

Názory učitelů na podpůrná opatření ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Klára Trčková

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Klára Trčková

Osobní číslo: H16616

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Forma studia: prezenční

Téma práce: **Názory učitelů na podpůrná opatření ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti podpůrných opatření, sociálně znevýhodněných žáků a vzdělávání.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

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:

BITTNEROVÁ, Dana. Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM – Středisek integrace menšin. Praha: Ermat, 2009, 263 s. ISBN 978-80-87178-06-5.

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. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4655-4.

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

KARGEROVÁ, Jana a Jana STARÁ. Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: první stupeň ZŠ. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4499-4.

NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním = Education of socially disadvantaged pupils. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

27. listopadu 2018

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2019

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2018

doc. Ing. Anežka Lengálová, 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 Zlíně

.....

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 nevydělčně 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). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybného 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 jim 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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá názory učitelů na podpůrná opatření ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Sociálně znevýhodněného žáka jsme si specifikovali na Romského žáka. Tato problematika se prolíná s inkluzivním vzděláním. Práce chce poukázat na využívání nejčastějších podpůrných opatření v kontextu vzdělávání Romských žáků. Cílem teoretické části je vymezit sociálně znevýhodněného žáka v kontextu vzdělávání a specifika ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Dále se v teoretické části zaměříme na podpůrná opatření. Praktická část se zaměřuje na názory učitel na podpůrná opatření. Cílem je zjistit, jaký je názor učitelů na podpůrná opatření ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

Klíčová slova: sociálně znevýhodněný žák, romský žák, podpůrná opatření, vzdělání

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with teachers' opinions on supportive measures in relation to education of socially disadvantaged pupils. We specified a socially disadvantaged pupil for a Roma pupil. This issue is intertwined with inclusive education. The thesis aims to point out the use of the most frequent support measures in the context of the education of Roma pupils. The aim of the theoretical part is to define a socially disadvantaged pupil in the context of education and specifics in the education of socially disadvantaged pupils. Furthermore, the theoretical part will focus on support measures. The practical part focuses on teacher's views on supportive measures. The aim is to find out what is the opinion of teachers on supportive measures in relation to the education of socially disadvantaged pupils.

Keywords: socially disadvantaged pupil, Roma pupil, supportive measures, education

Mé největší poděkování patří Mgr. Anně Petr Šafránkové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce a vzácné rady v oblasti vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Touto cestou chci poděkovat učitelům, kteří byli ochotni vyplnit dotazník a poskytli mi cenné informace pro výzkumné šetření. Poděkování patří mé rodině, příteli a přátelům, kteří mě v době studia a psaní bakalářské práce podporovali a byli mi oporou.

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

OBSAH

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ.....	10
1.1 PROJEVY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ A JEHO DOPADY NA VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
1.2 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO ŽÁKA	13
1.3 ROMSKÉ ETNIKUM A MAJORITNÍ SPOLEČNOST JAKO PEDAGOGICKÝ FENOMÉN	14
1.4 ROMSKÁ KOMUNITA A JEJÍ HISTORIE	14
2 SPECIFIKA VE VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ – ROMŮ.....	16
2.1 ORGANIZACE PRO SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉ ŽÁKY PŘI VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
2.2 INKLUZE.....	18
3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	20
3.1 LEGISLATIVNÍ OPATŘENÍ.....	21
3.2 STUPNĚ PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ.....	23
3.3 KARTY PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ.....	24
II PRAKTICKÁ ČÁST	26
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	27
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	27
4.2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ	27
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	28
4.4 METODA SBĚRU DAT	28
4.5 ANALÝZA DAT.....	28
5 INTERPRETACE	51
5.1 DOPORUČENÍ PRO DALŠÍ VÝZKUM	52
ZÁVĚR	53
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	54
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	56
SEZNAM GRAFŮ	57
SEZNAM TABULEK.....	58
SEZNAM PŘÍLOH.....	59

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá názory učitelů na podpůrná opatření ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Jelikož termín sociálně znevýhodněný žák je velmi široký, je specifikován na Romského žáka.

