků**

V rámci příznivého sociálního klimatu panuje ve škole otevřená a přátelská komunikace, důvěra a ochota k vzájemnému naslouchání a pomoci. Většina členů pedagogického sboru má požadovanou kvalifikaci doplněnou studiem speciální pedagogiky s různým zaměřením. Dva učitelé studium dokončí v příštím roce. Průměrný věk je cca 46 let, na škole působí z celkového počtu 49 učitelů 4 muži středního věku. Nejpočetnější skupiny tvoří pedagogové ve věkové kategorii 30-39 let (15), a 40-49 let (15).

Kooperace pedagogických pracovníků probíhala ve škole v době sběru dat na několika úrovních. Docházelo k pravidelnému setkávání učitelů v prostředí školy i mimo toto prostředí. K pravidelným setkáváním patřilo metodické sdružení, které bylo konáno asi 1x za měsíc. Na těchto setkáních pedagogové standardně řešili nejen metody a formy své práce se žáky, ale spolupracovali při hledání řešení vzniklých problémů, např. v chování žáků, kdy bylo nutné, aby došlo ke sjednocení pohledů a hlavně společných postupů při řešení konfliktů mezi žáky a případně i rodiči.

Na těchto metodických setkáních bylo zaznamenáno, že se učitelé navzájem obohacují svými zkušenostmi nebo na nich docházelo k předávání informací z jimi absolvovaných vzdělávacích seminářů a školení. Zpravidla jako výbornou můžeme hodnotit spolupráci učitelů a asistentů pedagoga. Nezaznamenali jsme problémové situace, které by vycházely z otázky stavu nadřízenosti a podřízenosti. V těchto týmech byla patrna souhra vysoká míra spolupráce.

*„Snažíme se vždy řešit problém společně, tedy pokud stav žáka nebo skupiny vzbuzuje obavy“.*

*„Asistenty pedagoga vždy aktivně zapojujeme do plánování vzdělávacího procesu a jeho vyhodnocování.“*

*„Asistenti pedagoga se s námi společně podílejí na tvorbě IVP“ (pedagogičtí pracovníci).*

Pouze výjimečně jsme zaznamenali, že problémem se ze strany několika učitelů byla povrchní komunikace, projevující se snahou vyhýbat se sdělování problematických informací či otevírání problémů, jež by mohly vést k nepříjemné konfrontaci s kritikou. Tuto skutečnost jsme zaznamenali v komunikaci v rovině vertikální, hlavně ve vztahu k vedoucím pracovníkům školy. Dle sdělení ředitele školy: *„se takové komunikační strategie bohužel v učitelském sboru začínají poměrně častěji projevovat“.*

Kooperace celého pedagogického sboru ve škole neprobíhá pouze ve formální rovině. Zaznamenali jsme, že někteří z nich setkávají neformálně, řeší spolu záležitosti nejen pracovního charakteru, ale rodinného života. Jeví se, že tato neformální setkávání jsou jistou prevencí proti syndromu vyhoření. Z analýzy rozhovorů s učiteli vyplynulo, že velká většina z nich pracuje pod silným tlakem a vzájemné sdílení považují za obranu proti vyhoření.

## **Deskripce vzájemné komunikace pedagogů a žáků**

Mezi výchovné styly, které pedagogičtí pracovníci v zařízení využívají nejčastěji, patří výchovný styl smíšený. Byly zaznamenány situace, kdy učitelé velmi často v průběhu hodiny

výchovný sty měnili. Reagovali tak na vzniklou situaci, kdy se například autoritativním stylem snažili utišit vykřikující žáky. Ne vždy se ale i přes použití tohoto stylu podařilo učitelům situaci zvládnout a žáky usměrnit. V několika případech jsme byli svědky, kdy autoritativní přístup učitele vyvolal další, vystupňovanou reakci. Autoritativní styl výchovy byl více zaznamenán u učitelů učících předměty – tělesná výchova a pracovní činnosti, ale zaznamenán byl u většiny učitelů.

*„Já na ně musím být přísný, v momentě, kdy trochu povolím tak se mi v tělesné výchově celá hodina rozjede a hrozí to i nějakým úrazem. A to si na svědomí nevezmu.“*

*„Musím být autoritou, jinak mě ti kluci v devítce neberou. Jsem pod tlakem. Něco je musím naučit a vidím, že je to nebaví a vůbec nezajímá. V situaci, kdy využívám tento styl, mám pocit, že je to trochu lepší a aspoň na chvíli spolupracují a dělají to, co po nich chci“*

*„Reaguji podle toho, jak se hodina vyvíjí. Spíše využívám demokratický styl, ten mi sedí. Ale v situaci, kdy se situace zhoršuje a žáci už spolu nespupracují, neřeší zadané úkoly, styl měním a vystupuji více autoritativně. Až se atmosféra uklidní, opět se vracím k demokratickému stylu výchovy“ (pedagogičtí pracovníci).*

Podle slov ředitele: *„autoritativní styl některých učitelů ale nesedí některým žákům a ti si stěžovali svým rodičům. Rodiče pak přišli za mnou, na učitele si stěžovali a požadovali nápravu.“*

V třídách, kde působili mladí učitelé, byl zaznamenán i výchovný styl liberální. Uplatňování takového stylu, ale vedlo v mnoha případech k úplnému rozpadu hodiny. Po určité době silnější žáci ve třídě přebrali vůdčí roli a učitelé se již nepodařilo situaci zvládnout, i když se o to snažil například opatřením v podobě poznámky do žákovské knížky.

Podle vyjádření ředitele:

- *„Ve škole převažuje styl smíšený, asi v 80%. V 15% jde o styl demokratický a ve zbytku se mísí styly autoritativní a liberální. Učitelé u konkrétních žáků používají styl, který nejlépe zapůsobí, aby žák se choval podle pravidel, vesměs nelze být pořád autoritativní, protože žáci pak dělají naschvály – taková je zkušenost učitelů“.*
- *„Ve škole učitelé využívají styly spíše podle postižení žáků než podle vyučovacích hodin. U žáků s autismem převažuje styl autoritativní, oni potřebují vědět, že učitel má velkou vnitřní sílu, pak plní úkoly, nelze se chovat liberálně. Totéž platí mnohdy na žáky, kteří mají problém s pravidly v chování, spolu s tím je nutná důslednost v plnění úkolů“.*
- *„Liberální styl se nevyplácí využívat ani u žáků s LMP v kombinaci s poruchami chování. Žáci vycítí, že si mohou dělat, co chtějí – učitelé například zničili všechny výrobky vystavené na parapetní desce, protože se pěkně choval k spolužákům jiné třídy než k nim – cítili nespravedlnost“.*
- *„U žáků s tělesným postižením je také nutný autoritativní styl – čím jsou starší, tím více kompenzují své postižení tím, že jsou zlí na okolí a do všeho mluví“.*
- *„Liberální učitelé ve škole nejsou příliš vhodní – žáci se procházejí po třídě, nedělají úkoly, vykřikují... v kombinaci se zdravotním postižením žáků pak učitel nemá výsledky“.*

U větší části učitelů je jeho autorita respektována, v mnoha případech a situacích si ji museli učitelé nejrůznějšími způsoby zajistit. V několika velmi ojedinělých případech jsme zaznamenali, že žák sám před ostatními vystoupil na obranu učitele, vesměs v případech, kdy učitel ztrácel kontrolu a žáci se nevhodně projevovali.

*„Zejména žáci na 2. stupni už poznají, že učitel je slabý a pak mu dělají naschvály. Jednou například kolegoví přestříhli na kapsáři mašličky u lavice spolužačky, že prý se nudili... ale autoritu si učitel nezvýší tím, že pak volá rodičům, co žáci provedli – konflikt musí vyřešit sám“ (pedagogický pracovník).*

Pro posouzení celkové atmosféry ve třídách bylo vždy důležité, zda se učitel na výuku připravil, či nikoliv a pak také na tom jak dokázal žáky motivovat a zaujmout pro práci. Atmosféra ve třídách byla většinou přátelská vstřícná. Mnoho záleželo na tom, jak učitel hodinu zahájil. Když byl učitel uvolněný a vstřícný, žáci pak raději pracovali a ve výuce spolupracovali.

Byla zaznamenána situace, že učitel improvizoval a „vymýšlel“ před žáky, co bude dělat, žáci to vzápětí zjistili a hned využili aktuální stav k tomu, že odmítali cokoliv dělat.

