

Podpora vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v České republice

Zuzana Lehkoživová

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Zuzana Lehkoživová**
Osobní číslo: **H15431**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Podpora vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v České republice**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti legislativy týkající se vzdělávání v ČR, sociálního znevýhodnění a metod práce se žáky se sociálním znevýhodněním. Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

BASL, Josef, Petr MATĚJŮ a Jana STRAKOVÁ. (Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha: Academia, 2006, 411 s. ISBN 8020014004.

Školství: školy a školská zařízení, školský zákon a vyhlášky, pedagogičtí pracovníci, vysoké školství, výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče : podle stavu k 15.9.2008. Ostrava: Sagit, 2008, 464 s. ÚZ : úplné znění. ISBN 978-80-7208-698-6.

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ. Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016, 108 s. ISBN 978-80-7387-703-3.

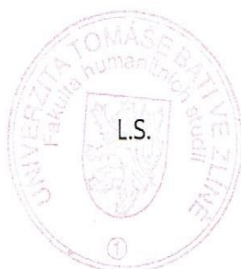
Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **22. listopadu 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2017


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně7.3.2018.....

.....*Lehková*.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Opírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje problematice vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v České republice, konkrétně se zaměřuje na podpůrná opatření a jejich mechanismy ke zvýšení školní úspěšnosti těchto žáků. Práce je členěna na část teoretickou a praktickou. Teoretická část vymezuje legislativu spojenou s rovným a spravedlivým přístupem ke vzdělání a sociálním znevýhodněním. Dále se věnuje rodině, jakožto hlavnímu determinantu sociálního znevýhodnění a představuje jednotlivá podpůrná opatření sloužící k podpoře sociálně znevýhodněných žáků. Praktickou část tvoří kvantitativní výzkumné šetření zaměřené na zjišťování názorů pedagogů na využívání podpůrných opatření a jejich mechanismy ve vztahu k romským žákům.

Klíčová slova: sociálně znevýhodněný žák, podpůrná opatření, inkluzivní vzdělávání, rovný přístup, romští žáci.

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the issue of education of socially disadvantaged pupils in the Czech republic, specifically focuses on support measures and their mechanism to increase the school success of socially disadvantaged pupils. The thesis is divided into the theoretical and practical part. The theoretical part defines legislation related to equal and fair access in education and social disadvantage. Furthermore, it focuses on family as the main determinant of social disadvantage and presents measures to increase the school success of socially disadvantaged pupils. The practical part consists of a quantitative research survey and tries to find out opinions of teachers on the use of the support measures and their mechanisms in relation to Roma pupils.

Keywords: socially disadvantaged pupil, support measures, inclusive education, equal access, Roma pupils.

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Anně Petr Šafránkové, Ph.D. za její vstřícný a ochotný přístup a cenné rady, které mi poskytovala během psaní bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 VZDĚLÁNÍ JAKO JEDNA ZE STRATEGIÍ BOJE PROTI SOCIÁLNÍMU ZNEVÝHODNĚNÍ	10
1.1 LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY ZAJIŠŤUJÍCÍ PRÁVO NA VZDĚLÁNÍ.....	11
1.2 LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY ZAJIŠŤUJÍCÍ ROVNÝ PŘÍSTUP KE VZDĚLÁNÍ	11
2 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ	14
2.1 RODINA JAKO HLAVNÍ DETERMINANT VZNIKU SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ.....	16
2.1.1 Specifika romské rodiny	18
3 PODPORA SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ	21
3.1 VYMEZENÍ KONCEPTU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	22
3.2 OPATŘENÍ KE SNÍŽENÍ SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁKŮ	25
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	37
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	37
4.2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ	38
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A TECHNIKA SBĚRU DAT	38
4.4 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT	39
4.5 ANALÝZA DAT.....	39
5 INTERPETACE DAT.....	53
6 ZÁVĚR.....	57
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	58
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	63
SEZNAM GRAFŮ	64
SEZNAM TABULEK.....	65
SEZNAM PŘÍLOH.....	66

ÚVOD

Otázka problematiky vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je v České republice aktuálním tématem již dlouhou dobu, přesto nám však chybí odpovědi na mnoho otázek. Samotným problémem není pouhá nejednoznačnost ve vymezení pojmu „žák se sociálním znevýhodněním“, který byl do české legislativy zaveden v roce 2004, ale mnoho dalších vzájemně souvisejících a neustále se prohlubujících problémů pramenících zejména z rodinného prostředí těchto žáků. Bakalářská práce se zaměřuje na možnosti podpory sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání perspektivou sociální pedagogiky.

Práce se dělí na teoretickou a praktickou část. V první kapitole teoretické části se věnujeme legislativnímu ukotvení vzdělání, jakožto základnímu sociálnímu právu a významnému nástroji ke snížení nerovnosti ve společnosti. Přibližujeme problematiku související s pojetím rovného a spravedlivého přístupu ve vzdělání a dokumenty bojující proti diskriminaci ve školství.

Druhá kapitola se věnuje legislativě vymezující sociálně znevýhodněné žáky a jejím mechanismům ke zvýšení školní úspěšnosti těchto žáků. Dále je pozornost věnována rodině, kterou považujeme za hlavní determinant sociálního znevýhodnění, jejím funkcím a dělení prostředí z hlediska kvality působících podnětů ovlivňující vývoj dítěte. Pro účely praktické části si blíže vymezujeme specifika romské rodiny, která jsou odlišná v mnoha atributech rodinného i společenského života, avšak jejich znalost je pro úspěšnou podporu romských žáků stěžejní.

Třetí kapitola se zaměřuje na afirmativní přístupy, jejichž cílem je podpořit žáky, kteří jsou ve vzdělávání znevýhodnění kvůli svému sociálnímu původu. Přibližujeme koncept inkluzivního vzdělávání a v jeho rámci představujeme konkrétní podpůrná a vyrovnávací opatření k podpoře těchto žáků.

Cílem empirické části je zjistit názory pedagogů na podpůrná opatření a jejich mechanismy ke zvýšení školní úspěšnosti romských žáků. V rámci dílčích cílů se snažíme získat informace o tom, jaký názor mají samotní pedagogové na využívání podpůrných opatření ve vztahu k romským žákům, jaká opatření se jim pro práci s touto skupinou nejvíce osvědčují a jaké jsou naopak, dle jejich názoru, největší překážky bránící jejich úspěšnému studiu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁNÍ JAKO JEDNA ZE STRATEGIÍ BOJE PROTI SOCIÁLNÍMU ZNEVÝHODNĚNÍ

Vzdělání je považováno za jednu z klíčových oblastí predikující kvalitu našeho života a uplatnění v rozmanité společnosti. Je jedním ze základních sociálních práv, které náleží každé lidské bytosti, a které je zakotveno nejenom v našem právním řádu, ale vychází i z řady mezinárodních dokumentů a smluv, ježmiž se stala Česká republika smluvní stranou. Vzdělání by mělo být založeno na zásadách rovného a spravedlivého přístupu bez jakékoliv formy diskriminace. Z tohoto důvodu si v následující kapitole přiblížíme, které dokumenty o vzdělání jako základním právu hovoří a jakým způsobem se naše legislativa snaží zajistit rovné vzdělávací příležitosti, kterými zároveň bojuje proti jakékoliv formě diskriminace.

V dnešní době se nepochybuje o tom, že vzdělání je zárukou zaměstnání, které nám může zajistit nejenom vyšší prestiž, ale i vyšší finanční ohodnocení a životní úroveň. Čím více se v dané společnosti považuje vzdělání za klíč k onomu kvalitnímu životu, tím více se dbá na to, aby byl přístup ke vzdělání otevřený a spravedlivý všem vrstvám. Avšak v rámci sociální spravedlnosti a soudržnosti je na místě položit si otázku, z jakých důvodů je náš vzdělávací systém otevřenější vůči určitým skupinám obyvatelstva (Basl, Matějů, Straková, 2006, str. 7).

Na vzdělání můžeme pohlížet jak z osobnostního, tak socioekonomického hlediska. Z tohoto důvodu se definice vzdělání jednotlivých autorů mohou odlišovat.

Basl, Matějů, Straková (2006, str. 365) chápou vzdělání jako: „nástroj budoucí ekonomické prosperity, jako hybnou sílu rozvoje, jako nutnou podmínku přenosu kulturních hodnot a sociálních rolí, strážce demokratických hodnot, předpoklad sociální soudržnosti či základ individuálního úspěchu“.

Vzdělání lze chápat i jako konečný výsledek či efekt procesu, ve kterém jsme získali vědomosti, intelektové schopnosti a praktické dovednosti, rozvinuli svou rozumovou stránku osobnosti, myšlení a paměť (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 1998, str. 66-67).

Je dobré mít na paměti, že vzdělání tedy neslouží pouze pro osobnostní rozvoj individuality, ale je i nástrojem, pomocí kterého se můžeme „vyšplhat“ po stratifikačním žebříčku společnosti (Bomba, Zacharová, 2013, str. 59).

1.1 Legislativní dokumenty zajišťující právo na vzdělání

Jak již bylo zmíněno výše, vzdělání je jedno ze základních lidských práv každého jedince, které nám zajišťuje řada dokumentů, z nichž si představíme alespoň ty základní v následující části.

Mezi stěžejní mezinárodní dokumenty věnující se právům dítěte jsou Všeobecná deklarace lidských práv (1948) a Deklarace práv dítěte (1959), známá též jako Charta práv dítěte. Zásada 7 uděluje nárok dítěti na vzdělání, které má být alespoň v začátečních stupních bezplatné a povinné. Současně má být poskytována výchova, která umožní jedinci zvýšit všeobecnou kulturní úroveň a umožní mu rozvíjet jeho schopnosti, aby se mohl stát platným občanem společnosti.

Další dokument, který garantuje základní lidská práva a hodnotu lidské důstojnosti, je Úmluva o právech dítěte, která v České republice vstoupila v platnost v roce 1991. Státy se jejím přijetím zavázaly, že každému budou příslušet práva uvedená v Úmluvě bez jakéhokoliv rozlišování dle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, majetku, rodu nebo jiného postavení. Taktéž se zavázaly, že učiní všechna opatření k tomu, aby bylo dítě chráněno před všemi formami diskriminace. Oblasti vzdělávání se věnuje § 28, kterým je zajištěn rovný přístup ke vzdělání zaváděním bezplatného a povinného základního vzdělání, zpřístupněním informací a poradenských služeb v oblasti vzdělávání a přijímáním opatření k podpoře pravidelné školní docházky.

Se vzděláním jako základním právem se setkáme v mnoha dalších dokumentech, pro příklad si uveďme ještě Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech (1966), Evropskou úmluvu o ochraně lidských práv (1950) nebo Listinu základních práv a svobod ČR (1933).

1.2 Legislativní dokumenty zajišťující rovný přístup ke vzdělání

Česká republika se již dlouhodobě potýká se sociálním znevýhodňováním určitých skupin obyvatel a oblast školství nebývá mnohdy výjimkou. Je neuvěřitelné, jaký dopad může mít vliv rodinného zázemí na budoucí dosažený stupeň vzdělání žáka. Za rovný přístup ke vzdělání ale nelze považovat pouze povinné a bezplatné základní vzdělávání. Je potřeba klást důraz na to, aby byl ve školství naplňován princip rovnosti a aby školy stimulovaly všechny žáky k lepším školním výsledkům, čímž výrazně mohou ovlivnit jejich budoucí

směřování a přecházet tak sociálnímu znevýhodnění, které se často pojí s nízkým stupněm dosaženého vzdělání.

Rovný přístup ke vzdělání je ukotven ve školském zákoně v § 2, který uvádí, že každému občanovi České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie náleží právo na bezplatné základní a střední vzdělávání. Je zde zakotveno právo rovného přístupu ke vzdělávání bez jakékoliv formy diskriminace, právo na vzájemnou úctu, respekt, důstojnost a zohledňování individuálních potřeb jedince.

Paragraf 16 školského zákona se zaměřuje na podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“). Za hlavní nástroj podpory uvádí tzv. podpůrná opatření, kterými se rozumí takové úpravy, které budou odpovídat specifickým potřebám každého žáka, to znamená jeho zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám. Opatření uvedená ve školském zákoně by měla být poskytována bezplatně.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, využívá k zajištění rovných vzdělávacích příležitostí tzv. vyrovnávací a podpůrná opatření, kterými se rozumí především pedagogické, popřípadě speciálně pedagogické metody a postupy, jejichž cílem je poskytovat individuální podporu žákům, využívat poradenské služby školy a školských poradenských zařízení, využívat individuální vzdělávací plán nebo služby asistenta pedagoga.

Lze říci, že hlavním cílem opatření je vyrovnávat znevýhodnění žáků, aby se mohli i nadále vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu a nebyli umístováni do speciálních tříd a škol. Prioritou škol by mělo být umožnit žákům plné rozvinutí jejich vzdělávacího potenciálu.

Pojetí spravedlnosti a rovnosti ve vzdělávání

Se zajištěním rovného přístupu ke vzdělání se nabízí otázka pojetí spravedlnosti. Co je to spravedlnost a co v sobě skrývá koncept rovného přístupu ke vzdělání?

Jelikož existuje nespočet možného třídění populace, ať už se jedná o proměnné jako je pohlaví, rasa, věk, jazyk, etnický či sociální původ, jazyk, rodinný stav, velikost bydlení, tělesné a psychické postižení a podobně, je vždy otázkou historického vývoje a politické situace, co se stane předmětem vzdělávací politiky. Je nutné mít na paměti, že diskriminace se může objevit na jakémkoliv stupni vzdělání (Basl, Matějů, Straková, 2006, str. 7).

Walterová (2004, str. 362) uvádí, že v demokratických zemích jsou na vzdělávací systémy kladeny dva základní požadavky. A to, aby zajistily kvalitní vzdělání, které bude zároveň distribuováno všem spravedlivě. Současně upozorňuje na fakt, že často dochází k zaměňování pojmů spravedlnost a rovnost. Rozdíly mající svůj původ v rozdílném úsilí žáků nebo rozdílné inteligenci, jsou společensky přijímané a akceptované. Za nespravedlivé jsou však považované ty nerovnosti, které vznikají mezi skupinami na základě socioekonomického statusu nebo kulturního a etnického původu.

Nad spravedlností se zamýšlí i Greger (in Walterová, 2004, str. 22), který chápe spravedlivý přístup jako: „rovnost podmínek akceptující nerovnosti, pokud jsou výsledkem závodu ve stejných podmínkách a při dodržení stejných pravidel“. To znamená, že akceptuje nerovnosti jen v případech, pokud je dodrženo rovné zacházení a srovnatelná péče, která v sobě zahrnuje nejenom materiální stránku věci (stejný počet učebnic, počítačů apod.), ale i další faktory mezi které zahrnuje sociální složení třídy či srovnatelnou kvalitu učitelů.

Na druhou stranu by cílem rovných vzdělávacích příležitostí neměla být ani snaha o to, aby všichni žáci opouštěli školu s vyznamenáním nebo stejným rozsahem znalostí. Cílem vzdělávacích politik je, aby každý žák dosáhl svého funkčního minima, které mu umožní obecně řečeno prožít smysluplný a plnohodnotný život (Basl, Matějů, Straková, 2006, str. 24).

Vytváření rovných vzdělávacích příležitostí na základních školách hraje velmi důležitou roli pro další úspěšné vzdělávací dráhy žáků a jejich následné uplatnění jak v osobním, tak profesním životě. Proto je nezbytné, aby byl rovný přístup ke vzdělání jedním z hlavních cílů vzdělávací politiky.

2 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ

Definovat sociální znevýhodnění je velmi obtížné, jelikož v literatuře nenajdeme jednotné vymezení. I když mají autoři často odlišná pojetí, shodují se alespoň v tom, že škála příčin sociálního znevýhodnění je velmi pestrá a přesahuje definice uváděné legislativou. Cílem kapitoly je přiblížit, jak na sociální znevýhodnění v kontextu vzdělávání pohlíží naše zákony. Dále se zaměříme na rodinu, kterou chápeme jako hlavní determinant sociálního znevýhodnění a blížeji vymezujeme specifika romské rodiny pro následující účely této práce.