V práci se zaměřuje na podpůrná opatření, která využívají romští žáci ve vzdělávání. Chceme zjistit, jaká podpůrná opatření se využívají nejčastěji a jaký mají vliv na vzdělávání romských žáků. Zabýváme se zde, obecně sociálně znevýhodněným žákem v kontextu vzdělávání, projevy sociálního znevýhodnění a jeho dopady do vzdělávání. Dále se věnujeme pedagogické diagnostice sociálně znevýhodněných žáků. Zaměříme se na vymezení pojmu Rom a na romské etnikum. Rozebereme si jednotlivá specifika ve vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků – Romů. V roce 1997 se odehrál případ, kdy Česká republika byla obviněna, že posílá romské žáky do praktických škol. V roce 2000 právní zástupci Romů podali stížnost do Štrasburku. Zde bylo rozhodnuto, že Česká republika porušila Listinu lidských práv a diskriminovala romské žáky ve vzdělávacím proudu. V rámci této kapitoly se dočkneme inkluzivního vzdělání, které je spjaté se vzděláváním sociálně znevýhodněným žákem – Romem. V teoretické části tvoří největší kapitolu podpůrná opatření. Součástí přílohy č. ... jsou jednotlivé karty podpůrného opatření, které jsou důležité pro vzdělávání. Zmíníme se zde o legislativě v rámci vzdělávání.

V rámci sociální pedagogiky hovoříme o vzdělávání Romských žáků, inkluzi a klademe důraz na podpůrná opatření. Dotýkáme se několika oblastí, které jsou pro sociální pedagogiku zásadní – vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků, prostředí a klima rodiny, prostředí školy, vzdělávacího procesu, podpůrných opatření, socializaci a motivaci romského žáka.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v kontextu s inkluzivním vzděláváním je v současné době jedním z aktuálních téma. „Termín „žák se sociálním znevýhodněním“ je pojem, který byl do české školské legislativy zaveden v roce 2004 k identifikaci dětí, kterým náleží zvýšená míra podpory v prostředí školy.“ (Habrová, 2015, s. 8)

V katalogu podpůrných opatření je žák se sociálním znevýhodněním definován jako žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. (Habrová, 2015, s. 8)

Dle Kindlmannové (2008) je termín „sociokulturně znevýhodněný žák“ (ve smyslu „kulturního“ znevýhodnění) ve většině evropských zemí nepoužíván.. Většinou je jako zastřešující termín používáno označení „žák se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Kidlmannová in Bittnerová, 2009, s. 25)

„Sociálně znevýhodněný může být cizinec s odlišným mateřským jazykem, těžce mentálně postižený žák, žák s autismem, žák z dysfunkční rodiny nebo umístěný mimo svoji rodinu, žák, jehož zázemí jej nepodporuje při vzdělávání, atd.“. (Lábusová, 2015)

Rámcový vzdělávací program vymezuje žáky se sociálním znevýhodněním jako žáky se speciálními vzdělávacími potřeby, kde příčinou může být rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. (Vzdělávání, 2005, in Bittnerová, 2009, s. 25)

Sociální znevýhodnění žáka může mít širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo pramení z jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy. „Důležité je vycházet z potřeb dětí a rozpoznání překážek, které jim vzdělávání znesnadňují.“ (Habrová, 2015, s. 8)

Identifikace žáka s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění:

- žák žijící v prostředí, kde není podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (například z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině)

- jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují a je to na újmu oprávněných zájmů žáka
- žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených
- který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka. (Habrová, 2015, s. 9)

„Jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění lze vymezit na úrovni jedince (např. jazyková odlišnost, odlišná sexuální orientace, zanedbaný zevnějšek), na úrovni rodiny (např. týrání, zneužívání, zanedbávání, dysfunkční rodina, odlišný životní styl, velká pracovní vyčerpání rodičů, neúplná rodina), v sociálním prostředí (prostředí sociálně vyloučené lokality, ohrožení sociálně patologickými jevy) a v souvislosti se socio-ekonomickým statutem (chudoba, ztráta materiálního zázemí v důsledku předlužení, migrace, nevyhovující bytové podmínky, kulturní a náboženská odlišnost).“ Jednotlivé aspekty se vzájemně prolínají a jsou proměnné jak v čase, tak v prostředí. (Habrová, 2015, s. 9)