*„Například jednou, učitel nechal žáky tři hodiny sledovat video, ....tak to asi nedopadne nic dobře – žáci se poprali a prováděli už další schválnosti. To je pak atmosféra napjatá“ (ředitel školy).*

Pracovní prostředí v rámci tříd se měnilo podle aktuálního stavu žáků, stupně a zaměření jednotlivých vyučovaných předmětů. Žáci na 1. stupni byli zpravidla v hodinách tišší, při kooperaci ve skupinách byl pak hluk ve třídě výraznější. V závěru hodiny už byli hlučnější. Učitelé často, v některých předmětech, výuku dělili do kratších bloků a mezi bloky zařazovali relaxační chvíle. Tím se evidentně uvolnilo nahromaděné napětí, které při učivu vyžadujícím větší soustředění mezi žáky panovalo.

Stejně tak u žáků na 2. stupni se učitelé snažili zabezpečit tiché pracovní prostředí. Krizové situace nastaly tehdy, pokud žáci záměrně chtěli v učiteli vyvolat neklid, často proto, že se jim úkol nelíbil nebo byl příliš náročný.

Pedagogové na škole v rámci výuky využívají různé škály korekce chování a případných výchovných opatření. Každý z nich preferuje výchovná opatření v určité závislosti na výchovném stylu, který u žáků uplatňují. O nevhodném či problémovém chování si vedou záznamy, které slouží jako podklad pro jednání na pedagogické radě nebo se zákonnými zástupci či státními institucemi.

Mezi nejčastější způsob korekce chování patřilo napomínání. Tato forma korekce měla různou podobu. Od napomenutí slovního až po situaci, kdy učitel beze slov přišel k lavici, prstem poklepal na lavici či sáhl na rameno, čímž žáka upozornil a beze slov jej „napomenul“. Nutno říci, že tento způsob nevedl ke zklidnění u všech napomínaných žáků. U žáků s diagnózou ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) někteří učitelé využívali specifickou formu korekce chování, když žák už příliš vyrušoval, poslal ho učitel projít se po chodbě – např. měl 5x přejít chodbu a do otevřených dveří zamávat, aby ho učitel viděl. Několikrát během výuky se při výkladu nového učiva zhoršilo třídní klima, byla patrna nesoustředěnost, v této situaci pedagog nejčastěji zareagoval změnou činnosti.

*„Situace byla ve třídě neúnosná, proto všichni žáci měli udělat 10 dřepů, pak se napili a hodina pokračovala“.*

*„Při nevhodném chování se snažím odvést pozornost. Nejlépe se mi to daří zadáním nějakého úkolu“.*

*„Když se nastane situace, že hodinu zásadním způsobem narušuje, vykážu ho ze třídy. Nebo jdou plnit zadaný úkol s asistentem do jiné místnosti“ (pedagogičtí pracovníci).*

Při korekci chování žáků ve škole hraje klíčovou roli spolupráce se zákonnými zástupci. Učitelé konzultují s nimi problémové situace, navrhnou kroky k řešení situace a usilují o jejich aktivní účast při nápravě chování žáků.

### **Deskripce sociálního klimatu školy**

Škola má podle slov ředitele: *„speciální postavení na trhu škol ve městě. Docházejí do ní žáci, které jiné školy ve městě už nezvládají, a proto je jim navržena tato naše škola. Zaměřujeme se na vzdělávání dětí a žáků s poruchami učení a chování, na děti s mentálním postižením v kombinaci s dalším handicapem, na děti s poruchou autistického spektra. Nabízíme vhodné podmínky pro vzdělávání také dětem zdravotně oslabeným nebo dětem, které lépe prospívají v malém kolektivu. Škola nabízí klidné prostředí, měsíční kulturní návštěvy divadla, kina, knihovny apod. soutěže, účasti v recitačních, výtvarných akcích, vystoupení žáků v institucích, spolupráci se studenty středních škol, aktivity na vánoce, velikonoce apod., školní zahradní slavnosti pro rodiče. Škola má docela výsadní postavení i mezi školskými poradenskými zařízeními a má dobrý ohlas v povědomí veřejnosti“.*

Žáci školy pravidelně navštěvují společně se žáky dalších škol ve městě nejrůznější kulturní, sportovní i společenské akce. Podle tvrzení učitelů: *„se občas na naše děti a žáky dívají učitelé z ostatních škol jako na nenormální. Je to asi dáno i tím, že naše děti v průběhu představení vykřikují, myslí si, že jsou nevychovaní, ale oni mají autismus“.*

Škola má navázanou spolupráci s městskou střední školou. Studenti pravidelně, zpravidla 2x ročně, školu navštěvují, společně se žáky zpívají a tráví spolu čas při různých soutěžích, které sami připravují. Žáci školy se zapojují i do mezinárodních evropských projektů, jejichž součástí jsou návštěvy učitelů a žáků partnerských škol v sledované instituci. Podle učitelů žáci při workshopech poznávají cizí řeč prakticky, nebojí se hovořit a při videokonferenci a se žáky evropských škol partnerských zemí si vyměňují pozdravy nebo předvádějí hry a tradiční písně.

*„Také spolupráce s neziskovou organizací Adra pozitivně ovlivňuje celkové sociální klima výchovně vzdělávací instituce. Žáci v rámci spolupráce přinášeli dary, které byly určeny pro žáky zahraničních škol, které žijí ve válečných zónách, případně zemích postižených živelní pohromou“ (ředitel školy).*

V období školního roku se žáci školy prezentují pod vedením pedagogů na městských Vánočních trzích kulturním vystoupením, docházejí s připraveným programem do domovů pro seniory, místní nemocnice, což celkově velmi pozitivně ovlivňuje sociální klima nejen uvnitř školy, ale i v očích veřejnosti.

### **Deskripce vzájemné komunikace školy a rodiny**

Podle sdělení ředitele: *„se rodiče žáků dělí na dvě skupiny. Jsou rodiče, se kterými spolupráce a komunikace probíhá velmi dobře a jsou rodiče, kteří se nezajímají o své děti vůbec nebo velmi“*

*málo. Tito se vyznačují tím, že vše přenechávají na škole – vzdělávání i výchovu. Pedagogičtí pracovníci velmi často řeší absenci žáků, která není řádně rodiči omlouvána.“ (ředitel školy).*

Většina rodičů komunikuje se školou několika způsoby – telefonicky, písemně, osobní účasti na třídních schůzkách apod.

Třídní schůzky se ve škole konají pravidelně čtyřikrát do roka. Obsahem byly především organizační záležitosti a podávání aktuálních informací týkající se např. provozu školy, organizace školy v přírodě apod. Po skončení schůzky mají rodiče možnost s třídní učitelkou probrat některé záležitosti osobně. Podle výpovědí učitelek po třídních schůzkách pokračují konzultace, kde jsou rodiče seznamováni se vzdělávacími výsledky a s chováním svých dětí. Po předchozí domluvě lze podle výpovědí učitelek domluvit schůzku s vyučujícím kdykoliv po vzájemné domluvě.

Dalšími užívanými způsoby komunikace s rodiči jsou podle učitelek SMS zprávy. Některé učitelky poskytly rodičům číslo svého mobilního telefonu k rychlému předávání informací. Obsahem SMS zpráv bývá především omlouvání žáků. Nabízí se možnost i komunikaci prostřednictvím emailové pošty, ale tuto možnost rodiče příliš nevyužívají, mnozí nemají v domácnostech internetové připojení.

*„Asi jedna třetina rodičů nekomunikuje skoro vůbec, na třídní schůzky nechodí a o žákovskou knížku se nestará a deníček dítěte se nezajímá. Žák má vysoké absence, neplní úkoly, rodiče nechodí na vyšetření s dítětem“.*

*„Máme i rodiče, kteří spolupracují jen za účasti sociálního odboru OSPOD a přes neziskovou organizaci, která zajišťuje docházku dětí do školy i účast dětí na vyšetřeních SPC a PPP“.*

*„Někteří rodiče se pravidelně účastní výchovných komisí, na kterých se řeší velká absence žáků a ne-spolupráce rodiny se školou. Tato aktivita není ale vždy účinná, pravomoc školy i sociálního odboru jsou minimální. Pokud nebude rodiči odebrán příspěvek za špatné plnění, nebude náprava reálná“.*

*„Mnohem snadněji se domluvíte s dětmi, než s těmi rodiči“.*

*„Často věnujeme spolupráci s rodiči velké úsilí, ale efektivita neodpovídá vždy vynaložené aktivitě“ (pedagogové školy).*

Druhou skupinu tvoří rodiče, kteří komunikují, vyžadují denně v deníčku informace o průběhu výuky. Mnozí z nich upevňují každodenní předávání základních informací o průběhu výuky s asistentem pedagoga.