Dětem, kterým se ve škole z nějakých důvodů nedaří, bývají stanovovány všemožné diagnózy, od lékařských až po speciálně pedagogické. To je samozřejmě v pořádku, mnohdy je ale stranou ponechána citlivá oblast, která hraje zásadní roli v životě žáka a tou je rodinné zázemí. Problémem samotným může být už jen to, že samotná nálepka „sociálně znevýhodnění“ s sebou nese určitá rizika a je nemyslitelné, aby nějakým způsobem poškodila dítě nebo rodinu. Cílem by nemělo být poukazovat na nedostatky ve výchově ze strany rodičů, ale snaha nalézt takové formy podpory, které umožní žákovi maximální rozvoj jeho potenciálu (Člověk v tísní, 2013, str. 4-7).

Pojem „žák se sociálním znevýhodněním“ byl do české legislativy zaveden v roce 2004 k identifikaci dětí, které potřebují vyšší míru podpory ve školním prostředí. Před novelizací vymezoval školský zákon sociální znevýhodnění jako rodinné prostředí, které se vyznačuje nízkým sociálním a kulturním postavením a je ohroženo sociálně nežádoucími jevy. Aktuální znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, odkazuje na sociální znevýhodnění v § 16, který se zabývá podporou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ty vymezuje jako osoby, které potřebují podpůrná opatření k naplnění svého vzdělávacího potenciálu a k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními. Školský zákon řadí sociální znevýhodnění na úroveň zdravotního postižení nebo znevýhodnění.

Další terminologické ukotvení sociálního znevýhodnění najdeme ve vyhlášce 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, která spojuje žáky se sociálním znevýhodněním s poskytováním podpůrných opatření. Za soci-

álně vyloučené považuje žáky, kteří pochází z prostředí, v němž nedostávají potřebnou podporu ke vzdělávání a žáky, kteří jsou znevýhodnění neznalostí vyučovacího jazyka.

Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním (MŠMT, 2009, str. 1) pracuje s pojmem odlišné sociokulturní prostředí. To chápe jako takové prostředí, které má představovat překážku v úspěšném vzdělávání, získání profesní kvalifikace nebo uplatnění vzdělávacího potenciálu dětí, žáků a žákyň. Steinerová (2005, str. 1) dodává, že se nejedná o postižení zdravotní nebo nějakou vývojovou poruchu, nýbrž o sociální status, který je odlišný od majoritní společnosti, čímž znesnadňuje jedinci přístup ke vzdělání. Problém často spočívá v sociálním původu, v nedostatečně osvojených či odlišných zvycích, návycích nebo v užívání odlišných kulturních zvyklostí.

Metodika monitorovacích indikátorů (MŠMT, 2011, str. 10-11) považuje za sociálně znevýhodněného takového žáka:

- který žije v prostředí, ve kterém není podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (ať už z důvodů nedostatečného materiálního zabezpečení, nevyhovujících bytových podmínek, nebo konfliktů v rodině),
- jehož zákonní zástupci se školou nespolupracují,
- který žije v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit, které jsou tímto vyloučením ohroženy,
- jenž je znevýhodněn při vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí (zejména nedostačující znalost vyučovacího jazyka),
- který má nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovu,
- který má postavení azylanta, používá doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany.

V metodice se dále uvádí, že podle § 16 školského zákona nevyplývá povinnost diagnostikovat žáka se sociálním znevýhodněním pro účely, které nejsou regulovány školskými právními předpisy z důvodu možné stigmatizace žáka. Diagnostikovat by se měly pouze vzdělávací potřeby těchto žáků, na základě kterých budou navržena podpůrná opatření (MŠMT, 2011, str. 11).

Podle mnoha dokumentů je v současné době řada opatření určených na podporu vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí směřována zejména na romské žáky. Současně

Lze tedy konstatovat, že významné procento dětí pocházejících z romského prostředí náleží do skupiny dětí se sociálním znevýhodněním. Pro účely bakalářské práce tímto prostředím rozumíme rodinné zázemí, které dítěti znesnadňuje zapojení do hlavního vzdělávacího proudu z důvodu mnoha specifíků, kterými se romská rodina vyznačuje a která jsou předmětem následující podkapitoly. I přes veškerá usnesení a opatření Vlády ČR usilující o integraci příslušníků romské komunity a zmírnění jejich vylučování ze vzdělávacího systému, je přístup Romů ke vzdělávání velmi ztížený. Je to dáno zejména jejich specifickými potřebami, ale i formou a obsahem vzdělávacího systému (MŠMT, 2008, str. 3). Z tohoto důvodu se práce zabývá opatřeními, která legislativa doporučuje při vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků (a současně tedy i romských žáků) a následně zjišťuje jejich aplikaci v praxi.

2.1 Rodina jako hlavní determinant vzniku sociálního znevýhodnění

Rodina je prvotním prostředím, se kterým dítě přichází do kontaktu a které silně formuje jeho osobnost. Cílem kapitoly je blíže se věnovat rodině, jakožto primárnímu socializačnímu činiteli, představit dělení prostředí, které je stěžejní pro účely této práce a zaměřit se na specifika romské rodiny, která mohou mít vliv na vzdělávací proces romského žáka.

Do jaké míry prostředí ovlivňuje vývoj jedince je předmětem diskuzí a úvah po celá staletí. Vše, co člověk po narození získává ze svého okolí, bývá mnohdy silnější než později přicházející vlivy. Rodinné prostředí, ve kterém se spontánně utváří osobnost jedince, může působit „pozitivně“ nebo „negativně“ (ve smyslu nežádoucích společenských norem), čímž znesnadňuje proces socializace dítěte ve školním prostředí, jelikož dochází k rozporu ve výchovných snahách rodiny a školy (Kraus, Poláčková, 2001, str. 102-103).

Pokud hovoříme o prostředí, máme na mysli veškeré předměty, které nás obklopují a existují nezávisle na naší vůli. Prostředí ovšem nezahrnuje pouze hmotné předměty, jeho součástí jsou i nezbytné vztahy, tedy duchovní systém (Kraus, Poláčková, 2001, str. 99).

Existuje mnoho typologií, pomocí kterých můžeme prostředí členit. Například Kraus (2014, str. 68-69) dělí prostředí podle velikosti (mikroprostředí, lokální prostředí, regionální a makro prostředí), podle povahy realizované činnosti (pracovní, obytné, rekreační), z hlediska podílu člověka na podobě daného prostředí (přírozené, umělé), podle charakteru (přírodní, společenské a kulturní), podle povahy daného teritoria (prostředí venkovské, městské a velkoměstské).

Pro účely práce je pro nás stěžejní dělení prostředí dle Vaňka (1972, str. 18-19) z hlediska frekvence, pestrosti a kvality působících podnětů, které může být:

Prostředí podnětově chudé, přesycené- přemíra podnětů u dítěte může vést ke vzniku neuróz, dítě je mnohdy unavené, jeví se jako unuděné, bez radosti a touhy po nových zkušenostech. Naopak děti vyrůstající v prostředí podnětově chudém jsou ve všech směrech méně rozvinuté, po stránce společenské jsou méně citlivé.

Prostředí jednostranné, mnohostranné- v prostředí jednostranném jsou nerovnoměrně rozděleny druhy podnětů v oblasti rozumové, emoční nebo motorické. Mnohostranné prostředí přeceňující význam společenských etiket může vést až k vytváření deformovaných osobností.

Prostředí podnětově závadné- jedná se o prostředí, které vážně ohrožuje zdravý vývoj dítěte.

Pro Matouška (in Matoušek, Pazlarová, 2014, str. 18) rodina představuje nejideálnější prostředí pro výchovu dítěte. Zastává názor, že žádný jiný typ instituce jí nedokáže konkurovat. Je to právě rodina, která má zajišťovat základní životní potřeby členů domácnosti, ať už jde o materiální zabezpečení, zajištění bezpečí nebo emocionální podporu.

Autoři se shodují v tom, že by rodina měla zastávat řadu funkcí, které má naplňovat nejen ke svým členům, ale i ke členům společnosti. Mezi základní funkce rodiny Kraus (2014, str. 81-83) řadí:

Biologicko-reprodukční funkci, která má význam jak pro jedince, tak pro celou společnost, která pro svůj rozvoj potřebuje reprodukční základnu.

Do *sociálně-ekonomické funkce* spadá řada aspektů. Poruchy této funkce se odráží zejména v hmotném nedostatku rodin, přičemž jedním z důvodů může být nezaměstnanost či zvyšování životních nákladů rodin.

Ochranná funkce spočívá v zajištění životních potřeb členů domácnosti. Jedná se o potřeby biologické, hygienické, zdravotní.

Socializačně-výchovná funkce má za úkol připravit dítě na vstup do praktického života.

Nelze opomenout ani *rekreační a relaxační funkci*, jejímž ukazatelem je jak a jakým způsobem spolu rodiny tráví volný čas.

Jako poslední Kraus uvádí *emocionální funkci*, která je zásadní pro harmonický vývoj dítěte. Rodinné prostředí by mělo dítěti vytvořit bezpečné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty.

Rodina nás přivádí do určitého kulturního prostředí, ve kterém vyrůstáme a které na nás působí svými tradicemi a kulturou. Rodinní příslušníci se pro nás stávají od počátku vzorem chování, pomocí nichž se učíme orientovat ve společnosti. Ovlivňují nás celou řadou aspektů, od momentů vztahových až po aspekty materiální a sociokulturní (Procházka, 2012, str. 102). Hůlová a Matoušek (in Matoušek, Pazlarová, 2014, str. 49) uvádí, že rodina zastává nepostradatelnou úlohu taktéž v edukaci dětí a do určitých mezí rozhoduje o délce a způsobu jejich studia. Velmi důležitým předpokladem pro motivaci dítěte ke studiu je pochopení vzdělávání jako prostředku k zaměstnání. Pokud má dítě v raném dětství špatný příklad v rodičích, je velmi obtížné ho motivovat pro získání kvalitní práce v budoucnu a uplatnění na trhu práce.

2.1.1 Specifika romské rodiny

V České republice se Romové řadí k nejpočetnější etnické menšině, ke které se při sčítání lidu v roce 2011 přihlásilo celkem 5 135 lidí. Avšak podle kvalifikovaných odhadů se počet příslušníků pohybuje v rozmezí 150 000-300 000 osob, které jsou usídlené zejména na severní Moravě, v severních Čechách a ve velkých městech jako jsou Praha nebo Brno (vláda, 2006). Skutečný počet Romů nelze spolehlivě stanovit, záleží totiž na tom, zda se občané s romskou etnicitou jako Romové deklarují či nikoli.

V souvislosti s romskou komunitou je potřeba se zmínit o sociálním vyloučení, které bývá často součástí života této skupiny obyvatel. Sociální vyloučení je definováno jako: „proces, v jehož rámci je jedinci, skupině či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit širší společnosti“ (GAC, 2006, str. 10). Sociální vyloučení je současně spojováno s prostorovým vyloučením, stigmatizací, nízkou mírou vzdělanosti, ztíženým přístupem k výdělečné činnosti, špatnými hygienickými poměry a tím souvisejícím špatným zdravotním stavem či životními strategiemi zaměřenými na přítomnost.

Pro úspěšnou podporu romských žáků musí pedagog vycházet ze znalosti osobnosti romského žáka, metod a obsahu rodinné výchovy v romských rodinách a ze znalosti mimo-

školního života žáků. Z tohoto důvodu je vhodné si nastínit alespoň základní specifika romské rodiny.

Romská rodina má svá specifika v mnoha attributech rodinného i společenského života. Od majoritní společnosti se liší způsobem vnímání struktury rodiny, hodnotami i funkcemi, které by měla zajišťovat.

Největší význam má pro Romy rodina. Vyznačuje se semknutostí a pevnými vazbami mezi jednotlivými členy. Úcta a respekt mezi Romy patří mezi přirozené vlastnosti, ačkoliv vnější chování Romů na členy většinové společnosti působí mnohdy opačně. Mezi další velmi problémový znak patří fixace Romů na přítomnost, která je tak silná, že je jednou z příčin existenčních problémů vztahující se k této menšině (Kaleja, 2011, str. 14).

Rodina od nepaměti znamenala pro Romy téměř vše, jelikož uspokojovala životní potřeby všech jejích členů. Byla zdrojem obživy, současně plnila i funkci vzdělávací. Chlapci se učili rodinnému řemeslu a dívky tomu, jak se správně postarat o domácnost (Štěpařová, 2005, str. 2).

Hlavním úkolem ženy v komunitě je být dobrou manželkou a matkou. Dalo by se říci, že její jedinou povinností je vedení domácnosti a výchova dětí. Projevovat pokoru a úctu ke svému manželovi se v romské rodině považuje za samozřejmost. Svou pozici si upevňuje opakovaným mateřstvím, které je chápáno jako velmi významná hodnota. Ženy, které jsou neplodné, nemají v komunitě žádnou vážnost. Žena jako matka miluje všechny své děti stejně, i když je časté, že největší pozornost je věnována nejmladšímu potomkovi. Čím více dětí porodí, tím se zvyšuje její hodnota v komunitě. S narůstající hodnotou jí ale narůstají povinnosti, se kterými jí pomáhají starší děti. Podobně jako u majoritní společnosti i v romské komunitě ustupuje hodnota manželství a preferuje se soužití bez uzavírání sňatků. Otec ve výchově dětí zastává spíše pasivní roli, což však neznamená, že by své děti neměl rád. Podle romských mužů by měly být veškeré povinnosti spojené s výchovou dětí na bedrech ženy jako matky (Kaleja, 2011, str. 14-15).

Romský dětský svět a svět dospělých od sebe nebyl nikdy oddělen. V romské rodině je typické mezigenerační soužití, díky kterému se dítě učí velmi rychle navazovat sociální kontakty. V dnešní době je typické zapojování dětí do aktivit dospělých v dřívějším věku, než je pro majoritní společnost zvykem. Děti se od malička účastní rozhovorů o záležitostech dospělých a podílí se na jejich rozhodování (Štěpařová, 2005, str. 7-8).

I jazyková výchova probíhá v romských rodinách odlišně. Většinou mají rodiče tendenci na dítě neustále mluvit a něco mu vysvětlovat. V romských rodinách matky na dítě mluví jen tehdy, pokud po něm něco chtějí. Z toho důvodu romské děti začínají mluvit později. Svou vazbu s dítětem upevňují více skrze fyzický kontakt, množství doteků vynahrazuje používání slov. Také je typické, že čím je dítě starší, tím jej rodiče učí slova, která jsou stále přesnější, jednoznačnější a vymezenější. Slova mají svou hierarchii, stupně a vztahy. Problém romských dětí spočívá v malé slovní zásobě, jelikož v rodinném prostředí je pro ně dostačující. Slova jsou mnohoznačná, široká, pojmy jsou nepřesné a nevydefinované. Do toho se můžou přidat vady řeči, posunutý přízvuk nebo myšlení neupevněné v jednom jazyce. Tato jazyková výchova je pro život v romské komunitě dostatečná, problém nastává s příchodem žáka do školního prostředí (Sekyt in Šišková, 2008., str. 215-216).

Další problém, který u romských dětí nastává ve školním prostředí, je odlišné pojetí pořádku a kázně. Děti se nevedou odmalička k sebeobsluze, chlapci se jí dokonce nenaučí vůbec, jelikož vše obstarává matka nebo starší sestra. Zároveň nejsou vedeny ani k odložení sebekázně, která byla vždy více vlastní lidem, kteří žili v dostatku. Lidé, kteří alespoň občas trpí nedostatkem, využívají každé příležitosti k dosažení uspokojení. Děti nejsou vedeny v mnoha případech ani k individualitě, která se jim vzhledem ke specifické rodinné výchově nedostane ani v průběhu jejich života. S individualitou úzce souvisí i sebehodnocení. Rom pocítuje svou hodnotu jako hodnotu své rodiny. Pokud urazíte Roma, je to jako byste napadli celou jeho rodinu (Sekyt in Šišková, 2008, str. 215).