Vzdělávání romské populace v ČR představuje závažný problém, který má sociální, pedagogické i ekonomické aspekty. V důsledku etnické, jazykové, kulturní odlišnosti a nízké sociální přizpůsobivosti Romů má minorita potíže při začlenění do vzdělávacího procesu. V důsledku toho je celková úroveň vzdělanosti v romské minoritě podstatně nižší než v majoritní populaci. To vede k nízkému podílu profesně kvalifikovaných Romů, k vysokému stupni nezaměstnanosti a kriminality mezi romskou mládeží aj. Proto se MŠMT a jiné státní, obecní, neziskové a církevní instituce snaží pomocí různých programů a opatření zabezpečovat vzdělávání romských dětí. Je to zejména: zřizování přípravných tříd pro romské děti, které jim mají zajišťovat začlenění do prvního ročníku základní školy. (Průcha a kol., 2013, s. 371)

Rodina je nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně – regulační, reprodukční a další funkce. Dále vytváří určité emocionální klima, formuluje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Rodina spolu se školou plní významné výchovné funkce, které lze chápat jako komplementární. (Průcha a kol., 2013, s. 248)

Znevýhodnění a jeho klasifikace

- Poruchu můžeme vymezit jako ztrátu nebo abnormalitu v psychologické, fyziologické, anatomické struktuře nebo funkci.
- Handicap lze vymezit jako nepříznivý stav nebo situace pro daného jedince, vyplývající z poruchy nebo defektu, který omezuje nebo znemožňuje plnění úloh, ztěžuje jeho uplatnění v porovnání s většinou populací, ztěžuje dosahování běžných společenských cílů.
- Znevýhodnění je totožné s pojmem handicap, znevýhodněný jedinec je handicapovaný v důsledku poruchy nebo defektu. (Fischer, Škoda, 2008, s.19)

„Znevýhodnění je chápáno jako dimenze. K souvisejícím speciálním edukačním potřebám a potřebám rozvoje je přístupováno podpůrnými opatřeními“. (Fischer, Škoda, 2008, s.19)

1.1 Projevy sociálního znevýhodnění a jeho dopady na vzdělávání

Sociální znevýhodnění je velmi široká kategorie. Jedná se o překážky, které způsobují znevýhodnění při rozvoji vzdělávacího potenciálu a schopností. Příčiny sociálního znevýhodnění jsou spojené s širším kontextem žákova života. Vzájemné spolupráce školy a rodiny při hledání příčin školní neúspěšnosti a hledání podpůrných opatření je velmi důležitá. Každá překážka se projevuje u žáka specifickým způsobem a vyžaduje různou kombinaci opatření. Cílem pedagogické diagnostiky je hledání a využívání opatření, které by přispěla k úspěšnému dosahování cílů vzdělávání. (Lábusová, 2015)

Zde se můžeme zaměřit na:

- kulturní odlišnost a jiný mateřský jazyk
- dysfunkční rodinu a psychické strádání
- rodinu nepodporující dítě ve vzdělávání
- vyloučení z důvodu odlišnosti od většiny
- umístění žáka mimo rodinu. (Lábusová, 2015)

„Sociální znevýhodnění není poruchou či onemocněním, které by se nutně projevovalo dysfunkcí organismu, nemá tedy objektivně měřitelné symptomy, ale projevuje se širokou škálou projevů sociálního, psychického, kulturního, ekonomického nebo fyzického (ve smyslu odlišného vzhledu) charakteru“. (Lábusová, 2015)

Portik a Miňová (2009) ve své publikaci vymezují determinanty školní neúspěšnosti takto:

- rodina jako determinanta znevýhodnění
- žák a jeho biopsychosociální determinace
- školní docházka
- škola a její objektivní a subjektivní determinanty znevýhodnění. (Portik, Miňová in Lechta, 2010, s. 386)

Důležité jsou zde edukační procesy jako povinná předškolní příprava, transformace vzdělávacích programů, připravenost učitelů, připravenost sociální sítě pro žáky se sociálně znevýhodněného prostředí. (Lechta, 2010, s. 386)

1.2 Pedagogická diagnostika sociálně znevýhodněného žáka

Podpurná opatření 1. stupně poskytují pedagogičtí pracovníci školy, kteří provádějí prvotní diagnostické posouzení vzdělávacích potřeb žáka. V první fázi tohoto procesu je důležité zaměřit se na projevy žáka. Pozornost zaměřujeme na to, v jakých situacích či v souvislosti s jakým obsahem učiva se projevy objevují. Jaká je jejich četnost a intenzita, které podněty projevy zmírňují, nebo naopak zhoršují. (Felcmanová, 2015)