Učitelé uvádějí i pozitivní zkušenosti ze spolupráce s rodiči:

*„Osvědčilo se nám uspořádání společných velikonočních a vánočních dílen. Společně prožíváme při výrobě ozdob s dětmi a jejich rodiči příjemné chvíle, kde máme prostor se více neformálně poznat“.*

*„Rodiče bývají přivzváni k účasti na kulturních a společenských vystoupeních“.*

*„Rodiče doprovázejí děti na mimoškolní akce, když je potřeba, jedou s námi na výlet“ (pedagogové školy).*



## **Závěr**

Vývoj péče a přístupů k osobám s mentálním postižením bývá konfrontován v určitých etapách s úrovní celé společnosti. Současným trendem v oblasti výchovy a vzdělávání je snaha, v rámci inkluzivního vzdělávání, začlenit v maximální možné míře osoby s postižením do hlavního vzdělávacího proudu s určitou mírou podpory. Cílem této kapitoly bylo představit reálnou perspektivu a poukázat na složitost výchovně vzdělávacího procesu žáků v základní škole praktické. Zaměřili jsme se nejen na přiblížení této perspektivy v etnografickém zkoumání vybrané základní školy praktické, ale i na etnicky různorodé třídní společenství tvořené majoritními i romskými žáky. Z velkého množství zaznamenaného materiálu byly do etnografické studie vybrány ty situace, v nichž jsou zachyceny typické momenty charakterizující každodenní život sledované vzdělávací instituce. A jsou to právě ty každodenní rituály a problémové situace, které svou implicitní povahou provokují řadu teoretických i metodologických otázek a vybízejí k dalšímu výzkumnému záměru, případně k odborné diskuzi.

## ZÁVĚR

Téma školy, ve které se realizuje státem garantované obligatorní základní vzdělávání, se objevuje ve výzkumných analýzách a jejich interpretacích v různých sociálně-vědních oborech. Především v oborech jako jsou pedagogika, speciální pedagogika, sociální pedagogika, psychologie, sociologie a další. Toto lze považovat za legitimní skutečnost, ovšem nutno s důrazem apelovat na citlivost oborově-věcné relevance, její limity a jejich citlivé přesahy. Oborový kontext školy je vnitřně věcně vázán, někdy však proniká do úrovně interdisciplinární, multidisciplinární a úrovně transdisciplinární. Tyto přístupy mají svůj definovaný cíl, s jistou orientací teoretické či praktické povahy. Formované jsou stanovenými paradigmaty svého oboru. Obor speciální pedagogika prošel významnou transformací ve své vývojové linii, stále však tento proces není ukončen. Nemůže být, neboť představuje obor **sociálně-vědní záležitosti, v jejíž středu stojí člověk**.

V našem případě děti a žáci v kontextu školní edukace v podmínkách základního vzdělávání. Ve školním prostředí **se oproti většině vyznačují diferenciací ve své socio-edukativní charakteristice**, pro kterou jejich třídní kolektivy lze považovat za heterogenní. **Odlíšnost** vázaná na speciální vzdělávací potřeby **nemá účel nálepkování**. Je signálem pro kvalifikovaně připraveného pedagoga k tomu, aby jeho **volba, aplikace a vlastní realizace výchovně vzdělávacích strategií zohledňovala svého příjemce**. Přičemž jejich cíl by neměl ztrácet na své funkčnosti a celý tento krok by měl sloužit v plném rozsahu všem zúčastněným objektům edukační reality. Toto lze pak považovat **za cestu k inkluzi**.

Děti a žáky tří sledovaných skupin jsme výzkumně zasadili do prostředí základní školy, v rámci které jsme se interpretativně zaměřili na několik důležitých a determinujících indikátorů, které již dříve, jak ukazují naše výzkumy (Kaleja, M. 2011, 2013, 2014, 2015, Zezulková, E. 2011, 2013, 2015, Adamus, P. 2014), žádaly poskytnutí výzkumného prostoru pro porozumění sociálního kontextu reality. Uplatnili jsme tedy etnografii školy a její standardizovanou koncepci. Definování generalizovaných závěrů na tomto místě se neobjeví. **Objasnění s cílem porozumění kontextu** sledovaného fenoménu je doloženo v knize průběžně a jeho saturace zajišťuje mimo jiné také zvolený analyticko-syntetický, komparativní a kriticko-objektivní přístup ve zvolené prezentaci.



## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1	Romští rodiče ve výzkumném záměru . . . . .	38
Obrázek 2	Romští žáci ve výzkumném záměru . . . . .	46

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1	Sociální exkluze a dopady na školní edukaci . . . . .	43
Tabulka 2	Přístupy k definicím mentálního postižení podle J. Slowika . . . . .	61
Tabulka 3	Průvodní projevy mentální retardace . . . . .	70
Tabulka 4	ZŠ – integrovaní žáci s postižením ve školním roce 2008/2009-2014/2015. . . . .	76

# JMENNÝ REJSTŘÍK

## A

ADAMUS, Petr 7-8, 13, 72, 91, 98  
AINSWORTH, P. 65  
AKIMJAKOVÁ, Beáta 37  
ÁROCHOVÁ, Olga 37  
ARUM, Richard 44  
AVERMEAT, P. Van 41  
AYALON, Hanna 44

## B

BAKER, P. C. 65  
BAKIČOVÁ, Zorislava 37  
BAR-HAIM, Eyal 44  
BAROFF, G. S. 61  
BARTOŇOVÁ, Miroslava 7, 64, 66, 75  
BENDO VÁ, Petra 67-68, 73  
BENSON, J. B. 61  
BERNSTEIN, Basil 36  
BOURDIEU, F. P. 36

## C

CANTU, Rene 41

## Č

ČERNÁ, Marie 65

## D

DARGOVÁ, Jarmila 48

## F

FAZEKAŠOVÁ, Danica 48  
FISCHER, Slavomil 64-65  
FRANIOK, Petr 60, 64-65

## G

GAC 35, 38, 44, 49  
GAMORAN, Adam 44  
GIDDENS, Antony 36  
GRUBEROVÁ, Andrea 39

## H

HAITH, M. M. 61  
HÁJKOVÁ, Vanda 7  
HEWSTONE, Miles 46  
HORŇÁK, Ladislav 39, 49  
HRABOVSKÁ, Martina 37

## J

JAKOUBEK, Marek 39  
JANÁK, Dušan 8, 13  
JANÍK, Tomáš 30

## K

KALEJA, Martin 7-8, 13, 37, 39, 41, 43, 45,  
49, 60, 72 91, 98  
KOZUBÍK, Michal 34, 36  
KRAJČÍRIKOVÁ, Ludmila 22, 37  
KREIDL, Martin 44  
KREJČÍŘOVÁ 60  
KRPEC, Radek 36, 44  
KRUPOVÁ, Ivana 37

## L

LEČBYCH, Martin 59-60, 69  
LECHTA, Viktor 7, 18, 68, 75  
LOPÚCHOVÁ, Jana 42, 53

## M

MAŇÁK, Josef 30  
MAREŠ, Jiří 30, 42-43, 60  
MEJSTŘÍK, Michal 41  
MICHALÍK, Jan 59-60, 69, 74  
MÜLLER, Oldřich 64, 68-69  
MUŠINKA, Alexander 36

## O

OYSERMAN/OVÁ, Daphna 45

## P

PERCY-SMITH, Janie 36  
PETRASOVÁ, Alica 108

## **P**

PIPEKOVÁ, Jarmila 7, 62, 64, 66-68, 73  
PORTIK, Milan 36-37, 49  
PROCHÁZKOVÁ, M. 60-61, 66  
PRŮCHA, Jan 22, 30, 37, 60

## **R**

RADIČOVÁ, Iveta 34  
ROCHOVSKÁ, Ivana 21-22  
ROKEACH, Milton 45

## **Ř**

ŘÍČAN, Pavel 60, 64

## **S**

SHAVIT, Yossi 44  
SCHEFFEL, David 36  
SCHOLTZOVA, Iveta 39  
SLOWÍK, Josef 61, 68  
STANOEVI, Martin 8, 13  
STRNADOVÁ, Iva 7  
STROEBE, Wolfgang 46

## **Š**

ŠEVČÍKOVÁ, Albína 37  
ŠKODA, Jiří 64-65  
ŠVARCOVÁ, Iva 59-61, 64-69  
ŠVEC, Vlastimil 30