Dítě ke zdravému vývoji potřebuje celou řadu podnětů již v předškolním věku. V mnoha případech však rodiče nejsou schopni tyto potřeby naplnit a zajistit podnětné prostředí. Proto je velmi důležité rodiče předškolních dětí motivovat, aby umístili své děti do předškolního zařízení a vysvětlit jim jeho výhody s ohledem na budoucí školní docházku. Současně je vhodné vyzdvihnout bezplatný poslední rok předškolní výchovy (Matoušek, Pazlarová, 2014, str. 88). To zvláště platí v případě romských dětí, kterým může vstup do povinného vzdělávání, vzhledem k jejich specifikům, činit velké obtíže.

3 PODPORA SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ V PROCESU VZDĚLÁVÁNÍ

Žáci jsou již s nástupem do školy vybaveni určitými předpoklady, které jsou jim jednak vrozeny, současně jsou jim však dány sociálním prostředím, ve kterém vyrůstají. Tyto předpoklady mohou predikovat, jak náročné studium pro žáka bude a jakých školních výsledků bude dosahovat. Základní myšlenkou, se kterou se setkáváme v Bílé knize (MŠMT, 2001) a ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (MŠMT, 2014), je zaměřit pozornost na žáky, kteří ve vzdělávání selhávají a to zejména v prvních letech školní docházky, abychom zabránili dalšímu prohlubování jejich problému. Tyto dokumenty doporučují minimalizaci vyčleňování jak žáků mimořádně nadaných, tak žáků se sociálními, zdravotními a učebními problémy. Cílem kapitoly je nastínit problémy vztahující se k problematice vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků (a tedy i žáků romských) v českém vzdělávacím systému a představit základní afirmativní přístupy ke zvýšení jejich školní úspěšnosti.

V České republice se bohužel setkáváme s odlišnými přístupy k jednotlivým žákům, přičemž nejčastěji postižení vzdělávacím systémem jsou ti ze sociálně slabých, často romských rodin. V mnoha případech se stává, že romští žáci jsou neúspěšní již v prvním ročníku základní školy. V tomto případě se nabízí dvě možná řešení: buď bude žák opakovat ročník, nebo se bude uvažovat o jeho přeřazení do školy praktické. Pokud se rozhodne pro druhou možnost, musí žák podstoupit psychologické vyšetření, ve kterém většinou bývá stejně neúspěšný jako ve škole, jelikož testy jsou uzpůsobeny pro žáky pocházející z majoritní společnosti a nezohledňují sociokulturní specifika. Mnohdy zarážející je i přístup rodičů romských žáků, kteří dokonce trvají na přeřazení jejich dětí do praktických škol, jelikož si myslí, že pomalejší a individuální přístup pro ně bude lepší. Bohužel si již neuvědomují, do jaké míry může žáky absolvování těchto škol v budoucnosti stigmatizovat (Sekyt in Šišková, 2008, str. 214).

Otázka problematiky vzdělávání romských žáků v našich podmínkách je aktuálním tématem již dlouhou dobu a stále chybí odpovědi na mnoho otázek. Za zmínku stojí rozsudek Evropského soudu pro lidská práva v případě „D.H. a ostatní versus ČR“ z roku 2007, který potvrdil, že Česká republika diskriminuje romské žáky tím, že je nadměrně posílá do praktických škol. I navzdory tomu, že již uplynulo několik let od toho rozsudku a byla přijata mnohá opatření, tento problém neustále přetrvává (Kostlán, 2013).

Snížení rozdílů ve vzdělávání mezi většinovou společností a Romy skrze zajištění rovného přístupu Romů ke kvalitnímu vzdělávání na všech úrovních je předmětem zejména následujících dokumentů:

- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020,
- Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015,
- Strategie sociálního začleňování 2014-2020,
- Akční plán opatření pro výkon rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve věci D.H. a ostatní proti České republice „Rovné příležitosti“ z roku 2012 a jeho následné aktualizace.

Společným jmenovatelem výše uvedených dokumentů a základní podmínkou pro úspěšnost romských žáků je kvalitní a inkluzivní vzdělávání, které je současně podporované efektivním poradenským systémem. Nejde pouze o formální nárok nebo přístup ke vzdělání zajištěný finančními prostředky, ale o splnění mnoha dalších podmínek pro efektivní dosažení školních výsledků romských žáků. Skutečná inkluze staví na akceptaci, participaci, vysokých očekávání a přiměřených podmínkách. Klíčovou postavou v tomto procesu je učitel, na kterého jsou kladeny vysoké nároky. Musí zajišťovat osnovy učiva v mezích vzdělávacího standardu, zabývat se dalším sebevzděláním, měl by dokázat včas rozpoznat příznaky speciálních vzdělávacích potřeb žáků a adekvátně na ně reagovat (vláda, 2014, str. 43).

3.1 Vymezení konceptu inkluzivního vzdělávání

Inkluze v českém školství nabrala na významu v souvislosti se schválením novely školského zákona v roce 2016. Ta měla dopad především na děti, žáky a studenty se SVP, a tedy i žáky se sociálním znevýhodněním, kterým otevřela cestu k rovnému přístupu a k inkluzi mezi ostatní žáky na běžných školách.

Inkluzivní vzdělávání je v České republice velmi aktuálním a diskutovaným tématem patrně také proto, že jde o přístup v našem školství poměrně nový. Pojí se s ním ale spíše negativní obavy pramenící z nepřesných představ a nedostatku informací v souvislosti s úspěšnou realizací inkluze v našich podmínkách (Šmelová, Souralová, Petrová, 2017, str. 7). Inkluze vyžaduje od škol připravené prostředí, včetně kvalitních pedagogů, kteří jsou schopni do edukačního procesu zapojit všechny žáky a poskytnout jim, na základě

kvalitní pedagogické diagnostiky, veškerou potřebnou péči bez ohledu na jejich znevýhodnění.

Důraz na inkluzivní vzdělávání je deklarován zejména v Akčním plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018, který nastoluje rovný přístup ke vzdělávání všem žákům v rámci České republiky. Za cíl si klade nastavení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby při zabezpečení podpůrných opatření bylo možné uskutečňovat vzdělávání výhradně v hlavním vzdělávacím proudu (MŠMT, 2015).

Princip inkluzivního vzdělávání spočívá v tom, že do běžné školy jsou přijímány všechny děti bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rasu, příslušnost k menšině apod. Cílem není pouze umístění žáka do běžné školy, ale snaha školy přizpůsobit se jeho potřebám s důrazem na kvalitu vzdělávání a prospěšnost pro obě strany. Všechny zainteresované subjekty úzce spolupracují a mají odpovídající zdroje zohledňující specifické potřeby ztíženého žáka (Schneider, 2015).

Pojem inkluze vychází z anglického slova „inclusion“, které můžeme přeložit jako zahrnutí, v širším slova smyslu jako příslušnost k celku. Hlavní myšlenkou inkluze je snaha o to, aby všichni žáci navštěvovali třídy hlavního vzdělávacího proudu bez ohledu na jejich speciální potřeby. Inkluzivní škola znamená: „vzdělávací instituci, v níž se uskutečňuje vyučování v heterogenních třídách, tedy ve třídách, jejichž žakovská heterogenita je dána různým stupněm potřeby podpůrných opatření jednotlivých žáků, různou aktuální úrovní jejich vývoje a jejich různou výchozí situací v procesu učení, jejich rozdílnou řečí, náboženstvím, národností, kulturou a dispozicemi“ (Hájková, Strnadová, 2010, str. 12-13).

Hlavním posláním inkluzivní pedagogiky je dát všem žákům možnost dosáhnout jejich potenciálu při zachování respektu k jejich vzdělávacím potřebám.

Tannenbergerová (2016, str. 41) ve své publikaci pojmenovala 4 tematické oblasti školní inkluze:

KULTURA

- Škola přijímá všechny žáky (ze spádové oblasti).
- Každý žák je důležitý.
- Ze školy žáci neodcházejí do praktických ani speciálních škol.
- Pokud žák v edukaci není úspěšný, řešení se hledá v podpůrných opatřeních.

PODMÍNKY

- Rozpočet školy pamatuje na položky podporující inkluzi.
- Všechny třídy jsou heterogenní.
- Škola zajišťuje průběžně vzdělávání všech svých zaměstnanců v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy.
- Školní i volnočasové aktivity jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či postižení.

PRAXE

- Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují.
- Žáci jsou spolutvůrci svého edukačního procesu.
- Efektivní a přirozené využití rozmanitých didaktických metod.
- Posun žáka, tedy změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro hodnocení žáka.

RELACE

- V prostorách a na webu školy najdeme signály o tom u koho, s čím a kdy je možné komunikovat.
- Učitelé si pravidelně vzájemně hospitují ve výuce.
- Vztah učitele a rodiče lze na škole charakterizovat jako partnerský.
- Školu lze charakterizovat jako „komunitní centrum“ dané lokality.

O inkluzivním vzdělávání se dá hovořit v tom případě, pokud můžeme vzdělávat všechny žáky společně v hlavním vzdělávacím proudu. Předpokládá, že skupina se vždy skládá z jednotlivých lidských individuí s rozdílnými schopnostmi a potřebami, které je potřeba zohledňovat. Na různorodost je nahlíženo jako na něco pozitivního. Je brána jako obohacení a přínos, díky kterému se žáci naučí rozvíjet respekt nejen k sobě, ale i k ostatním, empatii a toleranci. Uznání různorodosti skupiny nemusí ihned znamenat, že se musí pro každého žáka vymýšlet individuální plán. Jde spíše o to, aby pedagog dopředu přemýšlel o složení skupiny a přizpůsobil styl práce a nabídku aktivit tak, aby všichni žáci mohli být ve své práci úspěšní a nikdo nebyl z žádné aktivity vyčleněn (Kargerová, Stará, 2015, str. 37).

3.2 Opatření ke snížení sociálního znevýhodnění žáků

V rámci inkluzivního vzdělávání existuje řada opatření, která mohou výraznou měrou přispět ke zvýšení školní úspěšnosti sociálně znevýhodněných žáků a která si v následující části představíme.

S podpůrnými opatřeními jsme se mohli poprvé setkat ve vyhlášce MŠMT, která upravuje podmínky pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (vyhláška č. 73/2005 Sb.) a která stanovuje, že při vzdělávání žáků se SVP se mají využívat „vyrovnávací a podpůrná opatření“. Vyrovnávací opatření směřují na pomoc žákům se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, podpůrná opatření pak k žákům se zdravotním postižením. Pojem podpůrných opatření se tak stal součástí české školské legislativy a následně byl rozšířen a dopracován v novele § 16 školského zákona (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, str. 28). Ten definuje podpůrná opatření jako takové úpravy ve vzdělávání, které budou odpovídat zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků. Žákům jsou poskytována bezplatně a měla by jim pomoci naplnit jejich vzdělávací potenciál. Učitelům by měla poskytnout více možností v individualizaci výuky dle potřeb žáků.

Podpůrná opatření slouží pedagogovi jako podpora při práci s žákem, který potřebuje v různé míře upravit průběh jeho vzdělávání. Cílem těchto opatření je vyrovnávat podmínky žáka ke vzdělávání, které mohou být ztížené například odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím, ze kterého žák pochází. Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem, který je dělí do pěti stupňů podle rozsahu a obsahu. I. stupeň podpůrných opatření navrhuje a poskytuje škola, ostatní navrhuje a metodicky provádí v jejich naplňování školské poradenské zařízení. Podpůrná opatření, která může uplatnit pedagog, spočívají zejména v úpravě metod výuky, didaktických postupů a úpravě kritérií hodnocení žáka, případně se jedná o změny ve strategiích učení žáka (MŠMT, 2013-2018).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných v § 16, odst. 2 uvádí, že podpůrná opatření by měla představovat pomoc v následujících oblastech:

- 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, 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.

Nyní si představíme opatření, která výrazně přispívají ke zvýšení školní úspěšnosti sociálně znevýhodněných žáků.

Předškolní vzdělávání

Úkolem předškolního vzdělávání je vyrovnávat nerovnoměrnosti ve vývoji dítěte před vstupem do základního vzdělávání a poskytnout adekvátní péči pro maximální rozvoj jeho potenciálu.

Kvalitní předškolní vzdělávání je jedním z nejúčinnějších opatření v pozdějších úspěšných vzdělávacích drahách dětí. Bylo provedeno několik studií, které jednoznačně poukazují na to, že děti ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou úspěšnější ve vzdělávání než děti, které mateřskou školu nikdy nenavštěvovaly. Bohužel děti pocházející z tohoto prostředí mateřskou školu navštěvují daleko méně než děti ostatní. Proto je nezbytné, aby zejména školy v tomto směru vyvíjely úsilí pro odstraňování bariér, které by mohly těmto dětem bránit v docházce do předškolních zařízení (Česká republika, 2009, str. 2).

Problémem samotným je i neochota či nezájem ze strany rodičů dítě do školky přihlásit. Obzvláště problematická je situace v lokalitách, kde není mateřská škola poblíž místa bydliště, tudíž je nutné, aby děti za vzděláváním dojížděly. Abychom zajistili pravidelnou předškolní přípravu dítěte, je vhodné spojit síly pracovníků v oblasti školství a sociální

práce, případně i pracovníků z neziskových organizací zabývajících se volným časem dětí (Česká republika, 2008, str. 3).

Slibným krokem je přijetí Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018 (MŠMT, 2015, str. 12-13), který si jako záměr novely školského zákona stanovil zavedení povinného předškolního vzdělávání od roku 2017 pro děti od pěti let, které bude vystaveno na principech:

- rodiče budou mít povinnost zajistit svému dítěti předškolní vzdělávání,
- dítě bude mít právo se vzdělávat v místě trvalého bydliště,
- zřizovatel má povinnost zjistit předpokládaný počet dětí pro předškolní vzdělávání a zajistit dostatečnou kapacitu míst.

Jedna z analýz (GAC, 2009, str. 33) zabývajících se důvodem, proč jsou romské děti, které navštěvují mateřskou školu úspěšnější ve svých vzdělávacích drahách, přichází se dvěma možnými odpověďmi. Jednou z nich je, že úspěch lze přičítat snaze mateřských škol. Faktorem však je, že do školek děti posílají rodiče, kteří jsou motivovanější a často pochází z méně sociálně vyloučené rodiny. Dle analýzy do školek chodilo pouze kolem 40% romských dětí.

Mezi nástroje, pomocí kterých by mohlo dojít ke zvýšení počtu romských dětí v předškolním vzdělávání, se řadí například zřízení pozice asistenta pedagoga v předškolním vzdělávání nebo zapojení terénních sociálních pracovníků.

Další možností předškolního vzdělávání jsou tzv. přípravné třídy, které mohou být zřízené u škol mateřských, základních či škol speciálních. V české republice fungují již od roku 1997. Tyto třídy navštěvují zejména děti se sociálně znevýhodňujícím prostředím a jejich účelem je zvyšování připravenosti těchto dětí na vstup do základních škol (GAC, 2006, str. 59). Do přípravných tříd začaly být přijímány i děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky.

Přípravné třídy nejsou přijímány u veřejnosti tak pozitivně jako školy mateřské. Objevují se názory, že jsou do značné míry exkluzivní, jelikož se v nich shromažďují převážně romské děti. Dalším negativem je, že jsou tyto třídy často zřizovány při praktických školách, tudíž je větší pravděpodobnost, že již nebude snaha dítě do hlavního vzdělávacího proudu integrovat.

Přípravné třídy mají ovšem i řadu výhod. Největší z nich je, že se dítě již před vstupem do 1. třídy má možnost seznámit s prostředím a režimem školy a je v péči speciálně pedagogických pracovníků. Přípravné ročníky velkou měrou přispívají ke snižování absence romských žáků a taktéž umožňují škole být v kontaktu s rodiči. Největší výhodou pro rodiče je, že nemusí platit školné, jelikož přípravné třídy jsou hrazeny z finančních prostředků na předškolní výchovu a vzdělávání (GAC, 2006, str. 60).