Vybrané metody pedagogické diagnostiky

- Pozorování
- Rozhovor
- Analýza produktů
- Dynamická diagnostika. (Felcmanová, 2015)

Sociálně znevýhodněné romské děti vnímají pomaleji, s velkým počtem zvláštností a nedostatků, na základě mnohem frekventovanějšího poškození zrakového a sluchového orgánu, jakož i sníženého intelektu. S tím souvisí i snížený rozsah vnímání, dítě vnímá obtížně souvislosti a vztahy mezi předměty. Romští žáci mají slabou úmyslnou pozornost, hůře se soustředě, proto potřebují častější přestávky, při kterých si můžou zacvičit a popovídat. Pozornost těchto žáků je rozptýlena, unavitelnost rychlejší, potřebná aktivita se ztrácí rychleji jak u ostatních žáků. S tím souvisí i usměrnění jejich specifické projevy a nálady (neposedlost, spontánní pokřikování, údiv, překvapení, zdrženlivost atd.). (Lechta, 2010, s. 387)

Romští žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí mohou mít paměť méně výkonnou ve všech třech složkách. Romské děti si osvojují nové poznatky pomaleji, je potřeba je často

opakovat. Osvojené vědomosti rychleji zapomínají, nedokáží je použít v praktickém životě. (Lechta, 2010, s. 388)

1.3 Romské etnikum a majoritní společnost jako pedagogický fenomén

Markéta Levínská v publikaci *Etnické komunity Romové* uvádí příspěvek případu českých Romů na české škole. Projekt byl zaměřen na interkulturní střet mezi majoritou a minoritou, který byl realizován v poli vzdělávání. Zaměřovali se na interakce, ke kterým mezi majoritou a minoritou docházelo. Z výzkumu vyplývá, že příhody, který se zde odehrály byly významnými prostředky k vzájemnému porozumění mezi učiteli, dětmi a jejich rodiči. Romské děti získávají základní vzdělání na praktických školách dříve na zvláštních. Ve výzkumu se zaměřili na důvody proč některé romské děti byly přeřazeny do praktických škol a naopak některé do běžných základních škol. Ve většině případů setkání majority a minority (český učitel a romský žák) je vnímáno jako krizovou situací. (Bittnerová, Moravcová, 2012, s. 113)

Podle pana Van Gennepa přechod romských žáků na základní praktické školy není pouze z důvodu mentální nedostatečnosti, ale jedná se proces sociálně-identitní. Rozlišuje tři rituály tj. odluky, pomezí, sloučení. (Bittnerová, Moravcová, 2012, s. 116)

Dana Bittnerová tvrdí, že romské dítě se rodí s úctou, v rodině je s obavami očekáván nástup na základní školu. Mezi životem v komunitě a životem ve škole identifikujeme diskontinuitu. Dítě si musí obhájit svoji sociální pozici. Diskontinuita vědomostí kombinovaná s kontinuitou nedat se není optimální, proto udržet se na základní škole. Důvodem může být to, že zde se poprvé setkává s tím, že je cikán. To může být důsledkem, že romský žák prožívá hanbu, která může být podtrhnuta několika momenty nebo konflikty. Romští žáci, kteří přešli na praktickou školu mluví o zážitku přijetí a pocitu úspěchu. Pro romské žáky akceptace hanby „bez vzdělání nejsi ničím“ umocněna zrcadlením stigmatu a schématem nedej se. „Diskontinuita se stává kontinuitou, nic není ztraceno, dochází k potvrzení, že jsem tím, kým jsem, nicméně k tomuto potvrzení je přidána nálepka Cikán/ka“. (Bittnerová, Moravcová, 2012, s. 117)

1.4 Romská komunita a její historie

Romská minorita představuje v České republice nejpočetnější etnickou menšinu. Do Evropy přicházeli v několik migračních vlnách z Indie. Je na místě objasnit si pojem Rom/Cikán

s ohledem na vývoj těchto pojmů. Cikán byl užíván na základě jedné z nejstarších historických a archivně doložených zpráv z řeckého kláštera na hoře Athos, v nichž se o nich píše jako o potulných kolotočářích a kejklířích. Rom je vlastní pojmenování Cikánů a jedná se etnonym. (Kajanová, 2015, s.24)