## **T**

TONDL, Ladislav 45-46

## **V**

VÁGNEROVÁ, Marie 64  
VALENTA, Milan 59-60, 62, 64, 68-69  
VAŠEČKA, Michal 34  
VÍTKOVÁ, Marie 7, 60-62, 64, 66-68, 75  
VRUBEL, Martin 7

## **W**

WALTEROVÁ, Eliška 30, 60

## **Z**

ZEZULKOVÁ, Eva 8, 13, 30-31, 45, 60, 72,  
91, 98  
ZIKL, Pavel 67-68, 73

# VĚCNÝ REJSTŘÍK

## A

asistent 19-22, 25-26, 38-39, 42, 47, 49,  
51-54, 56-57, 74, 78-80, 82, 85, 88-89  
aspekt 9, 11, 17, 34, 38, 41, 43-44, 48-49,  
54, 56-57, 60

## D

determinanty 12, 49  
dítě 17-19, 23, 36-37, 39, 43-44, 49, 54,  
59-60, 62-63, 66-67, 69, 71-72, 74-75,  
84, 89

## E

exkluze 7, 13-14, 16, 34-36, 40-41, 43,  
49-51, 53, 58, 79

## H

handicap 35, 59, 88  
heterogenita 7, 29, 50  
hodnocení 17, 20-21, 23-24, 29-30, 40,  
45-46, 48, 53, 72, 74-75, 82

## I

inkluzie 11, 16, 18, 51, 91  
integrace 11, 13, 18-19, 21, 24, 40-42, 50,  
59, 63, 69-70, 76

## J

jazyk 16, 19, 21, 27, 44, 47, 51, 74

## K

klima 14, 17-18, 22-23, 31-32, 52, 57, 79,  
82, 84-85, 87-88  
kognitivní 41, 45-46, 52, 67, 83  
kombinace 12, 16, 18, 27, 71, 79, 86, 88  
komunikace 14, 20, 23-25, 32, 37-38, 42,  
48, 55, 57  
kurikulum 22, 39, 48

## M

mechanizmy 7-8, 11, 13, 40, 54, 56, 58  
mentální 12-15, 17, 19, 35, 50-51, 59-73,  
75-78, 81, 88, 90  
motivace 15, 23, 29-30, 39, 41, 43, 46,  
48-49, 53, 79-80  
myšlení 10, 60-63, 68, 73

## O

opatření 15-17, 19-21, 24-27, 29, 32, 42,  
50, 55, 57-59, 69, 71, 74, 86-87

## P

pedagog 7, 14, 17, 19-22, 24-27, 29-32,  
38-40, 42, 45, 47-57, 74-75, 77-82,  
84-85, 87-89, 91  
pedagogický 22, 26, 48, 55, 58, 60-61,  
77-78, 87  
perspektiva 7, 10, 38, 43-44, 47, 90  
podmínky 10, 16, 18-21, 23, 31, 33, 42-43,  
49, 52, 55-56, 71, 73, 75, 77, 88  
podpora 7, 16-18, 20, 24-26, 33, 37, 40,  
43, 45-48, 51-53, 60, 64, 72, 74-75,  
79, 90  
podpůrné 16-17, 24-25  
porucha 12, 15, 19, 26, 44, 50, 59-68, 70,  
72, 75, 77-80, 83-84, 86, 88  
postižení 11-21, 50-51, 59-69, 71-79,  
83-84, 86, 88, 90  
postoj 17, 19, 22, 36-41, 43, 45-46, 49  
proces 7-10, 12-17, 20-21, 23, 26-27,  
34-36, 40-43, 47-49, 51-52, 54-56, 58,  
60-64, 67, 70, 75, 78-83, 85, 90-91  
projekt 7, 9, 11, 13-14, 21, 28, 31, 33, 40,  
48-49, 52, 81, 88  
prostor 9, 13, 19, 23, 26, 28-29, 34-35, 55,  
75, 78-79, 82-83, 89, 99  
psychologický 7, 13, 22, 45, 58, 61

## R

relace 12, 12, 14, 36, 49, 54-56, 58, 84



## R

rodiče 16-17, 23, 32-34, 36-40, 43-45, 47-49, 53-54, 57-58, 66-68, 75, 77, 80-89  
rodina 14, 17-18, 24, 32, 35, 37-41, 43-45, 49, 51, 54, 57, 66, 69, 75, 83-84, 88-89

## S

socializace 36-37, 49, 58, 69, 75  
sociální 7, 9-11, 13-16, 18-20, 23, 25, 31-32, 34-37, 40-62, 64-68, 70-71, 74, 79, 85, 88-89, 91  
sociologický 7-8, 13, 34-36, 38, 44, 50, 53, 58  
speciálněpedagogický 7, 9, 11-13, 20, 34, 39, 52, 55, 58, 61  
speciální vzdělávací potřeby 7, 16, 42, 48, 50, 80, 91  
společenský 9, 11, 13, 22, 34-37, 40-41, 43-45, 49-52, 55, 58-59, 77-78, 88-89  
společné 7, 38, 54, 58  
spolužáci 32, 38, 43, 47, 53-55, 80, 83-84, 86  
strategie 7, 10-11, 13, 15-17, 27, 32, 34-35, 37, 40-41, 43, 45, 50, 55, 58, 68, 72-73, 85, 91

## Š

škola 13, 15, 18, 20, 26-27, 31-32, 34, 36, 44, 47, 49-51, 53-55, 58-59, 71-75, 78, 83, 88  
školní 7-8, 13-14, 19-20, 24-27, 29, 31-33, 37, 39-43, 47-54, 57-58, 67, 71-73, 76-78, 88-89, 91  
školský 14, 17, 19-21, 25, 27, 40, 43, 71, 73-74, 78, 88

## T

třída 7, 16-17, 19-20, 22-27, 29, 31-32, 39, 42-44, 50-53, 55-57, 71-72, 75-84, 86-90

## U

učitel 21-22, 24-33, 37-40, 43, 47-49, 51-52, 54-57, 75, 77-89

## V

vyhláška 16, 20, 42  
výchovně vzdělávací 14, 27, 36, 38, 40, 48-51, 56, 62, 77-79, 81, 88, 90-91  
vyloučení 19, 34-36, 40-41, 43-46  
vyrovnávací 20-21, 27, 59  
vyučování 27-30, 42-43, 48, 51-52, 55, 58, 79-80  
výuka 23, 26-28, 33, 47-48, 51-52, 78, 80-81  
výzkum 9-13, 39, 44-45, 49  
vzdělání 16, 34, 36-41, 44-45, 47, 49, 51, 71-72, 77-78  
vzdělávání 7-8, 12-13, 15-22, 24-28, 31-55, 57-60, 63, 71-75, 77-78, 88-91  
vztahy 10, 14, 18, 23, 27, 30-32, 37-41, 43-44, 46-47, 49, 54, 56, 58-59, 66, 74-75, 84-85

## Z

základní 7, 10, 13-15, 17-19, 23, 25-26, 33-34, 37, 42, 44-46, 50-51, 55, 58-59, 63-64, 68, 71-79, 90-91  
zákon 7, 10-11, 15-19, 21, 26, 32, 42, 71-74  
znevýhodnění 7, 11-12, 15-17, 19-20, 25, 34, 36, 41-43, 59, 71, 74, 79

## Ž

žák 16, 25, 27-28, 30, 36, 41-42, 44, 47-50, 53, 72-73, 77, 83, 86-87, 89

## SUMMARY

The topic of the school, where the state-guaranteed compulsory primary education is implemented, appears in research analyses and their interpretations in various social-scientific disciplines. Especially in pedagogy, special education, social education, psychology, sociology, etc. This can be considered a legitimate reality, however, it is necessary to strongly make an appeal on the sensitivity of discipline factual relevance, its limits and its delicate overlaps. A subject-context of the school is internally factually binding, but sometimes it penetrates into the interdisciplinary, multidisciplinary and transdisciplinary levels. These approaches have their defined targets, with certain orientation of theoretical or practical nature. They are formed by established paradigms of their discipline. The discipline of special education has gone through significant transformation in its developmental line, however, the process is still not finished. It cannot be, because it is a discipline of **social-science issues, in whose centre stands a human**. In our case, children and pupils in the context of school education in conditions of primary education.