Počet dětí navštěvující přípravné třídy se rapidně zvyšuje, současně se zvyšuje i počet přípravných tříd při základních školách. Příčinou je jednak nedostatečná kapacita mateřských škol, ale i snaha ze strany některých rodičů odsunout vstup dětí do povinného školního vzdělávání (Průcha, 2016, str. 84).

Asistent pedagoga

Zavedení pozice asistenta pedagoga je jedním z opatření, které výrazně ovlivňuje efektivitu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Funkce asistenta pedagoga v českých školách je ustanovena od roku 2005 školským zákonem. Využívá se ho jako podpůrného a vyrovnávacího opatření v případech, kdy je potřeba žáka integrovat do třídního kolektivu nebo pokud jsou žákovi doporučena podpůrná opatření. Nárok na asistenta pedagoga mají především žáci se zdravotním postižením či znevýhodněním. Této pozice lze však využít i pro účely vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, u kterých je jedním ze zásadních opatření společně s individuálním vzdělávacím plánem (Člověk v Tísni, 2013, str. 127).

Pracovní náplň asistenta pedagoga nalezneme ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Zákon vymezuje následující činnosti:

- individuální nebo skupinová podpora žáka/ žáků se SVP v rámci vyučování- jedná se například o pomoc s přípravou pomůcek, pomoc při plnění úkolů nebo činností v rámci vyučování,
- individuální nebo skupinová podpora žáka/ žáků se SVP v rámci vyučování mimo třídu- tento druh podpory by měl být využíván pouze v odůvodněných případech podle instrukcí pedagoga, jedná se o individuální práci s žákem například v kabinetu či jiné třídě,

- práce asistenta pedagoga s žáky bez SVP- která umožňuje učitelům věnovat se více žákům se SVP, využívá se u méně kvalifikovaných činností jako dozor nad skupinovou prací,
- pomoc při sebeobsluze a doprovod při pohybu během vyučování- týká se žáků se zdravotním postižením,
- společná příprava s učitelem,
- doučování žáků- které je využíváno nejčastěji u žáků se sociálním znevýhodněním, může se jednat o doučování individuální nebo skupinové, vhodné je doučování i v rodině, kde může asistent pozitivně působit nejen na žáka, ale i na rodiče,
- komunikace s rodiči žáků- jak v prostorách školy, tak i mimo ni,
- konzultace s poradenskými pracovníky- komunikace s interními i externími odborníky.

Jedním z problémů spojených s výkonem asistenta pedagoga je nedostatečně propracovaný koncept činností asistenta pedagoga ve vztahu k jednotlivým skupinám žáků, zejména k žákům se sociálním znevýhodněním. O tom, zda bude žákovi přiřazen asistent pedagoga, rozhodují v první řadě pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, která posuzují jednotlivé potřeby žáků. Následně vydají zprávu, zda asistenta pedagoga pro žáka doporučují, časové rozmezí a návrh činností, které by měl vykonávat. Poté je nutné, aby rodiče dodali škole potřebné dokumenty a ředitel školy zaslal žádost na krajský úřad, který se ke zřízení funkce vyjádří. Schválení žádosti u žáků se sociálním znevýhodněním je velmi nejisté. Z tohoto důvodu se doporučuje, aby škola podala žádost o zařazení do rozvojového programu Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním na období kalendářního roku (Člověk v Tísni, 2013, str. 129-130).

Mnoho učitelů hodnotí působení asistenta pedagoga velmi pozitivně. Uvádí, že se díky této funkci zlepšila komunikace s rodiči romských žáků, zlepšila se nejenom docházka romských žáků do školy, ale i disciplína ve vyučování. Také se zvýšil zájem o aktivity v mimoškolních činnostech. Vhodně vybraný člověk se pro mnoho romských žáků může stát pozitivním vzorem a pro školu prostředníkem k multikulturní výchově (Pape, 2007, str. 33).

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále jen „IVP“) se řadí mezi další podpůrné opatření, pomocí něhož můžeme žákovi umožnit plné rozvinutí jeho potenciálu. Umožňuje mu pracovat svým tempem s možností úpravy učebních osnov. Cílem IVP není v žádném případě žako-

vi poskytovat úlevy ve vzdělávání, ale pomoci mu určit si své aktuální schopnosti a dovednosti a poskytnout mu možnost jeho dalšího rozvoje. Vhodné nastavení IVP dle potřeb žáka pro něj může být záchranným kruhem, který ho udrží v hlavním vzdělávacím proudu (Člověk v Tísni, 2013, str. 13).

IVP jako vyrovnávací opatření pro žáky se sociálním znevýhodněním se opírá o § 18 školského zákona a dále o § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných novelizovaný vyhláškou č.147/2011 Sb.

IVP by měl obsahovat náležitosti týkající se rozsahu a způsobu poskytování speciální péče, údaje o cíli vzdělávání, seznam veškerých pomůcek nebo například předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků (Česká republika, 2005).

Základem pro vypracování kvalitního IVP je pedagogická diagnostika, která by měla svou pozornost soustředit i na rodinné prostředí žáka, ze kterého mnohdy veškeré problémy pramení. Učitel by se měl v pedagogické diagnostice vyjádřit jak k osobnostním faktorům (úroveň porozumění jazyku, pracovní tempo žáka, pasivita/aktivita ve výuce, motivace, sebehodnocení, zvládání stresu, pozice ve vrstevnické skupině, komunikace se spolužáky a učitelem apod.), tak k rodinnému zázemí (uspokojování potřeb, vztahy v rodině, materiální nouze, spolupráce se školou apod.) (Člověk v Tísni, 2013, str. 13-15).

Osoba, která je pověřena zpracováním individuálního vzdělávacího plánu, musí:

- mít alespoň rámcové informace týkající se problematiky daného druhu (sociálního znevýhodnění),
- znát osobnost dítěte (jeho motivaci, strukturu osobnosti, základní potřeby a předpoklady),
- vycházet z přesvědčení nezbytné spolupráce a kooperace mezi pedagogy, dalšími odborníky, rodinou a dalších zainteresovaných subjektů,
- znát podmínky prostředí, ve kterých budou podpůrná opatření realizována, současně je vhodné mít informace o rodinném zázemí dítěte (Muller, 2004, str. 47).

Zásadní pro kvalitně vypracovaný IVP je stanovení konkrétních cílů, kterých má žák v daném školním roce dosáhnout. U žáků se sociálním znevýhodněním se cíl nemusí týkat pouze zvládnutí učební látky, ale i posílení kompetencí, zvládání negativních emocí, oblas-

ti vrstevnických vztahů či zajištění spolupráce s dalšími organizacemi poskytující doučování nebo podporu rodičům (Člověk v Tísni, 2013, str. 14).

Spolupráce učitelů s rodiči romských žáků

Spolupráce s rodiči je dalším ze základních předpokladů úspěšného vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Pokud chce učitel navázat s rodiči spoluprací, je potřeba udělat z jeho strany několik vstřícných kroků. Vhodné je, aby podpora sociálně znevýhodněných žáků a kvalitní komunikace s rodiči patřila mezi jednu z hlavních priorit vedení školy. Pokud se škole podaří získat rodiče žáků na svou stranu, může jim pomoci získat pozitivnější postoj ke škole, který se projeví i v domácím prostředí. Žák získá od rodičů větší podporu ke studiu, přívětivější pracovní atmosféru a účinnější motivaci k poctivé docházce (Člověk v Tísni, 2013, str. 88).

Při komunikaci s Romy je dobré mít na paměti, že jsou velmi citliví na projevy úcty a neúcty. Pokud se s nimi jedná s respektem, lze s nimi vyřídit i mnoho nepříjemných záležitostí. V žádném případě není vhodné chválit nebo kritizovat jiné nepřítomné Romy, jelikož není jisté, zda nejsou s dotyčným v příbuzenském vztahu. V komunikaci s Romy je třeba následovat přísloví- co na srdci, to na jazyku. Pokud nemáme náladu nebo bychom se měli přetvařovat, je lepší schůzku raději odložit. Jednou z největších chyb je předpokládat, že se rodiče do školy dostaví nebo že přijdou na třídní schůzky z vlastní iniciativy. Stejně tak je chybou pozvat rodiče do školy jen v situaci, když se naskytne nějaký problém. Musíme si uvědomit, že sami rodiče jako žáci neměli se školou pravděpodobně ty nejlepší zkušenosti, tudíž budou i nyní zastávat ke škole spíše negativní postoj (Sekyt in Šišková, 2008, str. 221-222).

Pro navázání kvalitního vztahu s rodiči romských žáků je zapotřebí s nimi jednat jako s partnery. Nezabývat se pouze problémy týkajícími se školy, ale projevit zájem o celou jejich rodinu a snažit se jim pomoci i ve věcech, se kterými si mnohdy neví rady (např. jednání s úřady apod.). Z počátku jim lze pár věcí prominout (neochota či neschopnost zajistit dítěti školní pomůcky, pomoc s domácí přípravou apod.), věnovat dětem nadstandardní péči, ale nezapomenout s nimi o problémech hovořit a postupně zvyšovat nároky na vzájemnou spolupráci. Ze strany učitelů by měla být snaha o pochopení rodinného prostředí. Nejideálnějším řešením je, pokud má pedagog možnost navštívit rodinu osobně, i když v mnoha případech jsou takové návštěvy považovány za nadstandard, který si není možné dovolit jak z časových, tak ekonomických důvodů. V této souvislosti se jako významné

podpůrné opatření nabízí ukotvení pozice sociálního pedagoga jako mediátora mezi školou a rodinou (Člověk v Tísni, 2002, str. 201).

V příručce Mají na to (Člověk v tísni, 2013, str. 90-92) autoři pro efektivní komunikaci s rodiči doporučují sepsání vlastního kodexu komunikace, který bude obsahovat jednoduché zásady, které budou následovat. Pro snadnější vysvětlování očekávání, která škola požaduje, je vhodné rodičům, kteří budou mít zájem, poskytnout praktický manuál. Nemělo by se jednat o dokument typu školního řádu, který je pro rodiče mnohdy nesrozumitelný, ale o jakousi příručku, ve které budou napsané důležité informace týkající se školy, kontakty, pravidla a třeba i jednoduché rady. Jako neobvyklé podpůrné opatření může sloužit i založení školní telefonní linky pro děti a rodiče, na kterou se mohou obracet v případech, kdy budou potřebovat například poradit při vypracovávání domácích úkolů. Pro rodiče by linka sloužila k omlouvání dětí z vyučování, pro osobní konzultaci rodiče s pedagogem či jiným odborným zaměstnancem školy. Sami učitelé mohou linku využívat například pro ověření důvodu absence žáka, při komunikaci s lékařem dítěte či s terénními pracovníky, kteří navštěvují sociálně znevýhodněné žáky v rodinném prostředí.

Multikulturní výchova

Dalším přínosem ve vzdělávání romských žáků je multikulturní výchova, která je jedním z průřezových témat v základním vzdělávání. Právě díky ní mají žáci možnost seznámit se s různými kulturami a jejich specifiky, současně tedy i s problematikou romského etnika. Multikulturní výchova by měla působit oboustranně, to znamená, že by měla žákům zprostředkovat lepší poznání nejen vlastního kulturního zakotvení, ale i porozumění odlišným kulturám. Jejím cílem je, aby žáci chápali a respektovali rozmanitost, byli solidární a tolerantní vůči ostatním (RVP, 2016, str. 133).

Spolupráce školy s neziskovými organizacemi

Další možností, jak zefektivnit podporu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, je spolupráce mezi školou a neziskovými organizacemi, která může pomoci jednak ke zkvalitnění komunikace s rodiči, ale také může sloužit jako prevence problémového chování. Pracovníci neziskových organizací mohou zastávat roli určitého mediátora mezi rodinou a školou, mohou pomoci propojit svět školy a svět rodiny. Řeč je zejména o terénních sociálních pracovnících poskytujících sociálně aktivizační služby, ale i o pracovnících poskytujících volnočasové aktivity či jiné služby (Člověk v Tísni, 2014, str. 121-124).

Tito pracovníci mohou na děti se sociálním znevýhodněním v oblasti vzdělávání působit formou doučování, domácí přípravy či motivace k dalšímu studiu. Doučování bývá doplněno volnočasovými aktivitami, které slouží jako prevence nežádoucího chování ve volném čase dětí (GAC, 2006, str. 65).

Dle České školní inspekce by neziskové organizace měli ve spolupráci se školou nabízet tyto služby:

- doučování, pomoc s přípravou na vyučování, poskytování konzultací pro žáky,
- nabídku volnočasových aktivit,
- prevence nežádoucího chování,
- poradenství ohledně budoucího studia,
- zajištění aktivit pro předškolní děti,
- zajištění dopravy do škol- svozy,
- pomoc se zajištěním komunikace mezi školou a rodinou (Kaleja, 2014, str. 52).

Mezi nejznámější neziskové organizace v České republice poskytující pomoc dětem se sociálním znevýhodněním patří například:

- Centrum pro rodinu a sociální péči,
- Naděje,
- Pomozte dětem,
- Sdružení R-mosty,
- IQ Roma servis,
- Občanské sdružení Rytmus,
- Armáda spásy,
- Člověk v Tísni a mnoho dalších.

Významnou roli mají i projekty neziskových organizací zaměřené na podporu sociálně znevýhodněných žáků. Velmi dobré ohlasy dobrých praxí v ČR mají např. „Romodron pro vzdělávání“, což je projekt neziskové organizace Romodron o.p.s., který poskytuje doučování pro sociálně znevýhodněné děti přímo v jejich rodinách. V rámci tohoto projektu dochází za dětmi terénní pedagogičtí asistenti s cílem vytvoření pozitivního návyku dětí se učit a snahou získat rodiče na stranu školy. Program „Rozlety“ organizace Nová škola, o.p.s. se zaměřuje na podporu sociálně a kulturně znevýhodněných žáků při přechodu na střední školy. Dále projekt „Kámoš“ realizovaný organizací Barevný svět dětí, o.s., jejímž

hlavním cílem je podpořit nejenom děti, ale i jejich rodiny prostřednictvím odborných služeb. Projekt „Gendalos- krok k úspěšnému studiu“ je mentoringovým programem neziskové organizace IQ Roma servis, o.s., který funguje formou doučování (Gajdošová, Trhlíková, 2015, str. 8-9).

Základním předpokladem pro spolupráci mezi školou a neziskovými organizacemi je povědomí školy o nabízených službách v jejím okolí. Navázání kontaktu může být pro školu, ale zejména pro sociálně znevýhodněné děti velmi přínosné, jelikož terénní pracovníci často znají jejich rodinné zázemí (Člověk v Tísni, 2013, str. 124).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Existuje ještě mnoho dalších možností, jakými lze podpořit romské žáky v edukačním procesu. Za zmínku jistě stojí další vzdělávání pedagogických pracovníků, jelikož pedagog je významným aktérem ve vzdělávání romských žáků a neopomenutelným spolutvůrcem edukačního prostředí. Nejenom požadavky na inkluzivní vzdělávání, ale i přítomnost romských žáků vyžaduje upřednostňování motivujících a aktivizujících metod výuky a hodnocení, díky kterým má pedagog možnost rozvíjet potenciál každého žáka.

Významnou roli pro žáky ze sociálně znevýhodňujícího zázemí má prostředí školy, které může mnohdy nepodnětné domácí prostředí kompenzovat. Je na místě zprostředkovat žákům vhodný prostor umožňující přípravu na vyučování, příkladem může být přístup do knihoven či studijní koutky.

I školní družina zastává u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí významnou roli, jelikož může pomoci se začleněním dítěte do kolektivu a může přispět k jeho kladnému sebehodnocení. Realitou bohužel je, že žáci ze sociálně znevýhodněných rodin školní družinu nenavštěvují z několika důvodů. Velkou roli hrají finanční prostředky, nedostatek důvěry za strany rodičů či potřebnost dětí při péči o mladší sourozence. Rodiče si bohužel neuvědomují, jaký pozitivní dopad by na jejich děti mohla mít (Člověk v Tísni, 2013, str. 31).