Nečas ve své publikaci uvádí, že na prvním všesvětovém romském kongresu roku 1971 v Londýně, kdy byla založena Mezinárodní unie Romů, rozhodla tato nestátní organizace o jednotném pojmenování všech skupin termínem Rom. (Nečas in Kajanová, 2015, s.24)

Romové se téměř vždy nacházeli na okraji společnosti a byli vyháněni. Romské děti byly v minulosti dávány na převýchovu. V roce 1927 byl vydán perzekuční zákon č. 117/1927 Sb., o potulných cikánech, který omezoval potulný život zejména vydáním tzv. cikánských legitimací. Zákon se nevztahoval pouze na Cikány ale i na jiné kočující osoby, tuláky. (Nečas in Kajanová, 2015, s. 25)

Nejtěžší období Romů bylo během druhé světové války. Romové byli deportováni do sběrných a pracovních táborů. V této době byla zřízena speciální říšská centrála pro „potírání cikánství“. V romské minoritě je považován za přelomový rok 1958, kdy byl schválen zákon č. 74/58 Sb., o trvalém usídlení kočujících a polokočujících osob. Jednalo se o státem řízenou asimilaci, která je dodnes považována za jeden důvod integrace Romů do společnosti. Zákon usiloval o zlepšení podmínek Romů, získání zaměstnání a lepší bytové podmínky, což se stalo v první polovině šedesátých let. To zapříčinilo vznik lokalit s vysokou koncentrací romského obyvatelstva a narušení tradiční uspořádání romské rodiny. (Kajanová, 2015, s. 26)

V sedmdesátých letech byly podporovány snahy Romů o společenské působení. V roce 1968 vzniká Svaz československých Cikánů a o rok později vzniká Svaz Cikánů – Romů, který prosazoval uznání Romů za národnost a uznání práv. V roce 1973 byl svaz zrušen. (Davidová in Kajanová, 2015, s.27)

Romská populace je odkázána na cílenou pomoc společnosti v oblasti bydlení, zdraví, zaměstnání, výchovu a vzdělávání. (Lechta, 2010, s. 386)

2 SPECIFIKA VE VZDĚLÁVÁNÍ SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH ŽÁKŮ – ROMŮ

V následující kapitole se podíváme na problematiku vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků – Romů. Zmíníme zde případ z roku 1997, který byl pro Romy velice zásadní a v té době velmi diskutovaný případ.

V roce 2000 podali do Štrasburku právní zástupci Romů stížnost kvůli porušení článků evropské úmluvy o lidských právech. K projednání přijal Štrasburský soud pouze dva body, diskriminaci a porušení práva na vzdělání. Soud rozhodl v neprospěch navrhovatelů a dodal, že přijímání do zvláštních škol nemá rasový podklad, vláda prokázala že tyto školy nepřijímají pouze romské žáky. (Rozsudek D.H, ROMEA, o.p.s. 2003)

V roce 2012 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy představilo plán opatření k výkonu rozsudku ve věci D.H. proti České republice. Opatření zahrnutá v plánu výkonu rozsudku se soustředění na zlepšení záruk rovného přístupu ke vzdělání podle české ústavy a školského zákona. Došlo ke zrušení dřívějších zvláštních škol, do nichž byli zařazení stěžovatelé případu. (MŠMT představilo plán opatření k výkonu rozsudku D.H proti ČR, MŠMT, 2013)

Rozsudek potvrdil, že Česká republika posílá nadměrně romské žáky do praktických škol (dříve zvláštních škol). Případ se týkal 18 romských žáků z Ostravska, kdy žáci byli poslání do zvláštních škol, bylo porušeno právo na vzdělání. James A. Goldston, výkonný ředitel Open Society Justice Initiative a právní poradce stěžovatelů, tehdy řekl, že podle rozsudku Romské děti budou mít stejný přístup ke kvalitnímu vzdělání jako ostatní. (Rozsudek D.H, ROMEA, o.p.s. 2003)

Česká republika podle rozsudku porušila článek evropské úmluvy o lidských právech o zázkazu diskriminace a článek protokolu k úmluvě, který se týká práva na vzdělání. (Rozsudek D.H, ROMEA, o.p.s. 2003)

Evropský soud pro lidská práva rozhodl, že systém zařazování žáků mimo hlavní vzdělávací proud způsobuje diskriminaci Romů v přístupu ke vzdělání. Tím odporuje Evropské úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod. (MŠMT představilo plán opatření k výkonu rozsudku D.H proti ČR, MŠMT, 2013)