**As opposed to the majority**, in the school environment, **they are distinguished by differentiation in their socio-educative characteristics**, for which their class groups can be considered heterogeneous. **The difference** linked to special education needs **does not have a purpose of labelling**. It is a signal for qualified teacher so that his / her **choice, application and own implementation of educational strategies take into an account the recipient**. And their goal should not lose its functionality and all this should serve in full extent to all participating objects of the educational reality. This can then be considered **a way to inclusion**.

Children and pupils of the three observed groups we placed into the environment of primary school, within which with respect to interpretation we focused on several important and determinative indicators, which also earlier, as shown in our researches (Kaleja, M. 2011, 2013, 2014, 2015, Zezulková, E. 2011, 2013, 2015, Adamus, P. 2014) required granting research space for understanding social context of the reality. So we applied the ethnography of the school and its standardized conception. Defining generalized conclusions is not presented in this place. **Clarification with the aim to understand the context** of the observed phenomenon is continuously documented in the book. Its saturation ensures, besides other things, also chosen analytic-synthetic, comparative and critical-objective approaches in presentation.

## LITERATURA

- ADAMUS, P. *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostravská univerzita v Ostravě: Repronis s.r.o. Ostrava, 2014. 182 s. 1. ISBN 978-80-7464-661-4.
- ADAMUS, P. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: CEV, FVP Slezské univerzity v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-163-1.
- ADAMUS, P. Základní škola praktická: Kvalitativní analýza subjektů, objektů, a procesů vzdělávání. *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference. Evropské pedagogické fórum 2015. Přínosy, výzvy, očekávání*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2015. s. 361-374. ISBN 978-80-87952-11-5
- AINSWORTH, P., BAKER, P. C. *Understanding mental retardation. A resource for parents, caregivers, and counselors*. USA: University Press of Mississippi, 2004. 978-1-57806-647-6.
- AKIMJAKOVÁ, B. Edukácia a duchovná edukácia rómskych detí. In *Tradicie 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
- AKIMJAKOVÁ, B. 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, B. *The Integration of Religious Education Content into the Curricular Content of Primary Education*. Chelm : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, 2014. 140 pp. ISBN 978-83-61149-34-7.
- ALGOZZINE, B., YSELDYKE, J. E. *Teaching students with emotional disturbance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.
- ALGOZZINE, B., YSELDYKE, J. E. *Teaching students with gifts and talents*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.
- ALGOZZINE, B., YSELDYKE, J. E. *Teaching students with medical, physical, and multiple disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.
- ALGOZZINE, B., YSELDYKE, J. E. *Teaching students with mental retardation*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.
- ALGOZZINE, B., YSELDYKE, J. E. *Teaching students with sensory disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.
- ÁROCHOVÁ, O., BAKIČOVÁ, Z., ŠEVČÍKOVÁ, A. Sociálne determinanty školského prospechu u detí. In *Psychológia a Patopsychológia Dieťaťa*, Vol 19(1), 1984, 55-65.
- ARUM, R., GAMORAN, A., SHAVIT, Y. *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford, CA: Stanford University, 2007.
- AUSEL, P. D., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. *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.
- BALAZOVÁ, B. Problematika integrace osob s postižením v současné době. *Speciální pedagogika*, 2004, roč. 14, č. 2, s. 89-93. ISSN 1211-2720.
- BALVÍN, J. 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, J. 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.
- BALVÍN, J. *Pedagogika, andragogika, multikulturalita*. Praha: Hnutí r, nakladatelství s Mezinárodní vědeckou radou, 2012. 232 s. ISBN 978-80-86798-07-03.
- BAR-HAIM, E., SHAVIT, Y., AYALON, H. *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. H. *The common bale of social work practice*. Silver Spring, MD, National association of Social Workers, 1970
- BAROFF, G. S. *Mental retardation, nature, cause, and management*. Philadelphia: Brunner/Mazel, 1999. 1-58391-001-8.
- BARTOŇOVÁ, M. *Approaches to Students with Learning Disorders in Inclusive School Environment*. Brno: Masaryk University, 2014. ISBN 978-80-210-7110-0.
- BARTOŇOVÁ, M. *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, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-866633-37-3.
- BARTOŇOVÁ, M. *Specifika ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. s. 67-82, 16 s. ISBN 978-80-210-6646-5.
- BARTOŇOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.
- BARTOŇOVÁ, M. *Students with Intellectual Disability in Inclusive Education Settings*. Brno: Masaryk University, 2014. ISBN 978-80-210-6817-9.
- BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie*. Brno: Paido, 2007. 978-80-7315-161-4.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., VRUBEL, M. *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, M., VÍTKOVÁ, M. *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, M., VÍTKOVÁ, M. *Assessment a podpůrná diagnostika ve školském systému*. In VÍTKOVÁ, M. *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.

- BAŠTECKÁ, B. (ed.) *Psychologická encyklopedie. – Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-470-0.
- BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 80-210-3971-X.
- BAZALOVÁ, B. *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.
- BAZALOVÁ, B., FIALOVÁ, I. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve Finsku*. In *Speciální pedagogika*. Praha: UK, 1, s. 71-77. ISSN 1211-2720. 2008.
- BEIRNE - SMITH, M., PATTON, J. R., KIM, S. H. *Mental Retardation: An Introduction to Intellectual Disability*. (7th Edition). Upper Saddle River. NJ: Person Prentice Hall, 2005.
- BEKKER, R. *Stability, reliability and validity of social value orientation*. Utrecht University, Heidelberglaan: Utrecht, The Netherlands, 2004.
- BELÁSOVÁ, L. *Utváranie počiatočnej gramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-410-3.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BENDLOVÁ, P. *Hodnoty v existenciální filosofii Gabriela Marcela*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-85213-48-6.
- BENDO VÁ, P., ZIKL, P. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. 978-80-247-3854-3.
- BENNATHAN, M., Boxall, M. *Effective Intervention in Primary Schools*. Nurture Groups Network. 1996
- BENNETT, J. *Roma Early Childhood Inclusion. Overview Report*. Unicef, Open Society Foundations, Roma Education Fund, 2012.
- BENSON, J. B., HAITH, M. M. *Diseases and Disorders in Infancy and Early Childhood*. Oxford: Academic Press, 2009. 978-0-12-375068-6.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. (2nd ed.). Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2000.
- BERNSTEIN, B. Video conference with Basil Bernstein. In MORAIS, A., NEVES, I. B. D., Daniels, H. (Eds.), *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research* (pp. 369-384). New York: Peter Lang, 2001.
- BERTRAND, Y. *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. J. *The process of Education. A Landmark in Educational Theory*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts and London, England, 1999. ISBN 0-674-71001-0.
- ČAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. Praha: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-195-6.
- CALOŇOVÁ, D., KRAVÁROVÁ, M. *Prevenca 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, R. *What is the Value of an Education?* Texas Labor Market Review Newsletter. Labor Market Information Department of the Texas Workforce Commission, 2003.
- CAPUZZI, D., GROSS, D. R. (eds.) *Youth at Risk. A Prevention Ressource for Counselors, Teachers, and Parents*. 4th ed. USA: Merrill Education/ACA College Textbook Series, 2006. ISBN 0-13-188248-1.

- CARLOS, P. J., MILLER, R. *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. T., KAMINSKY, S., PODELL, D. M. *Educational Psychology. Windows on Teaching*. USA, Brown and Benchmark, 1997. ISBN 0-697-26816-0.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-273-7.
- ČERNÁ, M. a kol. *Česká psychopedie – speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. 978-80-246-1565-3.
- ČERNÁ, M. *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.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2012/2013*. [cit. 2014-07-11]. Dostupný z web: WWW:<<http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-CSI-za-skolni-rok-2012-2013>
- 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](http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_157.pdf)
- DARGOVÁ, J. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress, 2001. ISBN 80-968608-1-X.
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost. Příručka pro uživatele*. Praha: UK, 2002. ISBN 80-246-0139-7.
- ĎURÍČEKOVÁ, M. *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov: Kušnír, 2000. ISBN 80-8045-211-3
- EDWARDS, T. (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, L. 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>.
- EVANS, M. *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
- FARKAS, L. *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.
- FAZEKAŠOVÁ, D., DARGOVÁ, J. *Humanizácia edukácie a tvorivé postupy vo výučbe prírodopisu a biologie*. [online] [cit.2008-08-04] Dostupné na WWW: [http://pdf.uhk.cz/kch/obecna\\_didaktika\\_konference/prispevky/fazekasva\\_dargova1\\_sekce3.pdf](http://pdf.uhk.cz/kch/obecna_didaktika_konference/prispevky/fazekasva_dargova1_sekce3.pdf)
- FILOVÁ, H. 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.
- FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.



- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- FRANIOK, P. *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. 80-7368-274-5.
- FRIEDMAN, E. 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 lokalit v ČR*. Praha, 2015.
- 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 žákyň 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, žákyň, 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.
- GASTAGER, A. *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 PATRY, J. L., LETHOVAARA, J. (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, A. *Důsledky modernity*. Praha: SLON, 2003. ISBN 80-86429-15-6.
- GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
- GIDDENS, A. *Třetí cesta a její kritici*. Praha: Mladá fronta, 2005.
- GÖBELOVÁ, T. *Uvedení do výchovné problematiky primární pedagogiky*. Distanční text. Ostrava, PdF OU, 2004. ISBN 80-7368-006-8.
- GOLEMAN, D. *Working with Emotional Intelligence*. New York, Bantam Dell, 2000. ISBN 9780553378580
- GRUBEROVÁ, A. *Zpráva z pilotního kvalitativního výzkumu: „Motivace romských rodičů na poli vzdělávání“*. Poradna pro občanství/ Poradna pro lidská práva, 2009.
- GULOVÁ, L. a kol. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: PdF MU, 2010. ISBN 978-80-210-5342-7.
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání, teorie a praxe*. Praha: Grada, 2010. 978-80-247-3070-7.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-32-74.
- HAWKES, N. *Being a School of Excellence. Value-Based Education*. OxfordShife, County Council. Advisory nad Inspection Service, 2001.
- HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. Praha: PdF, Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-125-7.
- HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2004.
- HEWSTONE, M., STROEBE, W. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7667-092-5.
- HODKINSON, A. 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, A. 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.

- HODKINSON, A. J. *Inclusive and special education within the English educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges*, 2006.
- HORŇÁK, L. *Rómský žiak v škole*. Prešov, PU, 2005. ISBN 80-8068-356-5.
- HORŇÁK, L., SCHOLTZOVÁ, I. *Cesty k zvyšovaniu socializácie rómskeho etnika*. Prešov, Pdf Prešovská univerzita, 2005. ISBN 80-8068-374-3.
- HRABOVSKÁ, M. *Mosty pro vzdělávání dětí mladšího školního věku ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí*. Diplomová práce. Ostrava, Pdf OU, 2010. Vedoucí práce: Martin Kaleja
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha, Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JAKOUBEK, M. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu. Tractus kulturo(mo)logicus*. Sešity pro sociální politiku. Praha, Socioklub, 2004. ISBN 80-86140-21-0.
- JANÁK, D., STANOEV, M. a kol. *Rozšířit řečiště hlavního vzdělávacího proudu; Sociální inkluze žáků a transformace vzdělávacího systému v Krnově a v Sokolově*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-157-0.
- JANÁK, D., PILÁT, M., BEZDĚK, J. *Rozdělování sociálních nerovností pod patronací státu. Situační analýza Osoblažska a možností jeho socioekonomického rozvoje*. (foto: J. Štreit) Opava: Slezská univerzita. ISBN 978-80-7248-947-3.
- JEŽEK, S. (Ed.) *Sociální klima školy I*. Brno, MSD s.r.o. ISBN 80-86633-13-6.
- JEŽEK, S. (Ed.) *Sociální klima školy II*. Brno, MSD s.r.o. ISBN 80-86633-29-2.
- JEŽEK, S. (Ed.) *Sociální klima školy III*. Brno, MSD s.r.o. ISBN 80-86633-45-4.
- KALEJA, M., KNEJP, J. (eds) *Mluvme o Romech – Aven vakeras pal o Roma*. 1. vyd.. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.
- KALEJA, M. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků základních škol z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Pdf OU, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.
- KALEJA, M. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Pdf Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, ISBN 978- 80-7464-233-3.
- KALEJA, M. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice* Ostrava: Pdf Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, ISBN 978-80-7464-396-5.
- KALEJA, M. *Nepřipravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: CEV, FVP Slezské univerzity v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-160-0
- KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Pdf Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
- KALEJA, M. *Základní škola s dominantním zastoupením žáků z prostředí sociální exkluze: kvalitativní analýza subjektů, objektů a procesů vzdělávání: In Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Evropské pedagogické fórum 2015. Přínosy, výzvy, očekávání*. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2015. s. 375-384. ISBN 978-80-87952-11-5
- KALEJA, M., KRPEC, R. *Komparační analýza názorů a postojů romských žáků k otázkám souvisejícím se vzděláváním. Speciální pedagog. Časopis pro speciálnopedagogickou teorii a prax*. 2013, roč. 2, s. 11-23.
- KALEJA, M., KRPEC, R. *Kvantitativní analýza názorů a postojů romských žáků k vzdělávání. GRANT journal*. 2013, sv. 2, s. 18-23.
- KALEJA, M., KRPEC, R. *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, M., ZEŽULKOVÁ, E., FRANIOK, P. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. 118 s. ISBN 978-80-7464-022-3.



- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
- KOHN, R. F., STRODTBECK, F. L. *The description of value orientations*. Variations in Value Orientations, 1961. Evanston, Illinois: Row, Peterson.
- KOHOUTEK, R. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: MZLU, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.
- KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada, 2012. 978-90-247-3710-2.
- KOSOVÁ, B. 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, L. 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.
- KRAJČÍRIKOVÁ, L., ORAVCOVÁ, M. 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.
- KRAJČOVIČOVÁ, M. 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, M. Kultúra, kompetencie a sociokultúrne špecifiká 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, M. 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, M. *Tvorivosť detí predškolského a mladšieho školského veku*. Prešov: PF PU, 2012. 103s. ISBN 978-80-555-0713-2.
- KREIDL, M. *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 T. S *The demand—control-support model: Methodological challenges for future research*. Stress Medicine, (1995), 11, 17-26
- KRPEC, R. *Kvantitativní metody pedagogického výzkumu*. Ostrava: PdF OU, 2013. ISBN 978-80-7464-445-0
- KRPEC, R. Výsledky testování dovedností z matematiky u žáků 3. a 5. tříd ZŠ v ČR. *Komplexnost a integrita v předprimární, primární a speciální edukácii*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2012. s. 272-277. ISBN 978-80-555-0664-7
- KRPEC, R. Zkušenosti s výukou matematiky na 1. stupni ZŠ v inkluzivním prostředí. *Předškolní a základní vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. s. 191-198. ISBN 978-80-7464-659-1
- KRUPOVÁ, I. 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, I. Využívání přírodovedných experimentů na 1. stupni základních škol v třídách s prevažným počtem rómských žiakov. In *Naša škola*, 2007, roč. XI, . č. 3-4, s. 44-47. ISSN 1335-2733
- 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, S. *Člověk - hodnoty - výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. ManaCon, 1996. ISBN 8085668343.
- KUČEROVÁ, S. *Antropologické a axiologické východiská pedagogiky*. in: Pedagogika.sk. In Pedagogika.sk, 2011. [online]. roč. 2, č. 2, s. 108 – 118
- KUČEROVÁ, S. *Filozofie*. Evropský polytechnický institut, 2004. ISBN 9788073140311
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele (Cesty k lepšímu vyučování)*. Portál, Praha, 1996. ISBN: 80-7178-965-8.
- KYRIACOU, Ch. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.
- LACA, S. *Ekumena a osoby s mentálním postihnutím, In: Osoby s mentálním postihnutím a spoločnosť*, Košice: 2013, Prohu s.r.o. ISBN 978-80-89535-13-2.
- LACA, S. *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, S. *Sociálna pedagogika*. Brno: 2011, BONNY PRESS, Institut mezioborových studií Brno, 2011. ISBN 978-80-87182-19-2.
- LACA, S. *Sozialkommunikation als ein wichtiges instrument im management in der sozialarbeit*, In: CLINICAL SOCIAL WORK, Wien, Austria, N. 4 2011. ISSN 2076-9741.
- LACA, S., PASTERÁKOVÁ, L. *Komunikácia vo svete edukácie, Institut mezioborových studií*. Brno: Tlačiareň svidnicka, 2012. ISBN: 978-80-87182-30-7.
- LACKOVÁ, L. *Osobnostná odolnosť v interkultúrnom kontexte*. 1. vyd. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, Ostrava, 2009. ISBN 978-80-7368-758-8.
- LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-1690.
- LE TENDRE, G. *International Journal of Educational Research. The „Problem“ of Minirity Education in an International Perspective*. Pergamon, Volume 33, Number 6/2000. ISSN 0883-0355.
- LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
- LECHTA, V. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 1995. ISBN 80-88824-18-4.
- LECHTA, V. *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](http://www.llp.cz/_files/file/segregovane_skolstvi.pdf)
- LOPÚCHOVÁ, J. Informačno-komunikačné technológie (IKT) vo vzdelávaní jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením. In: *Základy integratívnej (inkluzívnej) špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Iris, 2010. S. 467-502. ISBN 978-80-89238-37-8