Jednou z cest podpory je i snížení ceny stravného alespoň pro ty děti, jejichž rodiče se potýkají s existenčními problémy. Možností není příliš mnoho, nejčastěji je potřeba spolupráce zřizovatelů škol a orgánu sociálně právní ochrany dětí. Další možností je stanovit rodičům splátkový kalendář (tamtéž, str. 32).

Jak jsme si uvedli výše, existuje nespočet možností, kterými lze motivovat a podpořit žáky v jejich úspěšných vzdělávacích drahách, a které jim mohou pomoci v budoucnu k vyšší uplatnitelnosti na trhu práce. Ale i navzdory podpůrným a vyrovnávacím opatřením, aktivizujícím a motivujícím metodám a formám výuky či finanční podpoře můžou být veškeré snahy neúspěšné, pokud se nezapojí do vzdělávacího procesu všechny zúčastněné strany, tzn. nejen žák a učitel, ale i jeho zákonní zástupci, škola a popřípadě další organizace věnující se podpoře vzdělávání těchto žáků.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Teoretická část práce se zaměřuje na podporu vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v České republice. Vymezuje legislativní dokumenty zajišťující právo na vzdělání a rovný přístup, definuje sociální znevýhodnění v kontextu vzdělávání a pozornost věnuje i rodině, jakožto hlavnímu determinantu sociálního znevýhodnění. Poslední část se zaměřuje na konkrétní opatření, která jsou obecně doporučována ke zvýšení školní úspěšnosti sociálně znevýhodněných žáků. V teoretické části najdeme i bližší vymezení cílové skupiny, kterou jsou pro účely praktické části romští žáci, jelikož mnoho dokumentů určených k podpoře sociálně znevýhodněných žáků směřuje právě k této cílové skupině. Hlavním záměrem našeho výzkumného šetření je zjistit názory pedagogů působících v Ústeckém kraji na nastavení podpůrných opatření v českém školství ke zvýšení školní úspěšnosti romských žáků.

4.1 Vymezení výzkumných otázek

Na základě výzkumného problému vymezuje hlavní výzkumnou otázku, ze které vyplývají dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka

Jaké jsou názory pedagogů na podpůrná opatření a jejich mechanismy ke zvýšení školní úspěšnosti romských žáků?

Dílčí výzkumné otázky

1. Jaká podpůrná opatření využívají školy a pedagogové pro podporu vzdělávání romských žáků?
2. Jaké jsou nejčastější překážky a problémy bránící pedagogům k efektivnímu naplnění vzdělávacích potřeb romských žáků?
3. Jaké jsou potřeby pedagogů pro maximální využívání individuálního přístupu k romským žákům?
4. Jaký je názor pedagogů na potřebnost využívání podpůrných opatření ve vztahu k romským žákům?

4.2 Vymezení výzkumných cílů

Výzkumné cíle, stanovené pro účely výzkumu, vyplývají z uvedených výzkumných otázek. Opět je dělíme na hlavní výzkumný cíl a dílčí cíle.

Hlavní výzkumný cíl

Zjistit názory pedagogů na podpůrná opatření a jejich mechanismy ke zvýšení školní úspěšnosti romských žáků.

Dílčí výzkumné cíle

1. Zjistit, jaká podpůrná opatření využívají školy a pedagogové pro podporu vzdělávání romských žáků.
2. Identifikovat nejčastější překážky a problémy bránící učitelům k efektivnímu naplňování vzdělávacích potřeb romských žáků.
3. Identifikovat potřeby učitelů pro maximální využívání individuálního přístupu k romským žákům.
4. Zjistit názory pedagogů na potřebnost využívání podpůrných opatření ve vztahu k romským žákům.

4.3 Výzkumný soubor a technika sběru dat

Výzkumným souborem pro účely práce jsou učitelé působící na 1. stupni základních škol v Ústeckém kraji. Ústecký kraj byl vybrán záměrným výběrem na základě Zprávy o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016 (dále jen „Zpráva“), která uvádí, že v roce 2016 byl kvalifikovaný odhad počtu Romů v Ústeckém kraji 68 500, což je nejvyšší počet ze všech krajů v České republice. Z toho zhruba 60% tvořili sociálně vyloučení Romové. Za Romy autoři považují takové jedince, kteří se za Roma sami považují, anebo jsou za Romy považováni významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů (Úřad vlády České republiky, 2017, str. 4). Na základě této Zprávy předpokládáme, že pedagogové působící v Ústeckém kraji budou mít větší zkušenost nejenom se vzděláváním romských žáků, ale i s využíváním opatření ke zvýšení jejich školní úspěšnosti. První stupeň základních škol byl vybrán, jelikož považujeme první ročníky povinné školní docházky za rozhodující pro úspěšnou adaptaci žáků na školní prostředí a pro setrvání žáka v hlavním vzdělávacím proudu.

Jako techniku sběru dat jsme zvolili kvantitativní výzkum, který byl realizován prostřednictvím elektronického dotazníkového šetření. I když jsme si vědomi rizik elektronického sběru dat, tato metoda byla vybrána především kvůli možnosti získat velké množství dat rychlým a efektivním způsobem. Na základě rejstříku škol a školských zařízení, který spravuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, bylo elektronicky osloveno celkem 209 škol- ředitelů základních škol v Ústeckém kraji s prosbou o přeposlání dotazníku pedagogům na prvním stupni. Školy byly vybrány náhodným výběrem pomocí online generátoru náhodných čísel, z celkového počtu 281 škol jich bylo osloveno 74 %, avšak nelze zaručit, že se dotazník dostal reálně ke všem respondentům. Ve třech případech byla emailová adresa nedoručitelná, dva ředitelé oznámili, že ve škole žádné sociálně znevýhodněné žáky nevidují a v jednom případě byl na škole zřízen pouze druhý stupeň. Celkem se nám vrátilo 147 vyplněných dotazníků.

Dotazník byl umístěn na webové stránce survio.cz a byl rozeslán přímým odkazem ředitelům základních škol v Ústeckém kraji na emailovou adresu.

Dotazník obsahuje celkem 12 položek, které byly formulovány tak, aby korespondovaly s výzkumnými cíli. První čtyři otázky se zaměřují na zjištění informací o respondentovi, zejména na věk a délku pedagogické praxe. V dotazníku se dále objevují otázky jak uzavřené dichotomické, tak polytomické předkládající respondentům více možných odpovědí, z nichž měli možnost vybrat maximálně 3 odpovědi. Jako poslední dotazník tvořily Likertovy škály s jedenácti položkami, ve kterých měli respondenti vyjádřit míru souhlasu s danými výroky (naprosto souhlasím, spíše souhlasím, nemohu posoudit, spíše nesouhlasím, naprosto nesouhlasím).

4.4 Metoda zpracování dat

U získaných dat jsme provedli uspořádání dat a sestavení tabulek četností znázorňující absolutní a relativní četnost, u otázek 9, 10 a 11 jsme pro větší přehlednost zpracovali grafické znázornění naměřených dat.

4.5 Analýza dat

Jak již bylo zmíněno výše, dotazník obsahuje celkem 12 položek, z nichž první čtyři jsou zaměřeny na získání základních informací o respondentech. Zjišťovali jsme věk, pohlaví, osobní zkušenost se vzděláváním romských žáků a počet romských žáků ve škole, kde pů-

sobí. Následně jsou data rozdělena do 4 oblastí na základě výzkumných cílů a výzkumných otázek- využívaná opatření pro podporu romských žáků (oblast č. 1), nejčastější překážky bránící efektivnímu naplňování vzdělávacích potřeb romských žáků (oblast č. 2), potřeby učitelů k efektivní podpoře romských žáků (oblast č. 3) a názory pedagogů na využívání podpůrných opatření ve vztahu k romským žákům (oblast č. 4).

Otázka č. 1: Pohlaví

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
Muž	6	4,08%
Žena	141	95,92%
Celkem	147	100,00%

Tabulka 1: Pohlaví

Cílem první otázky bylo zjistit, kolik procent z celkového počtu respondentů (147) je zastoupeno mezi muži a ženami. Z tabulky vyplývá, že ženy s téměř 96 % výrazně převažují nad muži, kteří mají v šetření pouze 4 % zastoupení. Převaha žen ve školství je ovšem již známým a dlouhodobým fenoménem.

Otázka č. 2: Věk

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost
Méně než 25 let	3	2,04%
25-29 let	11	7,48%
30-39 let	23	15,65%
40-49 let	52	35,37%
50-59 let	50	34,01%
60 a více let	8	5,44%
Celkem	147	100%

Tabulka 2: Věk

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že nejvíce respondentů je ve věku 40-49 let, kteří představují 35 %, dále je značné zastoupení respondentů ve věku 50-59 let s 34 %. Naopak nejméně respondentů má méně než 25 let (2 %), což není vzhledem k délce učitelského magisterského studia překvapující.

Otázka č. 3: Osobní zkušenost pedagogů se vzděláváním romských žáků

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	135	91,84%
Ne	12	8,16%
Celkem	147	100%

Tabulka 3: Zkušenost se vzděláváním romských žáků

Vzhledem ke kraji, který jsme si záměrně vybrali pro největší počet zastoupení romské menšiny, jsme předpokládali vysokou osobní zkušenost pedagogů se vzděláváním romských žáků. Avšak na základě statistických údajů, které uvádí, že v Ústeckém kraji žije z celkového počtu obyvatel zhruba 8,4 % Romů, jsme nepřepokládali, že tato zkušenost pedagogů bude tak velká- téměř 92 %.

Otázka č. 4: Podíl romských žáků ve škole

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Méně než 20 procent	103	70,07%
21-50 procent	25	17,01%
Více jak 50 procent	19	12,93%
Celkem	147	100%

Tabulka 4: Podíl romských žáků ve škole

Otázka č. 4 se zabývá podílem romských žáků ve škole, v níž pedagogové vyučují. Z tabulky vyplývá, že nejčastěji působí ve školách, kde je podíl romských žáků menší než 20 procent (70 %). 17 % pedagogů odpovědělo, že se jedná o školu, kde je počet romských žáků mezi 20-50 procenty, více jak 50 procent romských žáků uvedlo 13 % respondentů.

Následující otázky jsou již seřazeny na základě dílčích výzkumných otázek.

1. dílčí výzkumná otázka:

Jaká podpůrná opatření využívají školy a pedagogové pro podporu vzdělávání romských žáků?

Cílem výzkumné otázky bylo zjistit, jaká podpůrná opatření k podpoře romských žáků jsou ze strany školy využívána a jaké nástroje se nejvíce osvědčují přímo pedagogům při práci s romskými žáky.

Otázka č. 5: Je ve Vaší škole využíván individuální vzdělávací plán jako jedno z podpůrných opatření při vzdělávání romských žáků?

IVP	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano, většina romských žáků ho využívá	20	13,61%
Ano, ale pouze někteří ho využívají	79	53,74%
Ne	48	32,65%
Celkem	147	100%

Tabulka 5: Využívání individuálního vzdělávacího plánu

Individuální vzdělávací plán je velmi důležité opatření, které může žáka udržet v hlavním vzdělávacím proudu. Jak můžeme vidět v tabulce č. 5, 67 % škol nabízí možnost rom-

ským žákům využívat individuální vzdělávací plán, ve 14 % ho dokonce využívá ve škole většina romských žáků. Zjištěná data hodnotíme velmi pozitivně vzhledem k časové náročnosti vypracování plánu a podrobné pedagogicko-psychologické diagnostice. Ve 33 % školy individuální vzdělávací pro podporu romských žáků nevyužívají.

Otázka č. 6: Je při Vaší škole zřízen přípravný ročník?

Přípravný ročník	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	41	27,89%
Ne	106	72,11%
Celkem	147	100%

Tabulka 6: Přípravný ročník při škole

Hlavním účelem přípravných tříd je vyrovnat vývoj dětí a usnadnit jim vstup do prvního ročníku základní školy. Ze získaných dat nám vyplynulo, že přípravné třídy jsou zřízeny u škol hlavního vzdělávacího proudu v 28 %, což hodnotíme pozitivně, jelikož je zde větší pravděpodobnost, že žáci zůstanou i nadále v hlavním vzdělávacím proudu.

Otázka č. 7: Je ve Vaší škole zřízena pozice asistenta pedagoga pro romské žáky?

Asistent pedagoga	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	136	92,52%
Ne	11	7,48%
Celkem	147	100%

Tabulka 7: Asistent pedagoga

Co se týče zřízení pozice asistenta pedagoga ve školách, jsou zjištěná data příznivější. Téměř v 93 % pedagogové odpověděli na otázku kladně, v 7 % záporně. Výsledek je pro nás překvapující, jelikož stále převažuje značný nepoměr mezi počtem asistentů pedagoga působících ve třídách s žáky se zdravotním postižením a počtem asistentů ve třídách, ve kterých převažují žáci se sociálním znevýhodněním.

Otázka č. 8: Mají ve Vaší škole žáci prostor pro přípravu na vyučování (knihovna, studijní koutky apod.)?

Prostory pro přípravu	Relativní četnost	Absolutní četnost
Ano	98	66,67%
Ne	49	33,33%
Celkem	147	100%

Tabulka 8: Prostory pro přípravu žáků na vyučování

Prostory pro přípravu na vyučování formou přístupu do knihoven, zřizování studijních koutků apod. hrají důležitou roli při podpoře vzdělávání romských žáků, jelikož mohou

kompenzovat nepodnětné rodinné prostředí a častokrát nevyhovující podmínky pro domácí přípravu žáků na vyučování. Je zapotřebí, aby školy tuto skutečnost měly na paměti a snažily se vytvořit žákům co nejpřívětivější zázemí. V tabulce č. 10 můžeme vidět, že se tak děje pouze u 67 % dotázaných, ve 34 % žáci možnost přípravy na vyučování ve škole nemají.

V souvislosti s otázkami č. 6 a 7 nás také zajímalo, jak vnímají samotní pedagogové školou zaváděná opatření. Následující tabulka prezentuje míru souhlasu či nesouhlasu respondentů (n=147) s jednotlivými výroky.

	1	2	3	4	5	Σ
Romští žáci, kteří navštěvovali mateřskou školu či přípravné ročníky mají větší pravděpodobnost, že budou ve svých vzdělávacích drahách úspěšnější.	30,61	51,71	11,56	5,44	0,68	100,00
Asistent pedagoga je důležitým článkem při podpoře vzdělávání romských žáků.	20,41	36,73	19,05	16,33	7,48	100,00

Tabulka 9: Názory pedagogů na využívaná podpůrná opatření ze strany školy (1- naprosto souhlasím, 2- spíše nesouhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše souhlasím, 5- naprosto nesouhlasím)

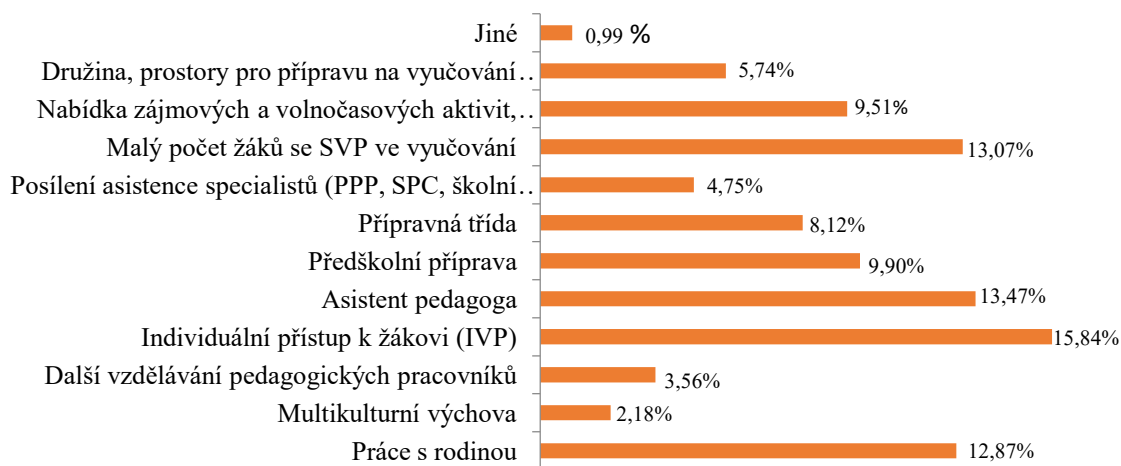
V souvislosti s otázkou č. 6 nás také zajímalo, jak pedagogové osobně hodnotí přínos předškolního vzdělávání u romských žáků. Zde se názory pedagogů ve velké míře shodují, v 82 % se domnívají, že romští žáci, kteří navštěvovali mateřskou školu či přípravné ročníky mají větší pravděpodobnost, že budou ve svých vzdělávacích drahách úspěšnější. 12 % respondentů uvedlo, že nemůže daný výrok posoudit a 6 % z nich se k danému výroku staví spíše negativně.