Vera Egenberger, výkonná ředitelka Evropského střediska pro práva Romů prohlásila, že je to obrovský krok vpřed v evropském boji proti diskriminaci. Zařezování Romských žáků do podřadných škol je již protiprávní. (Rozsudek D.H, ROMEA, o.p.s. 2003)

Česká školní inspekce vidí podstatu problému v nadproporčně vysokém zastoupení romských dětí mezi žáky zařazenými do vzdělávacích programů určených pro žáky s lehkým mentálním postižením. (MŠMT představilo plán opatření k výkonu rozsudku D.H proti ČR, MŠMT, 2013)

2.1 Organizace pro sociálně znevýhodněné žáky při vzdělávání

V českém prostředí zastávají významnou podpurnou roli nevládní organizace a prospěšné společnosti, které se věnují vzdělávání. V nevládních organizacích působí odborníci se zkušenostmi a dlouholetou praxí a skrze jejich expertní působení do škol mohou pronikat příklady dobré praxe z českých i zahraničních škol. Školám nabízejí konzultace, workshopy, materiály. (Kolektiv autorů, 2015)

Výčet několika organizací, se kterými školy můžou navázat spolupráci.

- META – Společnost pro příležitosti mladých migrantů
- IQ ROMA SERVIS – např. program pro mladé
- OBČANSKÉ SDRUŽENÍ ANABELL
- OBČANSKÉ SDRUŽENÍ SEMIRAMIS
- DĚTSKÉ KRIZOVÉ CENTRUM
- SPIN – VIDEOTRÉNINK INTERAKCÍ
- KRITICKÉ MYŠLENÍ
- PROJEKT ODYSSEA
- NOVÁ ŠKOLA, O. P. S.
- OBČANSKÉ SDRUŽENÍ RYTMUS – např. Středisko podpory inkluze
- CEDU – CENTRUM PRO DEMOKRATICKÉ UČENÍ, O. P. S.
- FÉROVÁ ŠKOLA
- INKLUZIVNÍ ŠKOLA
- MAJÍ NA TO. (Kolektiv autorů, 2015)

2.2 INKLUZE

Inkluzivní pedagogika patří v současné době k nejvíce diskutovaným pedagogickým fenoménům. V 18. století začala vznikat různá zařízení pro jedince s postižením v Evropě. Dnešní celosvětový trend směřující k inkluzivní pedagogice přináší více nedořešených problémů. Hlavní otázky se týkají konceptu inkluzivní pedagogiky, způsobu a tempa její implementace do každodenní pedagogické praxe. (Lechta, 2010, s.28)

Především jde o diferencování edukačních konceptů integrace versus inkluze. Integrace je charakteristická pro 80. léta 20. století ale inkluze je typická pro 90. léta 20. století a nejdiskutovanější se stává na začátku 21. století. Podle Scholzeho v roce 1998 jako první použil pojem inkluze Theunissen při analýze sociální pedagogiky v USA. Jiní autoři spojují inkluzivní pedagogiku s Deklarací ze Salamanky z roku 1994, kde se na konferenci UNESCO zdůrazňovalo, že v popředí nemají být předpoklady dítěte pro docházku do běžné školy ale pedagogický, organizační a kulturní potenciál školy. (Lechta, 2010, s. 28)

Hornáková ve své publikaci uvádí třídimenzionální chápání. Inkluze se takto může:

- a) Ztotožňovat s integrací,
- b) Vylepšená „optimalizovaná“ integrace,
- c) Nová kvalita přístupu k postiženým dětem, bezpodmínečné akceptování speciálních potřeb všech dětí. (Hornáková in Lechta, 2010, s. 28)

V rámci inkluzivního edukačního procesu se již žáci nedělí na dvě skupiny, ale tvoří jednu heterogenní skupinu žáků, kteří mají individuální potřeby. Inkluze zahrnuje radikální reformu školství v kurikulární oblasti, v oblasti hodnocení a vytváření skupin žáků. Je založená na akceptování různorodosti (pohlaví, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu nebo postižení). „Inkluzivní pedagogika je oborem pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s PNO v podmínkách běžných škol a školních zařízeních“. (Lechta, 2010, s.29)

Cílem inkluzivní edukace je sociální adaptace člověka s postižením. Koncept inkluze se koncentruje na práva všech dětí. (Lechta, 2010, s. 30)