- LOPÚCHOVÁ, J. Inkluzívne vzdelávanie študentov so zrakovým postihnutím na vysokých školách. In Kaleja, M. *Otázky inkluzívneho vzdelávania študentů se specifickými potřebami v pregraduální přípravě* [elektronický zdroj]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014. S. 152-189 [CD-ROM]. ISBN 978-80-7464-663-8
- LOPÚCHOVÁ, J. *Reedukácia a komplexná rehabilitácia zraku u jednotlivcov so zrakovým postihnutím*. 1. vyd. - Bratislava: Iris, 2010. 210 s. + 1 CD-ROM. ISBN 978-80-89238-40-8
- LOPÚCHOVÁ, J. Žiak mladšieho školského veku so zrakovým postihnutím. In Kaleja, M. *Inkluzívni vzdelávani žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014. S. 180-212. ISBN 978-80-7464-674-4
- LOPÚCHOVÁ, J., KRAJČÍ, P. *Teória a výskum digitálnych a asistenčných technológií v inkluzívnej špeciálnej pedagogike*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014. - 199 s. ISBN 978-80-7464-675-1
- LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. *Učiteľská profese v primárním vzdelávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-272-6.
- MAJOREK, Z. C., JOHANNINGMEIER, E. V. *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.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008.
- MAREŠ, J. *Učební styly*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, J., JEŽEK, S. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. 1. část. *Pedagogická revue*, 58 (1), 2006, 30-45. (a)
- MAREŠ, J., JEŽEK, S. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. 1. část. *Pedagogická revue*, 58 (2), 2006, 127-141. (b)
- MARTIN, P., BATESON, P. *Úvod do teorie a metodologie měření chování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-526-4.
- MARXTOVÁ, M. *Multikulturní výchova v mateřské škole*. Praha: Metodický portál RVP, 2005. Dostupné na [www: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/231/multikulturni-vychova-v-materske-skole.html](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/231/multikulturni-vychova-v-materske-skole.html)
- MEJSTRÍK, M. a kol. *Rámeček Strategie konkurenceschopnosti*. Úřad vlády České republiky. NERV, 2011. ISBN 978-80-7440-0506.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- MESIBOV, B., SHEA, V., SCHOPLER, E. *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York, ISBN 0-306-48647-4.
- MICHALÍK, J. Podpůrná opatření – nový prvek podpory vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. in. HURYTOVÁ, M. (eds) *Jinakost ve speciálně pedagogickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. s. 11-20. [2014-03-11]. ISBN 978-80-244-4290-7.
- MICHALÍK, J. *Škola pro všechny aneb Integrace je když...* Vsetín: ZŠ Integra, 2002. 80-238-9885-X.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. 80-244-0077-4.
- MORVAYOVÁ, P. 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, P. *Sociopatologie*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-4550-7.
- MÜHLPACHR, P., BARGEL, M. a kol. *Inkluze versus exkluze – dilema sociální patologie*. Brno: Institut mezioborových studií, 2010. ISBN. 978-80-87128-12-3
- MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 80-244-0231-9.
- MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 80-244-0207-6.
- MUŠINKA, A., SCHEFFEL, D. et al. *Rómska marginalita*. Prešov: Centrum antropologických výskumov, 2004. ISBN 80-968905-3-0.
- NIDV. *Kariérní systém učitelů, metodická příručka pro učitele*. Dostupný z web: www.nidv.cz
- NIKOLAI, T. 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.
- NIKOLAI, T., SEDLÁČKOVÁ, P. *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb, Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni, 2007. ISBN 978-80-8696-1453.
- NOVOTNÁ, E., PRUŽIŇSKÁ, L. *Pilére edukácie sociálne znevýhodnených žiakov. Trojuholník spolupráce: učiteľ – asistent učiteľa – rodič*. Prešov: PU, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-486-3.
- NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997. 80-85937-60-3.
- ONDREJKOVIČ, P., BEDNÁRIK, R. *Sociálne ukazovatele a možnosti ich použitia*. In Pedagogika.sk. [online], 2010. roč. 1, č. 2.
- OYSERMAN, D. *Values: Psychological perspectives*. In SMELSER, N., BALTES, P. (Eds.), International encyclopedia of the social and behavioral sciences (Vol. 22, pp. 16150-16153). New York, NY: 2002, Elsevier Science.
- PARKAY, W. F. *Becoming 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. Stiftun., 2004. ISBN 80-89-149-02-2.
- PEŠTOVÁ, I., ŠAMALÍK, M. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada, 2006. 80-247-1216-4.
- PETRASOVÁ, A. 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, A. Podpora inkluzívneho vzdelávania marginalizovaných rómskych komunit. In HAPALOVÁ, M., KRIGLEROVÁ, E.: *O krok bližšie k inklúzii*. Člověk v tísni, Bratislava, 2013, s. 192 – 203. ISBN 978-80-971343-0-3
- PETRASOVÁ, A. Teaching with a Multicultural Perspective. In: *Journal of Preschol and Elementary school Education*. Roč. 1/3, 2013. ISSN 2084-7998
- PETRASOVÁ, A. Transformácia systému vzdelávania na inkluzívny model. In *Vedecká konferenciu s medzinárodnou účasťou: KRÍŽOVATKY NA CESTÁCH K UČITELSTVU*. 19. – 20. 9. 2013 Hotel Crocus, Štrbské pleso. Prešov, FHPV – Škola plus, 2013. ISBN: 978-80-555-0985-3

- PETRASOVÁ, A. 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
- PETRASOVÁ, A., PORUBSKÝ, Š. *Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Správa z výskumu*. Bratislava: OSF, 2013. ISBN 978-80-89571-08-6.
- PETTY, G. *Moderní vyučování. Praktická příručka*. Praha, Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PINKOVÁ, P., SLEPIČKOVÁ, L., SAYOUD SOLÁROVÁ, K. Učitelé jako aktéři inkluze v základní škole. In SLEPIČKOVÁ, L., PANČOCHA, K. et al. *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6688-5.
- PIPEKOVÁ, J. Edukace žáků s mentálním postižením. In: *Integrativní školní (speciální) pedagogika- základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 2003. 80-86633-22-5.
- PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přepr. a rozšíř. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD, 2006. 80-86633-40-3.
- PIPEKOVÁ, J. *Pedagogika osob s mentálním postižením- psychopedie*. In: *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. 80-7315-071-9.
- PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. *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.
- PORTIK, M. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov, PF PU, 2003. ISBN 80-8068-155-4
- PROCHÁZKOVÁ, M. *Mentální retardace*. In: *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. 80-85931-51-6.
- PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: PdF ČB, 1990. ISBN: 80-7040-022-6.
- PROKEŠOVÁ, M. *Osobnost učitele aneb Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997. ISBN 80-902357-8-6
- PRUDKÝ, L. a kol. *Inventura hodnot. Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1751-2.
- PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přepracované aktualizované vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha, Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha, ISV, 2001. ISBN 80-85866-72.2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 7. aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-2620403-9.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 978-80-7367-647-6.
- PUNCH, F. K. *Základy kvantitativního šetření*. Praha, Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.
- RABUŠICOVÁ, M., KAMANOVÁ, L., PEVNÁ, K. *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, V. (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, J. *Spravodlivosť jako férovost*. Bratislava: Kaligram, 2007. ISBN 80-7149-911-0.
- RAWLS, J. *Teorie spravedlnosti*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-89-9
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-2473-0066.
- RINGOLD, D., ORESTEIN, M. A., WILKENS, E. *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
- ROCHOVSKÁ, I. *Formovanie prírodovednej gramotnosti študentov odboru predškolská a elementárna pedagogika*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2012. 267 s. ISBN 978-80-8084-859-0
- ROCHOVSKÁ, I., KRAJČÍRIKOVÁ, L. *Metódy rozvíjania prírodovednej gramotnosti vo vysokoškolskej príprave budúcich pedagógov*. In *Scientific Bulletin of Chełm*. ISBN 978-83-61149-41-5. Chełm : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, 1/2011, pp. 143 – 147.
- ROKEACH, M. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press, 1974.
- ROSINSKÝ, R. a kol. *Pedagogicko-psychologické a interkulturné aspekty práce učitel'ov žiakov z odlišného sociokulturného prostredia*. Nitra, UKF v Nitre, 2009. ISBN 978-80-8084-589-3.
- ROSINSKÝ, R. *Etnické postoje učitel'ov, študentov a žiakov I. stupňa ZŠ (s akcentom na rómsku etnickú skupinu)*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2009. ISBN 978 -80-8094-510-7.
- RUS, C. *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.
- ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Avicenum, 1991. 80-201-0131-4.
- SEBEROVÁ, A. *Výzkumná kompetence v učitel'ské profesi a ve vzdělávání učitel'ů*. Ostrava, PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-270.
- SEBEROVÁ, A., MALČÍK, M. *Autoevaluace školy. Od teorie k praxi a výzkumu*. Ostrava: PedF OU, 2009. ISBN 978-80-7368-759-5.
- SEIFERT, K., SUTTON, R. *Educational Psychology*. Publisher: Global Text Project 2009 funded by the Jacobs Foundation, Zurich, Switzerland.
- SEITZ, H. *The plan: Building on children's interests*. *Young Children* 61 (2): 2006.
- SHAVIT, Y., ARUM, R., GAMORAN, A. (eds.). *Stratification in higher education: a comparative study*. Stanford: Stanford University Press, 2007.
- SLAVÍK, J., SIŇOR, S. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. *Pedagogika*, roč. 43, č. 2, 1993, s. 155–164.
- SLOWÍK, J. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál, 2010. 978-80-7367-691-9.