V návaznosti na otázku č. 7 nás zajímalo, zda pedagogové vnímají přítomnost asistenta pedagoga ve vyučování jako přínos. K výroku se kladně vyjádřilo 57 % pedagogů, 19 % nemohlo posoudit a 21 % hodnotí asistenta pedagoga spíše negativně. Důvodů, proč pedagogové negativně hodnotí asistenta pedagoga, může být mnoho. Často jde pouze o to, že pedagogové nemají rádi přítomnost další osoby ve vyučování a asistenta považují za narušitele výuky. Vždy je ale nutno pamatovat na prospěch žáka, který je podmíněn spoluprací mezi všemi účastníky vzdělávacího procesu.

Otázka č. 9: Jaké nástroje se Vám nejvíce osvědčují pro efektivní vzdělávání romských žáků?

	Absolutní čet- nost	Relativní čet- nost
Práce s rodinou	65	12,87%
Multikulturní výchova	11	2,18%
Další vzdělávání pedagogických pracovníků	18	3,56%
Individuální přístup k žákovi (IVP)	80	15,84%
Asistent pedagoga	68	13,47%
Předškolní příprava	50	9,90%
Přípravná třída	41	8,12%
Posílení asistence specialistů (PPP, SPC, školní psycholog)	24	4,75%
Malý počet žáků se SVP ve vyučování	66	13,07%
Nabídka zájmových a volnočasových aktivit, doučování	48	9,51%
Družina, prostory pro přípravu na vyučování (knihovna, školní klub apod.)	29	5,74%
Jiné	5	0,99%
Celkem	505	100%

Tabulka 10: Nástroje uplatňované pro efektivní podporu romských žáků



Graf 1: Nástroje uplatňované pro efektivní podporu romských žáků

Otázka č. 9 se snažila identifikovat nástroje, které jsou dle pedagogů nejefektivnější pro podporu vzdělávání romských žáků. Na výběr měli respondenti celkem dvanáct možných odpovědí, přičemž byli požádáni o vybrání maximálně tří nástrojů, které v praxi nejvíce využívají a které se jim zároveň nejvíce osvědčují (100% tedy představuje celkový počet

odpovědi). Mezi nejčastěji označované položky patří: individuální přístup k žákovi v 16 % a asistent pedagoga ve 13 %, který je právě jedním z opatření, pomocí kterého lze žákovi věnovat zvýšenou pozornost. Za další efektivní nástroje pedagogové považují malý počet žáků se SVP ve vyučování (13 %), práci s rodinou (13 %) či nabídku zájmových a volnočasových aktivit nebo doučování (10 %), které mohou pomoci dítěti k lepšímu zapojení do kolektivu a následně i k úspěšnému zvládnutí školní docházky. Za významný nástroj považují pedagogové i předškolní přípravu (10 %), do které řadíme i přípravné třídy (8 %), které pomáhají dětem vyrovnat jejich vývoj s vrstevníky a velkou měrou přispívají k následnému bezproblémovému začlenění dítěte do 1. ročníku. Jako další fungující opatření ve vzdělání romských žáků pedagogové označují družinu a prostory pro přípravu na vyučování (6 %) nebo posílení asistence pedagogů (5 %). Jako nejméně efektivní z nabízených možností pedagogové překvapivě označili další vzdělávání pedagogických pracovníků (4 %) a multikulturní výchovu (2 %). U této otázky byla možnost označit položku jiné, které bylo využito v 1 %. Pedagogové uváděli, že podmínkou, aby vše fungovalo, je dodržování nastavených pravidel všemi účastníky vzdělávání, za nezbytnost považují i spolupráci s vychovateli z dětského domova. Objevovaly se i odpovědi typu, že žádná opatření nepomáhají nebo že hlavní problém je v tom, že Romové to mají nastavení jinak, jelikož rodina pro ně znamená více než škola.

2. dílčí výzkumná otázka:

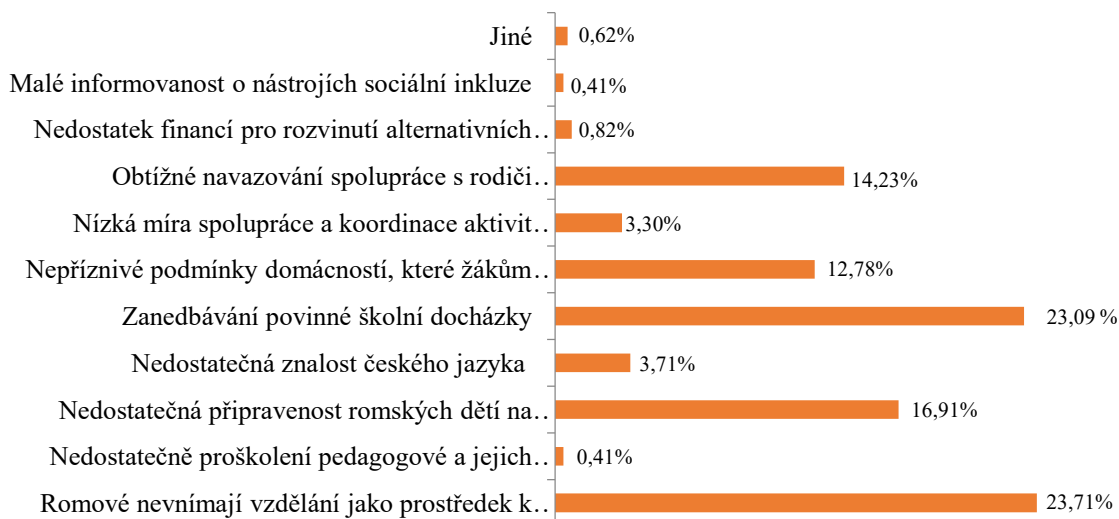
Jaké jsou nejčastější překážky a problémy bránící pedagogům k efektivnímu naplňování vzdělávacích potřeb romských žáků?

Cílem druhé dílčí otázky bylo identifikovat, jaké jsou dle názorů pedagogů největší překážky bránící romským žákům k tomu, aby byli ve svých vzdělávacích drahách úspěšnější. K druhé dílčí otázce se vztahuje otázka č. 11, ve které měli pedagogové opět možnost vybrat tři odpovědi a položky Likertovy škály zjišťující zkušenosti a snahu pedagogů o navázání spolupráce s romskými rodiči.

Otázka č. 11: Co je podle Vás největší překážkou k úspěšnému vzdělávání romských žáků?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Romové nevnímají vzdělání jako prostředek k získání kvalitního profesního uplatnění	115	23,71%
Nedostatečně proškolení pedagogové a jejich neochota	2	0,41%
Nedostatečná připravenost romských dětí na povinnou školní docházku	82	16,91%
Nedostatečná znalost českého jazyka	18	3,71%
Zanedbávání povinné školní docházky	112	23,09%
Nepříznivé podmínky domácností, které žákům znesnadňují domácí přípravu na vyučování	62	12,78%
Nízká míra spolupráce a koordinace aktivit zainteresovaných subjektů	16	3,30%
Obtížné navazování spolupráce s rodiči romských žáků	69	14,23%
Nedostatek financí pro rozvinutí alternativních výukových metod	4	0,82%
Malá informovanost o nástrojích sociální inkluze	2	0,41%
Jiné	3	0,62%
Celkem	485	100%

Tabulka 11: Překážky bránící úspěšnému vzdělávání romských žáků



Graf 2: Překážky bránící úspěšnému vzdělávání romských žáků

Otázka č. 11 zjišťovala názory pedagogů na překážky bránící romským žákům v úspěšném studiu. Pedagogové se domnívají, že problémy spojené se vzděláváním romských žáků spočívají zejména v tom, že Romové nevnímají vzdělání jako prostředek k získání kvalit-

ního profesního uplatnění a to ve 24 %. Ve 23 % pedagogové vidí problémy v zanedbávání povinné školní docházky a v 17 % v nedostatečné přípravě romských žáků na povinnou školní docházku. Ve všech třech případech hraje zásadní roli rodinné zázemí, ve kterém žáci mnohdy nenachází podporu, jelikož sami rodiče nepovažují vzdělání za hodnotu, tudíž k ní nevedou ani své děti. S tím souvisí i obtížné navazování komunikace s rodiči romských žáků, zastoupené ve 14 % a nepříznivé podmínky domácností, které žákům znesnadňují domácí přípravu na vyučování ve 13 %. Za překážku dále pedagogové vidí nedostatečnou znalost českého jazyka ve 4 % a nízkou míru spolupráce a koordinace aktivit zainteresovaných subjektů (mateřských škol, základních škol, MPSV, MŠMT, obecních úřadů, nestátních neziskových organizací, úřadů práce apod.) ve 3 %. Za nejmenší problémy pedagogové považují nedostatek financí pro rozvinutí alternativních výukových metod (1 %), malou informovanost o nástrojích sociální inkluze (0,4 %) a nedostatečně proškolené pedagogy a jejich neochotu (0,4 %).

Zkušenosti pedagogů v oblasti spolupráce s rodiči romských žáků jsme zjišťovali pomocí míry souhlasu s danými výroky.

	1	2	3	4	5	Σ
Má převažující zkušenost v oblasti spolupráce s rodiči romských žáků není příliš dobrá.	21,08	37,41	15,65	21,77	4,08	100,00
Snažím se o navázání kvalitní spolupráce s rodiči romských žáků, jelikož ji považuji za jeden z klíčů k úspěšnému vzdělávání těchto žáků.	34,69	44,90	12,93	6,12	1,36	100,00

Tabulka 12: Zkušenosti pedagogů v oblasti spolupráce s rodiči romských žáků (1- naprosto souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- naprosto nesouhlasím)

Spolupráci pedagogů s rodiči romských žáků jsme zjišťovali pomocí výroku: Má převažující zkušenost v oblasti spolupráce s rodiči romských žáků není příliš dobrá. Zjištěná data ukazují, že s výrokiem souhlasí 58 % respondentů, 16 % jich uvedlo, že nemůže posoudit a 26 % s daným výrokiem nesouhlasí.

Vzhledem k výše zjištěným datům, kdy více jak polovina pedagogů uvedla, že jejich zkušenost s navázáním kontaktu s rodiči romských žáků není příliš dobrá, jsme chtěli zjistit, zda pedagogové pro zvýšení kvalitní spolupráce s rodiči vyvíjí úsilí a zda považují spolupráci za klíč k úspěšnému vzdělávání těchto žáků. Kladně se vyjádřilo téměř 80 %, 13 % respondentů uvedlo odpověď: nemohu posoudit a pouze 7 % s daným výrokiem nesouhlasilo.

3. dílčí výzkumná otázka:

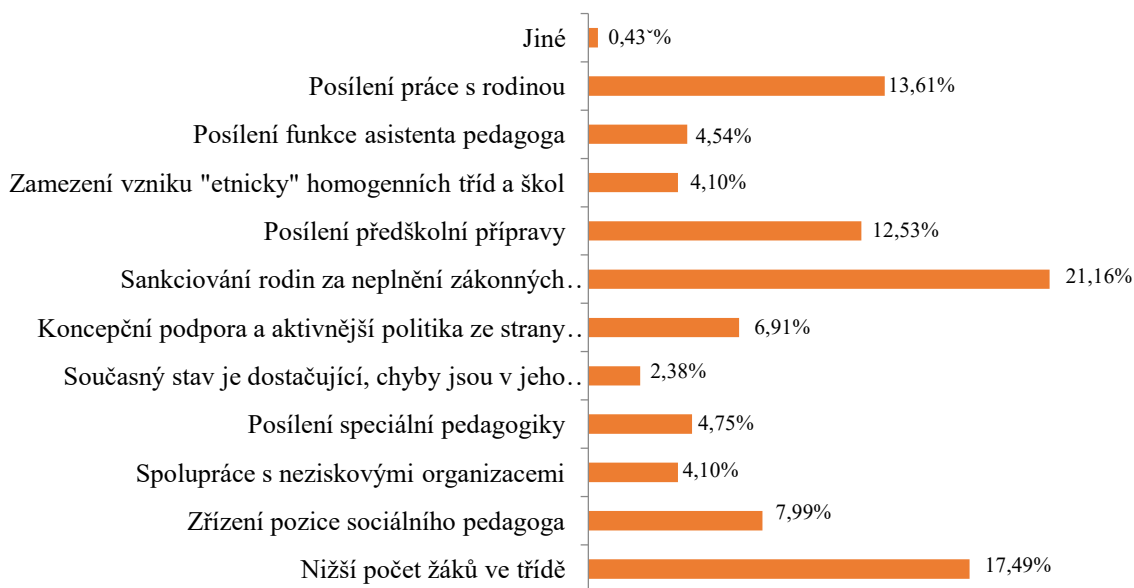
Jaké jsou potřeby pedagogů pro maximální využívání individuálního přístupu k romským žákům?

Za pomoci výzkumného šetření jsme se snažili zjistit, jaké nástroje by pedagogové ocenili při vzdělávání romských žáků ke zvýšení jejich školní úspěšnosti a zda by měli zájem o seminář či kurz zaměřený na oblast související se vzděláváním romských žáků.

Otázka č. 10: Jaké nástroje byste uvítal/a pro podporu vzdělávání romských žáků?

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nižší počet žáků ve třídě	81	17,49%
Zřízení pozice sociálního pedagoga	37	7,99%
Spolupráce s neziskovými organizacemi	19	4,10%
Posílení speciální pedagogiky	22	4,75%
Současný stav je dostačující, chyby jsou v jeho užívání	11	2,38%
Koncepční podpora a aktivnější politika ze strany státu a MŠMT	32	6,91%
Sankcionování rodin za neplnění zákonných povinností	98	21,16%
Posílení předškolní přípravy	58	12,53%
Zamezení vzniku "etnicky" homogenních tříd a škol	19	4,10%
Posílení funkce asistenta pedagoga	21	4,54%
Posílení práce s rodinou	63	13,61%
Jiné	2	0,43%
Celkem	463	100%

Tabulka 13: Nástroje pro podporu vzdělávání romských žáků



Graf 3: Nástroje pro podporu vzdělávání romských žáků

Otázka č. 10 se snažila identifikovat, jaké nástroje by pedagogům pomohly k zefektivnění vzdělávání romských žáků. Většina zvolených odpovědí vyplývá již z výše uvedených odpovědí, ve kterých respondenti odpovídali na problematiku spojenou s překážkami bránící úspěšnému studiu romských žáků a s nástroji, které se jim v praxi pro podporu těchto žáků osvědčují. Ve 21 % jsou pedagogové přesvědčeni, že by nejvíce pomohlo, kdyby byly rodiny sankcionovány za neplnění jejich zákonných povinností. Otázkou však zůstává, zda by represivní přístup k rodičům romských žáků nevedl ještě k větší nedůvěře a neochotě rodičů spolupracovat se školou. Ve 14 % se naopak objevili pedagogové, kteří se snaží pomoci žákům právě skrze spolupráci s rodinou. Snaha o získání rodičů na stranu školy je dle nás stěžejní faktor, který pozitivně ovlivní vzdělávací dráhu žáka. Ten získá od rodičů větší podporu ve studiu, příznivější pracovní atmosféru i účinnější motivaci k poctivé docházce. 18 % pedagogů by uvítalo, kdyby měli ve třídě menší počet žáků. Zejména, pokud jsou mezi nimi i ti se sociálním znevýhodněním. Pedagogové mají v tomto případě větší možnost k individuálnějšímu přístupu a mohou žákům věnovat více pozornosti i času. Další nástroj, který pedagogové považují za důležitý, je posílení předškolní přípravy u romských žáků (13 %). V tomto případě by mělo výrazně pomoci přijetí Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018, který si jako záměr novely školského zákona stanovil zavedení povinného předškolního vzdělávání od roku 2017 pro děti od pěti let. V 8 % by pedagogové uvítali zřízení pozice sociálního pedagoga, což zejména z naší perspektivy hodnotíme velmi pozitivně. Sociální pedagog by zastával roli mediátora mezi školou a rodinou a dával práci školy preventivní a výchovný rozměr. 7 % pedagogů uvedlo, že koncepční podpora a aktivnější politika ze strany státu a MŠMT by taktéž přispěla k podpoře vzdělávání romských žáků. Mezi další nástroje, které by pedagogové přivítali, označili: posílení speciální pedagogiky (5 %), spolupráce s neziskovými organizacemi (4 %) a zamezení vzniku „etnicky“ homogenních tříd a škol (4 %). Ve 2 % pedagogové uváděli, že současný stav je dostačující a chyby jsou v jeho užívání. Opět byla nabídnuta možnost jiné, kterou pedagogové označili pouze v 0,43 %. Uvedli, že by pomohlo, kdyby byly znovu zřízeny praktické školy a kdyby se podařilo Romům zpřeházet priority.

Dle zjištěných údajů pedagogové považují za největší problém ve vzdělávání romských žáků jejich rodinné zázemí a neochotu, nikoliv problémy pramenící z koncepční podpory či nepřipravenosti samotných pedagogů. Pomocí Likertovy škály jsme se pokusili také zjistit, zda by měli učitelé zájem o seminář či kurz zaměřený na problematiku vzdělávání romských žáků.

	1	2	3	4	5	Σ
Měl/a bych zájem o seminář, kurz či jiné vzdělávání zaměřené na oblast související se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků.	8,16	25,17	23,13	27,89	15,56	100,00
Cítím se dostatečně odborně připraven/a pro práci s romskými žáky.	23,81	40,17	24,49	6,12	5,44	100,00

Tabulka 14: Odbornost pedagogů v problematice vzdělávání romských žáků (1- naprosto souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- naprosto nesouhlasím)

Jak můžeme vidět v tabulce, pouze 33 % respondentů by mělo zájem o seminář či kurz, 23 % nemohlo posoudit a 43 % pedagogů by o vzdělávání spojené s touto problematikou nemělo zájem.

Na to navazuje výrok, jehož cílem je zjistit, zda se cítí pedagogové dostatečně odborně připraveni pro práci s romskými žáky, jelikož na základě těchto dat bychom mohli poukázat na to, zda důvodem nezájmu pedagogů o další vzdělávání v této problematice je, dle jejich názoru, dostatečná odborná připravenost. Jak můžeme vidět v tabulce č. 14, 64 % pedagogů uvedlo, že se cítí dostatečně odborně připraveno pro práci s romskými žáky, 24 % nemůže posoudit a pouze 12 % si myslí, že připraveno není. Dále už se bohužel nedozvídáme, zda jsou vědomosti pedagogů pro práci s romským etnikem opravdu tak odborné, nebo zda se jedná o neochotu či nezájem uplatňovat alternativní přístupy odlišující se od tradičních metod, které nepožadují příliš velkou iniciativu pro práci s žáky.

4. dílčí otázka:

Jaký mají pedagogové názor na využívání podpůrných opatření ve vztahu k romským žákům?

Cílem poslední výzkumné otázky bylo zjistit, zda pedagogové prosazují rovný a spravedlivý přístup ke všem žákům a jak vnímají potřebnost využívání podpůrných opatření ve vztahu k romským žákům. Zajímali nás taktéž jejich názory na zavádění inkluzivního

vzdělávání do škol, které mohou poukazovat na to, zda se pedagogové zasazují o rovné vzdělávací příležitosti pro všechny žáky bez ohledu na jejich znevýhodnění či handicap.

	1	2	3	4	5	Σ
Ke všem žákům je zapotřebí přistupovat stejně.	27,21	21,09	1,36	29,25	21,09	100,00
Ve vzdělávání romských žáků je zapotřebí využívat podpůrná opatření.	11,56	42,86	9,53	28,57	7,48	100,00
Romští žáci, kteří nezvládají učivo běžné školy, by měli být přeřazeni do speciálních škol.	31,29	32,65	10,20	18,37	7,48	100,00
Snahu o zavádění inkluzivního vzdělávání do českých škol vnímám jako přínos, žáci se naučí větší toleranci a spolupráci.	4,08	13,61	8,16	44,22	29,93	100,00
Snahu o zavádění inkluzivního vzdělávání do českých škol vnímám negativně, přináší mnoho úsilí, klade velké nároky na pedagogické pracovníky.	38,10	38,10	6,80	10,88	6,12	100,00

Tabulka 15: Názory pedagogů na využívání podpůrných opatření ve vztahu k romským žákům (1- naprosto souhlasím, 2- spíše souhlasím, 3- nemohu posoudit, 4- spíše nesouhlasím, 5- naprosto nesouhlasím)

Ohledně výroku, že ke všem žákům je zapotřebí přistupovat stejně, panují mezi respondenty značné rozepře. Dle zjištěných dat se k danému výroku přiklání 48 % respondentů, 1 % uvedlo, že nemůže posoudit a 50 % respondentů se k danému výroku staví spíše negativně. K výroku: Ve vzdělávání romských žáků je zapotřebí využívat podpůrná opatření se pozitivně vyjádřilo 54 % respondentů. Odpověď: nemohu posoudit, zvolilo 10 % a negativně se vyjádřilo 36 %. Cílem této otázky bylo ověření, zda se názory shodují s otázkou č. 12.1, ve které se respondenti vyjadřovali ke stejnému přístupu ke všem žákům.

Poměrně překvapivé pro nás byly odpovědi, kdy 64 % respondentů souhlasilo s tím, že romští žáci, kteří nezvládají učivo běžné školy, by měli být přeřazeni do speciálních škol. 10 % respondentů uvedlo, že nemůže posoudit a pouze 26 % s daným výrokiem nesouhlasilo. Toto zjištění pro nás bylo překvapivé vzhledem k tomu, že více jak polovina pedagogů souhlasila s využíváním podpůrných opatření pro romské žáky, jejichž cílem je udržet tyto žáky v hlavním vzdělávacím proudu.

Překvapivé zjištění je pro nás i v oblasti názorů pedagogů na inkluzivní vzdělávání. Dle výsledků pouze 18 % respondentů považuje inkluzivní vzdělávání za přínos. 8 % nemůže posoudit a 74 % se k němu staví spíše negativně. Možný důvod, proč jsou zjištěná data

nepříznivá, nabízí poslední výrok. Ten nám potvrzuje negativní postoj k inkluzi zejména kvůli velkému úsilí a nárokům, které klade na všechny pedagogické pracovníky. S tím souhlasilo 74 % respondentů, 7 % nemohlo posoudit a 17 % s daným výrokiem nesouhlasilo.

5 INTERPETACE DAT

Předpokladem pro úspěšné vzdělávání a podporu romských žáků je zajištění rovného a spravedlivého přístupu ke vzdělání bez jakékoliv formy diskriminace, který v České republice zajišťuje řada dokumentů. Ty spojují sociálně znevýhodněné žáky s využíváním podpůrných a vyrovnávacích opatření za účelem naplnění jejich vzdělávacího potenciálu a uplatnění práv na rovnoprávném základě s ostatními.

Vzhledem k tomu, že Romové patří mezi minoritu vyznačující se řadou specifíků, které jsou pro majoritní společnost mnohdy nepochopitelné, je zapotřebí usilovat o včlenění problematiky národnostních a etnických menšin do vzdělávání pedagogických pracovníků. Pedagog je hlavním aktérem, se kterým romský žák ve škole přichází nejčastěji do kontaktu, a který do značné míry ovlivňuje jeho školní výsledky. Skrze další vzdělávání pedagogických pracovníků a včleněním multikulturní výchovy do školních osnov můžeme předcházet generalizaci a předsudkům založených na mnohdy zkreslených domněnkách. Z realizovaného dotazníkového šetření jsme se však dozvěděli, že pouze 4 % pedagogů považují další vzdělávání pedagogických pracovníků za efektivní nástroj pro podporu vzdělávání romských žáků a pouze třetina z nich by měla zájem o seminář nebo kurz zaměřený na oblast související se vzděláváním Romů. V 64 % se respondenti domnívají, že jsou dostatečně odborně připraveni pro práci s romskými žáky. Z názorů respondentů vyplývá, že téměř veškeré problémy spojené se vzděláváním Romů připisují pedagogové rodinnému zázemí žáků, nikoliv špatnému nastavení vzdělávacího systému. Ten považuje za překážku společně s nedostatečně proškolenými pedagogy a jejich neochotou pouze 0,4 % respondentů. Za nástroj ke zvýšení úspěšnosti romských žáků pedagogové nepovažují ani multikulturní výchovu, díky které by měli možnost seznámit se s různými kulturami, což by mohlo pozitivně ovlivnit celkové vnímání Romů všemi účastníky vzdělávacího procesu. V tomto případě pouze 2 % respondentů považují multikulturní výchovu za efektivní nástroj.

Základní podmínkou pro úspěšné vzdělávání romských žáků je kvalitní a inkluzivní vzdělávání, které otevírá cestu rovnému přístupu nejen žákům se sociálním znevýhodněním na běžných školách. Klíčovou postavou je učitel, na kterého jsou kladeny vysoké požadavky a právě jeho postoj k inkluzivnímu vzdělávání a ochota využívat alternativní přístupy může do určité míry ovlivnit úspěšnost romských žáků v jejich vzdělávacích drahách. Dle zjištěných dat se však respondenti staví k inkluzi spíše negativně. Pouze 18 % pedago-

gů vnímá zavádění inkluzivního vzdělávání do českých škol jako přínos, díky kterému se žáci naučí větší toleranci a spolupráci. Na druhou stranu 76 % pedagogů vnímá zavádění inkluzivního vzdělávání negativně především kvůli velkým nárokům, které inkluzivní vzdělávání klade na všechny účastníky vzdělávacího procesu. Téměř žádný z respondentů se nedomnívá, že by za příčinou negativního přístupu k inkluzi mohla být malá informovanost o jeho nástrojích nebo nedostatek financí pro rozvinutí alternativních výukových metod.

Jedním z principů inkluzivního vzdělávání je vytvoření individuální vzdělávací strategie pro všechny žáky, kteří ji potřebují, aby mohli i nadále setrvat v hlavním vzdělávacím proudu. Respondenti považují individuální přístup za nejefektivnější nástroj ve vzdělávání romských žáků, který se jim v praxi nejvíce osvědčuje. Aby však mohli pedagogové zajistit individuální přístup, potřebovali by ve svých třídách nižší počet žáků, zvláště pokud jsou mezi nimi ti se speciálními vzdělávacími potřebami. To bohužel není z ekonomických důvodů často možné a proto je zapotřebí hledat i jiné cesty. Jednou z možností, jak věnovat žákovi individuální podporu, je vypracování individuálního vzdělávacího plánu, který v případě romských žáků využívá dle šetření 67 % škol, na kterých respondenti působí. Jeho cílem není v žádném případě poskytovat žákovi úlevy, ale pomoci mu určit jeho aktuální schopnosti a dovednosti a poskytnout mu možnost dalšího rozvoje. Může být pro žáka záchranným opatřením, které ho udrží v hlavním vzdělávacím proudu. Otázkou však zůstává, do jaké míry jsou samotní pedagogové zastánci individuálního přístupu ve vzdělávání. Téměř polovina respondentů si myslí, že by se mělo ke všem žákům přistupovat stejně. Zároveň se ve výzkumu objevila rozporuplná tvrzení, kdy polovina respondentů uvedla, že ve vzdělávání romských žáků by se měla využívat podpůrná opatření, jejichž cílem je pomoci žákovi udržet se v hlavním vzdělávacím proudu. Na druhou stranu 64 % pedagogů je přesvědčeno, že romští žáci, kteří nezvládají učivo běžné školy, by měli být přerazeni do speciálních škol.

Další možností zajištění individuálního přístupu je zřízení pozice asistenta pedagoga, která je v případě našeho šetření zřízena v 93 % škol. Toto zjištění hodnotíme pozitivně vzhledem k nepoměru zřízení pozice asistenta pro žáky se zdravotním a sociálním znevýhodněním. 13 % respondentů považuje asistenta pedagoga za nejúčinnější nástroj pro podporu romských žáků a považují ho za důležitý článek při podpoře vzdělávání romských žáků. 5 % pedagogů by dokonce přivítalo posílení jeho pravomocí. Objevují se však i případy,

kdy pedagogové hodnotí přítomnost asistenta pedagoga spíše negativně. Předpokladem pro úspěšnou spolupráci je jasně propracovaný koncept činností asistenta a pedagoga.

Mezi další nástroje, které by pedagogové uvítali pro podporu romských žáků, řadí posílení speciální pedagogiky a v 8 % zřízení pozice sociálního pedagoga, který by sloužil jako mediátor mezi školou a rodinou, která hraje zásadní roli ve vzdělávání a úspěšnosti romských žáků.

Úspěšné vzdělávání romských žáků je vždy podmíněno spoluprací všech zainteresovaných subjektů, zejména spoluprací mezi školou a rodinou. Vhodné je, aby spolupráce s rodiči romských žáků patřila mezi hlavní priority nejen školy, ale i samotných pedagogů. Z šetření vyplývá, že se 80 % pedagogů snaží o navázání kvalitní spolupráce s rodiči romských žáků, jelikož ji považují za jeden z klíčů k úspěšnému vzdělávání, což hodnotíme velmi pozitivně. Avšak téměř polovina respondentů považuje navazování spolupráce s rodiči romských žáků za jeden z největších problémů a samotná zkušenost pedagogů v oblasti spolupráce je v 60 % negativní. Ale i navzdory negativní zkušenosti by 14 % respondentů posílení práce s rodinou přivítalo. Klíčem by mohlo být zřízení již výše zmíněné pozice sociálního pedagoga, který by navštěvoval rodiny v jejich domácím prostředí a pomohl by získat rodiče na stranu školy a předcházet tak řadě problémů, které se ve vzdělávání romských žáků vyskytují. Mezi nejčastější problémy respondenti uvádějí, že Romové nevnímají vzdělání jako prostředek k získání kvalitního profesního uplatnění (v 24 %) a zanedbávání povinné školní docházky (23 %), které by většina pedagogů chtěla vyřešit skrze sankcionování rodin za neplnění zákonných povinností. Otázkou však zůstává, zda by represivní přístup k rodičům nevedl ještě k větší nedůvěře a neochotě rodičů se školou spolupracovat.

Ve velké míře pedagogové vidí problém také v nepříznivých podmínkách domácností, které žákům znesnadňují domácí přípravu na vyučování (13 %). Zde se nabízí prostor pro iniciativu školy, která by se měla zasazovat o vhodné prostory pro přípravu žáků na vyučování formou přístupu do knihoven či studijních koutků. Ze zjištěných dat vyplývá, že tuto formu podpory nabízí školy žákům téměř v 70 %.

Vhodné je zabývat se i otázkou spolupráce a koordinace subjektů, kterou 4 % pedagogů považují za efektivní nástroj pro podporu vzdělávání romských žáků. Zejména spolupráce mezi školou a neziskovými organizacemi může pomoci jednak ke zkvalitnění komunikace s rodiči, ale také může sloužit jako prevence rizikového chování. Pracovníci neziskových

organizací mohou působit v oblasti vzdělávání formou doučování, domácí přípravy či motivace k dalšímu studiu. Tuto formu podpory by uvítaly 4 % pedagogů.