- SMÉKAL, V., GRAY, H., LEWIS, Ch. A. *Together we will learn: ethnic minorities and education*. Brno: Barrister&Prinicpal, 2003. ISBN 80-86598-40-3.
- SPILKOVÁ, V. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. In *Pedagogika 2/1996*, roč. 46, Praha: PdF UK, 1996. ISSN 3330-3815.
- STANLEY, C. J., HOPKINS, K. D. H. *Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. New Jersey, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, 1972. ISBN 0-13-236281-3.
- STEINER, R. *Human Values in Education*. The Foundations of Waldorf Education. 10 Lectures in Arnheim, Holland. Anthroposophic Press, 2004. ISBN 0-88010-544-5.
- SVOBODA, Z., MORVAYOVÁ, P. a kol. *Schola excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
- ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠEVČÍKOVÁ, V. *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, V. *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava, PdF OU v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-282-3.
- ŠIMONÍK, O. *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.
- ŠTEFANOVÁ, E. *Připravenost rómských dětí na školu*. Prešov, Prešovská univerzita, 2006. ISBN 80-8068-448-0.
- ŠVARCOVÁ, E. *Vybrané kapitoly z etopedie a sociální patologie*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7041-959-5.
- ŠVARCOVÁ, I. *Komplexní systém vzdělávání dětí, mládeže a dospělých s těžším mentálním postižením*. Praha: Septima, 1994. 80-85801-27-2.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace - vzdělávání, výchova, péče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000. 80-7178-506-7.
- ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Praha: VŠCHT, 2005. 80-7080-573-0
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: MU, 1998. ISBN: 80 -210 -1937 -9.
- TONDL, L. *Hodnocení a hodnoty. Metodologické rozměry hodnocení*. Praha: Filozofia, AV ČR, 1999. ISBN 80-7007-131-1.
- TRAIN, A. *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, M. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. Liberec, TU v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-184-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999. 80-7178-214-9.
- VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 80-244-0698-5.
- 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, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně- právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. 978-80-247-3829-1.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie- teoretické základy a metodika*. Praha: Parta, 2003. 978-80-7320-137-1.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. s. 136. ISBN: 80-7184-624-4.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita ve výchově: vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.
- VANČOVÁ, A.. *Inovácie v teórii, metodológii a praxeológii pedagogiky mentálne postihnutých*. Ostrava: PdF OU, 2014. ISBN 978-80-7464-673-7.
- VANČOVÁ, A.. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: KKT, o. z., a Pedagogická fakulta UK 2010, 173 s., ISBN: 978-80-970228-1-5
- VANKOVÁ, K. 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, K. *Sociálna spravodlivosť*. Nitra: UKF, 2012.
- VÍTKOVÁ M. *Vytváření rámcových podmínek pro integrativní výchovu a vzdělávání dětí a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami*. In: Integrativní speciální pedagogika. Brno: Paido, 1998. 80-85931-51-6.
- VÍTKOVÁ, M. *Speciální pedagogika v raném a předškolním věku se zřetelem na rozvoj výtvarných aktivit: vývoj, výchova, diagnostika, terapie*. Brno: Masarykova univerzita, 1993.
- VOSMIK, M., BĚLOHLÁVKOVÁ, L.. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole*. Praha: Portál, 2010. 978-80-7367-687-2.
- VÝROST, J. *Sociálně-psychologický výskum postojov*. Bratislava: VEDA, 1989. ISBN 80-224-0054-8.
- VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2014-07-11]. ISBN 80-87000-00-5.
- VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013.
- WALKER, H. M., SEVERSON, H. Developmental prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. In LANE, K. L., GRESHAM, F. M., O'SHAUGHNESSY, T. E. (Eds.), *Interventions for Children with or At Risk for Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 177–194). Boston: Allyn and Bacon. 2002.
- WALKER, H. M., SEVERSON, H. *Systematic Screening for Behavior Disorders: Technical Manual*. Longmont, CO: Sopris West. 1992.
- WALKER, H. M., SEVERSON, H., FEIL, E. G. *The Early Screening Project: A Proven Child Find Process*. Longmont, CO: Sopris West.1995.
- WOLK, S. *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, Ch. M. *Value-Based Education..* Presented in a Workshop organized by Save The Children and Curriculum Development Centre on 29th December, 2009.
- ZEŽULKOVÁ, E. *Jazyková a komunikační kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: PdF, OU, 2011. ISBN 978-7368-991-9.
- ZEŽULKOVÁ, E. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vyd. Ostrava: OdF OU, 2013. 171 s. ISBN 978-80-7464-395-8.

- ZEZULKOVÁ, E. *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Opava: CEV, FVP Slezské univerzity v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-162-4.
- ZEZULKOVÁ, E. Základní škola hlavního vzdělávacího proudu: kvalitativní analýza subjektů, objektů a procesů vzdělávání: In *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference Evropské pedagogické fórum 2015. Přínosy, výzvy, očekávání*. Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2015. s. 384 - 392. ISBN 978-80-87952-11-5
- ZEZULKOVÁ, E., KALEJA, M. *Základní východiska edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-272-2.

#### **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*. Dostupný z web: [http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva\\_CJ\\_rev.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.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>
- 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. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018*. Dostupný z web: [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. *Informace MŠMT č.j. 14 453/2005-24* (Věstník MŠMT č. 10/2005)
- MŠMT ČR. *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň 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. *Novela zákona č. 82/2015 Sb., kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*.
- 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/)
- MŠMT ČR. *Statistické ročenky školství, výkonové ukazatele*. www.msmt.cz. [Online] QCM, s. r. o., 2015.
- MŠMT ČR. *Vyhláška č. 72/ 2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů*.

- MŠMT ČR. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a o vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.
- MŠMT ČR. Vyhláška č. 147 ze dne 25. května 2011, 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
- MŠMT ČR. 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
- MŠMT ČR. 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
- MŠMT ČR. 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
- MŠMT ČR. Vyhláška MŠMT ČR č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků
- MŠMT ČR. Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- MŠMT ČR. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů
- MŠMT ČR. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- MŠMT ČR. 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
- MŠMT ČR. Zákon č. 101/2000Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů
- MŠMT ČR. Zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění zákony v souvislosti s přijetím školského zákona
- VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. *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. *Práva dítěte v dokumentech*. [cit. 2014-07-11]. Dostupný z web: <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organvlady/rfp/dokumenty/zpravy-plneni-mezin-umluv/umluva-o-pravech-ditete-42656/>
- 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/>
- 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/>

## **Etnografie školy jako edukační realita současnosti**

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

**doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.**

**PhDr. Petr Adamus, Ph.D.**

**prof. PhDr. Mgr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.**

Grafické zpracování a sazba: X-MEDIA servis, s. r. o.

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik

Vydání první

Opava 2015

ISBN 978-80-7510-167-9





**Slezská univerzita v Opavě**  
Fakulta veřejných politik v Opavě