Na samém počátku všech snah o podporu romských žáků ve vzdělávacím systému by mělo stát předškolní vzdělávání, které může výrazně ovlivnit budoucí vzdělávací dráhy žáků. Pozitivní dopad předškolního vzdělávání vyzdvihují i samotní pedagogové, kteří v 82 % uvádí, že žáci, kteří navštěvovali mateřskou školu či přípravné ročníky mají větší pravděpodobnost, že budou ve svých vzdělávacích drahách úspěšnější. 10 % respondentů považuje předškolní přípravu za nejefektivnější nástroj pro podporu romských žáků a 13 % z nich se zasazuje o posílení předškolní výchovy. Tomu velkou měrou přispívá i zřizování přípravných tříd, které jsou pro romské rodiče přitažlivé zejména tím, že jsou bezplatné. V případě našeho šetření jsou přípravné třídy zřízeny v 28 % u škol hlavního vzdělávacího proudu a mohou tak pomoci dětem překonat nedostatečnou připravenost na povinnou školní docházku, kterou považuje za největší problém ve vzdělávání romských žáků 17 % respondentů.

6 ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali možnostmi podpory sociálně znevýhodněných žáků v českém vzdělávacím systému.

V teoretické části jsme si vymezili potřebné koncepty vztahující se ke spravedlivému a rovnému přístupu ve vzdělávání a dotkli jsme se i otázky pojetí spravedlnosti a rovnosti. Představili jsme si definice sociálního znevýhodnění uváděné legislativou a nastínili si roli rodiny v kontextu sociálně znevýhodněných žáků. Pro účely praktické části jsme si vymezili specifika romské rodiny odlišující se v mnoha attributech rodinného i společenského života, jejichž znalost je pro úspěšnou podporu žáků stěžejní. Představili jsme si koncept inkluzivního vzdělávání, jeho principy a afirmativní přístupy, pomocí kterých můžeme pomoci žákům k lepším školním výsledkům.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit názory pedagogů na jednotlivá podpůrná opatření a jejich mechanismy uplatňované v českém školství. Z výzkumu nám vyplynulo, že většina škol využívá základní podpůrná a vyrovnávací opatření, kterými jsou asistent pedagoga a individuální vzdělávací plán. Příjemným zjištěním pro nás byl i počet zřízených přípravných tříd u škol hlavního vzdělávacího proudu, které zvyšují pravděpodobnost setrvání žáka v běžné škole. Naopak za největší problém považujeme neochotu pedagogů se nadále vzdělávat v oblasti problematiky Romů a vzájemně spolupracovat. Problémem je i jejich negativní postoj k inkluzivnímu vzdělávání, které dle jejich názorů klade příliš velké nároky na všechny účastníky vzdělávacího procesu. Za neochotou pedagogů nadále se vzdělávat může stát i to, že sami pedagogové nevnímají, že by problémy spojené se vzděláváním romských žáků pramenily z nedostatečné připravenosti pedagogů, jejich neochoty uplatňovat alternativní přístupy ve vzdělávání nebo nedostatečné koncepční podpory ze strany státu a MŠMT. Problémy podle nich pramení zejména z rodinného zázemí žáků, které se projevují nedostatečnou připraveností dětí na školní docházku, nepříznivými domácími podmínkami, zanedbáváním povinné školní docházky a obtížným navazováním kontaktu s jejich rodiči. Pedagogové by dané problémy nejraději řešili sankcionováním rodin za neplnění jejich zákonných povinností, vhodné by dle našeho názoru bylo posílení kompetencí asistenta pedagoga či zřízení pozice sociálního pedagoga, který by měl možnost pracovat s žákem nejenom ve škole, ale i v jeho domácím prostředí, ve kterém by zároveň mohl pozitivně ovlivňovat postoj rodičů ke škole.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BASL, Josef, Petr MATĚJŮ a Jana STRAKOVÁ. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN 8020014004.

BOMBA, Lukáš a Jarmila ZACHAROVÁ. Vplyv neformálnej kontroly rodičov na prospech ich detí v škole. *E-Pedagogium*, 2013, č. 1. ISSN 1213-7499.

ČESKÁ REPUBLIKA. (Akční plán realizace) Koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí [online]. 2008 [cit. 21.3.2018]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/akcni-plan-vcasna-pece/intextkoncepcevcasnepece.pdf

ČESKÁ REPUBLIKA. *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním* [online]. 2009 [cit. 21.3.2018]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/1549_1_1/

ČESKÁ REPUBLIKA. *Úmluva o právech dítěte* vyhlášena Valným shromážděním OSN 20. listopadu 1989 v New Yorku, platná v ČSR od 16. února 1991. Dostupná také z: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 147/2011 ze dne 25.05.2011, 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. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2011, částka 56, s. 1499.

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 73/2005 ze dne 09.02.2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 503.

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č 27/2016 ze dne 21.01.2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2016, částka 10, s. 234.

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 561/2004 ze dne 24.09.2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262-10324.

ČLOVĚK V TÍSNI, o.p.s. *Mají na to!: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* [online]. 2013 [cit. 21.3.2018].

ČLOVĚK V TÍSNI o.p.s. *Vzdělávání Romů v ČR* [online]. 2002 [cit. 22.3.2018]. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/18.pdf>

GAC spol. s.r.o. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti* [online]. Praha, 2006 [cit. 21.3.2018]. Dostupné z: www.gac.cz/documents/nase_prace.../GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf

GAC spol. s.r.o. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* [online]. Praha, 2009 [cit. 22.3.2018]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/1627_1_1

GAJDOŠKOVÁ, Jana a Jana TRHLÍKOVÁ. *Metodika využití příkladů dobrých praxí v oblasti podpory vzdělávání a integrace žáků se znevýhodněním (zdravotním i sociálním) v praxi škol* [online]. Praha, 2015 [cit. 22.3.2018]. Dostupné z: http://www.infoabsolvent.cz/Temata/Download?Soubor=F9.0.115_Metodika_vyuziti_prikladu_dobrych_praxi_v_oblasti_podpory_vzdelavani_a_integrace_zaku_se_z.pdf.

GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1998. ISBN 8085783207.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3070-7.

HŮLOVÁ, Kateřina a Oldřich MATOUŠEK. Zaměstnání. In: MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 171 s. ISBN 978-80-262-0697-2.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

INFORMAČNÍ CENTRUM VLÁDY. *Deklarace práv dítěte* [online]. 2009 [cit. 21.3.2018]. Dostupné z: http://icv.vlada.cz/assets/udalosti/Charta_detskych_prav.pdf

KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.

KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

KARGEROVÁ, Jana a Jana STARÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: druhý stupeň ZŠ* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4681-3. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-szn-2st/metodika-szn-2st.pdf>

KOSTLÁN, František. Uplynulo 6 let od rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. Vzdělávání romských dětí se ale příliš nezměnilo. In: *romea.cz* [online]. 2013 [cit. 2018-03-21]. Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/domaci/uplynulo-6-let-od-rozsudku-evropskeho-soudu-pro-lidska-prava-v-pripadu-d-h-vzdelavani-romskych-deti-se-ale-prilis-nezmenilo>

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 171 s. ISBN 978-80-262-0697-2.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

MŠMT. *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018* [online]. 2015 [cit. 22.3.2018]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf

MŠMT. *Metodika monitorovacích indikátorů Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost* [online]. In: Řídicí orgán OP VK, 2011 [cit. 21.3.2018]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/17246_1_1/

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha* [online]. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila_kniha_2001.pdf

MŠMT. *Podpůrná opatření* [online]. Praha, 2013-2018 [cit. 15.4.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#zpet>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2015 [cit. 22.3.2018]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=6433>

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. 2014 [cit. 21.3.2018]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.

PAPE, Iveta. *Jak pracovat s romskými žáky: Příručka pro učitele a asistenty pedagogů* [online]. Praha: Slovo 21, 2001 [cit. 24.3.2018]. Dostupné z: asistentpedagoga.cz/assets/content/files/Jak_pracovat_s_romskymi_zaky.pdf

SEKYT, Viktor. Zvláštnosti romských dětí. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

SCHNEIDER, Lubomír. *Vize inkluzivního vzdělávání* [online]. Jeseník, 2015 [cit. 15.4.2018]. Dostupné z: <http://www.zs-jeseniky.cz/inkluzivni-vzdelavani>

ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, 196 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4911-1.

STEINEROVÁ, Magdaléna. *Metodický materiál k jednotlivým typům SVP žáků a metodám práce: Sociokulturní znevýhodnění* [online]. Praha, 2015 [cit. 21.3.2018]. Dostupné z: <http://www.fzsbrdickova.cz/UserFiles/File/kamila/11.oprava.pdf>

ŠTĚPAŘOVÁ, Ema. *Specifika romské rodiny* [online]. Brno: Ústav pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, 2005 [cit. 21.3.2018]. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/rodice/socpatologjevy/rasismus/Documents/%C5%A0t%C4%9Bpa%C5%99ov%C3%A1,%20Ema%20Specifika%20romsk%C3%A9%20rodiny.pdf>

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.

ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2016* [online]. Praha, 2017 [cit. 23.3.2018]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2016_1.pdf

VANĚK, Jan. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. Praha: SPN, 1972.

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. *Národnostní menšiny: Romská národnostní menšina* [online]. 2006 [cit. 21.3.2018]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/romska-narodnostni-mensina-16149/>

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. *Strategie romské integrace do roku 2020* [online]. Praha, 2014 [cit. 21.3.2018]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/Strategie-romske-integrace-do-roku-2020.pdf>

WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004, 2 sv. (295 s., s. 301-502). ISBN 80-7315-083-2. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/122/file/1370963166-majinato-web.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Cit.	Citováno
Č.	Číslo
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠMTČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
Např.	Například
Sb.	Sbírky
Str.	Strana
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
Tzn.	To znamená
Zpráva	Zpráva o stavu romské menšiny v České republice

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Nástroje uplatňované pro efektivní podporu romských žáků.....	44
Graf č. 2: Překážky bránící úspěšnému vzdělávání romských žáků.....	46
Graf č. 3: Nástroje pro podporu vzdělávání romských žáků.....	48

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Pohlaví.....	40
Tabulka 2: Věk.....	40
Tabulka 3: Zkušenost se vzděláváním romských žáků.....	40
Tabulka 4: Podíl romských žáků ve škole.....	41
Tabulka 5: Využívání individuálního vzdělávacího plánu.....	41
Tabulka 6: Přípravný ročník při škole.....	42
Tabulka 7: Asistent pedagoga.....	42
Tabulka 8: Prostory pro přípravu žáků na vyučování.....	42
Tabulka 9: Názory pedagogů na využívaná podpůrná opatření.....	43
Tabulka 10: Nástroje uplatňované pro efektivní podporu romských žáků.....	44
Tabulka 11: Překážky bránící úspěšnému vzdělávání romských žáků.....	46
Tabulka 12: Zkušenost pedagogů v oblasti spolupráce s rodiči romských žáků.....	47
Tabulka 13: Nástroje pro podporu vzdělávání romských žáků.....	48
Tabulka 14: Odbornost pedagogů v problematice vzdělávání romských žáků.....	50
Tabulka 15: Podpůrná opatření ve vztahu k romským žákům.....	51

SEZNAM PŘÍLOH

P 1: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Podpora vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v České republice

Dobrý den,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci na výzkumném šetření, které se zabývá problematikou podpory vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Jeho cílem je zjistit, jaké podpůrné mechanismy jsou nastaveny v českém školství ke zvýšení školní úspěšnosti romských žáků. Dotazník je anonymní a veškeré informace jsou důvěrné. Přibližná délka vyplnění dotazníku je 10 minut.

Předem Vám děkuji za Váš čas, ochotu a otevřenost.

SPUSTIT DOTAZNÍK

1. Pohlaví*

Vyberte jednu odpověď

Muž

Žena

2. Věk*

Vyberte jednu odpověď

Méně než 25 let

25-29 let

30-39 let

40-49 let

50-59 let

60 a více let

3. Máte osobní zkušenost se vzděláváním romských žáků?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

4. Jaký je zhruba podíl romských žáků ve Vaší škole?*

Vyberte jednu odpověď

Méně než 20 procent

21-50 procent

Více jak 50 procent

5. Je ve Vaší škole využíván individuální vzdělávací plán jako jedno z podpůrných opatření při vzdělávání romských žáků?*

Vyberte jednu odpověď

Ano, většina romských žáků ho využívá

Ano, ale pouze někteří ho využívají

Ne

6. Je při Vaší škole zřízen přípravný ročník?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

7. Je na Vaší škole zřízena pozice asistenta pedagoga?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

8. Mají ve Vaší škole žáci prostory pro přípravu na vyučování (knihovna, studijní koutky apod.)?*

Vyberte jednu odpověď

Ano

Ne

9. Jaké nástroje se Vám nejvíce osvědčují pro efektivní vzdělávání romských žáků?*

Vyberte, prosím, maximálně 3 možnosti

Práce s rodinou

Individuální přístup k žákovi (individuální vzdělávací plán)

Asistent pedagoga

Předškolní příprava

Přípravná třída

Posílení asistence specialistů (PPP, SPC, školní psycholog)

Malý počet žáků se SVP ve vyučování

Nabídka zájmových a volnočasových aktivit, doučování

Družina, prostory pro přípravu na vyučování (knihovna, školní klub apod.)

Multikulturní výchova

Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Jiná...



10. Jaké nástroje byste nejvíce uvítal/a pro podporu vzdělávání romských žáků?*

Vyberte, prosím, maximálně 3 možnosti

Nižší počet žáků ve třídě

Posílení speciální pedagogiky

Současný stav je v pořádku, chyby jsou zejména v jeho užívání

Koncepční podpora a aktivnější politika ze strany státu a MŠMT

Sankcionování rodin za neplnění zákonných povinností

Posílení předškolní přípravy

Zamezení vzniku "etnicky" homogenních tříd a škol

Posílení funkce asistenta pedagoga

Posílení práce s rodinou

Zřízení pozice sociálního pedagoga jako mediátora mezi školou a rodinou

Spolupráce s neziskovými organizacemi (volnočasové aktivity, doučování apod.)

Jiná...



11. Co je podle Vás největší překážkou k úspěšnému vzdělávání romských žáků?*

Vyberte, prosím, maximálně 3 možnosti

Romové nevnímají vzdělání jako prostředek k získání kvalitního profesního uplatnění

Nedostatečná připravenost romských dětí na povinnou školní docházku

Nedostatečná znalost českého jazyka

Zanedbávání povinné školní docházky

Nepříznivé podmínky domácností, které dětem neumožňují domácí přípravu na výuku- např. přeplněné byty v mnoha případech i bez zdroje energie s chybějícím základním vybavením

Nízká míra spolupráce a koordinace aktivit zainteresovaných subjektů (mateřské školy, základní školy, MPSV, MŠMT, obecní úřady, NNO, úřady práce apod.),

Malá informovanost o nástrojích sociální inkluze

Obtížné navazování spolupráce s rodiči romských žáků

Nedostatek financí pro rozvinutí alternativních výukových metod

Nedostatečně proškolení pedagogové a jejich neochota

Jiná...



	Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Nemohu posoudit	Spíše nesouhlasím	Naprostou nesouhlasím
Ke všem žákům je zapotřebí přistupovat stejně.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ve vzdělávání romských žáků je zapotřebí využívat podpůrná opatření.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Romští žáci, kteří nevládají učivo běžné školy by měli být přeřazeni do speciálních škol.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snahu o zavádění inkluzivního vzdělávání do českých škol vnímám jako přínos, žáci se naučí větší toleranci a spolupráci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Snahu o zavádění inkluzivního vzdělávání vnímám negativně, přináší mnoho úsilí, klade velké nároky na pedagogické pracovníky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Romští žáci, kteří navštěvovali mateřskou školu či přípravné ročníky mají větší pravděpodobnost, že budou ve svých vzdělávacích drahách úspěšnější.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snažím se o navázání kvalitní spolupráce s rodiči romských žáků, jelikož ji považuji za jeden z klíčů k úspěšnému vzdělávání těchto žáků.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Má převažující zkušenost v oblasti spolupráce s rodiči romských žáků není příliš dobrá.

Asistent pedagoga je důležitým článkem při podpoře vzdělávání romských žáků.

Myslím si, že jsem dostatečně odborně připraven/a pro vzdělávání romských žáků.

Měla bych zájem o seminář, kurz či jiné vzdělávání zaměřené na oblast související se vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků- Romů.