Asistent pedagoga může působit ve školách nebo ve školských zařízeních, zejména v těch, kde je větší počet žáků znevýhodněných zdravotně nebo sociálně, např. v přípravných třídách pro romské žáky, ve školách vzdělávající děti imigrantů, ve školách, kde jsou integrováni

žáci se zdravotním postižením či ve školách speciálních nebo v zařízeních sociální péče. (Průcha a kol., 2013, s. 20)

Bílá kniha je koncepční a programový dokument např. v oblasti vzdělávací politiky. V ČR Národní program rozvoje vzdělávání. (Průcha a kol., 2013, s. 28)

V rámci vzdělávání na Bílou knihu navazuje RVP (Rámcový vzdělávací program), na ten ŠVP (Školní vzdělávací plán).

3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

V této kapitole si vymezíme důležitá podpůrná opatření pro sociálně znevýhodněné žáky. Podpůrná opatření pomáhají žákům překonat jejich znevýhodnění ve vzdělávání.

Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. (Česko, 2004, s. 10)

Podpůrná opatření důležitá pro efektivitu vzdělávání romských žáků:

- Úprava režimu výuky pro potřeby vzdělávání romského žáka.
- Organizace výuky přizpůsobená potřebám romského žáka.
- Samostatná práce žáka.
- Změna délky vyučovacích jednotek.
- Rozložení dopolední a odpolední výuky.
- Strukturace činností do kratších časových celků.
- Posílení vnitřní motivace žáka k učení.
- Respektovat individuální tempo žáka.
- Možnost jiného pracovního místa pro žáka, kromě jeho lavice ve třídě.
- Využívání jiných učebních pomůcek.
- Relaxační činnost pro žáka.
- Respektování potřeby odlišných metod a způsobů zprostředkování učiva.
- Vytváření pracovních a učebních návyků.
- Zkvalitnění kontaktu žáka s učitelem i ostatními žáky.
- Úprava zasedacího pořádku.
- Zvýšení zapojení žáka ve výuce.
- Snížení počtu žáka ve třídě.
- Operativně měnit strukturu třídy a školní družiny.
- Práce s třídním kolektivem.
- Diferenciace vzdělávacích přístupů.
- Trávení volného času ve školském zařízení.
- Zařazení skupinové práce.
- Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání.

- Cílené vytváření prostoru a příležitostí pro seberealizaci žáka.
- Podpora jazykových kompetencí ve všech předmětech.
- Modifikace výukových metod a forem práce.
- Individualizace časové dotace pro práci při výuce.
- Kooperativní učení.
- Metody aktivního učení.
- Výuka respektující styly učení.
- Podpora motivace žáka.
- Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti.
- Pravidelná kontrola pochopení osvojeného učiva.
- Spolupráce rodiny a školy.
- Rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí.
- Nácvik sociálního chování.
- Výukové materiály pro žáky s odlišným mateřským jazykem.
- Speciální didaktické pomůcky.
- Rozložení učiva pro žáky ohrožené předčasným odchodem ze vzdělání.
- Diferenciace učebních cílů dle možností žáků.
- Spolupráce s externími poskytovateli služeb.
- Ovlivňování postojů žáků v přijímání různosti.
- Využití Peer efektu, posílení vazeb napříč ročníky a stupni vzdělání. (Felcmanová, 2015)

3.1 LEGISLATIVNÍ OPATŘENÍ

Ve školském zákoně § 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných vymezena podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami definována takto: „Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění, užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“. (Česko, 2004, s. 10)

Podpůrná opatření mohou spočívat např. v:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb,

- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící,
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. (Česko, 2004, s.10)

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Jednotlivé stupně opatření lze kombinovat. Jestli školské poradenské zařízení shledá, že poskytování dosavadních podpůrných opatření nižšího stupně jsou pro žáka nedostačující při vzdělávání, jsou navržena podpůrná opatření vyššího stupně. Podpůrná opatření jsou začleněna do jednotlivých stupňů právními předpisy. (Česko, 2004, s. 10)

Škola a školské zařízení uplatňuje pouze podpůrná opatření prvního stupně i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. (Česko, 2004. s. 10)

Jestli že škola nebo školské zařízení poskytuje podpůrná opatření druhého až pátého stupně, je vždy podmínkou písemný informovaný souhlas zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce. Tato podpůrná opatření přestane škola nebo školské poradenské zařízení po projednání se zletilým žákem, studentem nebo zákonným zástupcem na základě doporučení poskytovat. (Česko, 2004, s. 10)

Pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem žáka. (Česko, 2004, s. 10)

Ke zřízení třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřizovaných ministerstvem nebo registrovanými církvemi, náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nezbytný souhlas ministerstva, v případě ostatních škol souhlas krajského úřadu. (Česko, 2004, s. 10)

3.2 STUPNĚ PODPŮRNÉHO OPATŘENÍ

Posuzovací schéma, které je součástí Metodiky ke Katalogu slouží k vyhodnocení projevů žáka, jehož překážky v učení jsou nezdravotního charakteru, a výběru vhodných podpůrných opatření reagujících na potřeby žáka. V posuzovacím schématu jsou popsány nejčastější projevy sociálního znevýhodnění, které učitelé mohou pozorovat v každodenní interakci s žáky ve škole, diferencované do stupňů dle míry závažnosti. Posuzovací schéma by mělo učitelům i poradenským pracovníkům pomoci při volbě vhodných podpůrných opatření. Je zároveň také vodítkem pro určení stupně podpůrného opatření. (Habrová, 2015)

Projevy žáka a doporučená podpůrná opatření:

- 1) Indikátory spojené s rodinou žáka a jejím sociokulturním statutem.

Zde se zabýváme projevy, které mají dopad do vzdělávání žáka a jeho zapojení v kolektivu. Důležitou součástí komplexní podpory vzdělávání žáka je spolupráce s rodinou. Projevy v této oblasti nesledujeme přímo u žáka samotného, ale v situacích, kdy dochází ke kontaktu s jeho rodiči (zákonnými zástupci). Nízká míra spolupráce či nespolečné rodině žáka se školou může mít různé příčiny. Včasné odhalení příčiny je zásadní pro volbu postupu při aplikaci podpůrných opatření. Zde je důležitá spolupráce s rodinou, absence ve výuce, omezení ve výuce z důvodu kulturní odlišnosti.

- 2) Indikátory popisující interpersonální charakteristiky žáka.

V následující oblasti se zaměříme na vzájemné vztahy, ať se spolužáky ve třídě či dalšími žáky školy a učiteli. Projevy v této oblasti mohou v různé míře narušovat chod výuky i vztahy v kolektivu žáků. Pozornost věnujeme zjištění příčin problémů v chování žáka a interakci s vrstevníky a učiteli. Ty ovlivňují volbu podpůrných opatření. Důležité je zde jednání a chování žáka ve škole, vztah k autoritě, začlenění do kolektivu.

- 3) Indikátory popisující intrapersonální a osobnostní charakteristiky žáka.

Projevy, které mají významný dopad na vzdělávací pokrok žáka, jeho aktivitu ve výuce a úspěšnost při dosahování vzdělávacích cílů. Včasným odhalením příčin obtíží

žáka a započítáním poskytování podpůrných opatření můžeme předejít závažným dopadům do vzdělávání, jejichž krajní variantou je nenaplnění vzdělávacího potenciálu žáka a jeho předčasné ukončení vzdělávání. Pro žáka je důležité sebezpojetí, motivace ke vzdělávání, únava, pracovní tempo, znalost vyučovacího jazyka, pracovní návyky a samostatnost ve výuce, pozornost, kognitivní výkon.

4) Materiální podmínky vzdělávání žáka.

V této kategorii jsou indikátory úzce spojeny s ekonomickou situací rodiny. Škola má k řešení omezené prostředky, které spočívají v komunikaci s rodinou žáka, a v závažnějších případech i s poskytovateli externích služeb včetně orgánu sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Tyto indikátory mají přímý dopad na vzdělávání žáka i jeho zapojení v kolektivu. Škola má za úkol zmírňování dopadů nepříznivé situace v domácím prostředí žáka do jeho vzdělávání a vztahů se spolužáky, zároveň škola iniciuje podporu žáka ze strany OSPOD v případě podezření na závažné zanedbávání ze strany rodiny, neboť má v těchto záležitostech uloženu oznamovací povinnost.

5) Školní připravenost v období prvních let docházky do školy.

Tato kategorie se zabývá prvními roky povinné školní docházky. Zaměřuje se na připravenost na školní docházku – sebeobsluha, samostatnost ve výuce, dílčí funce, zvládání myšlenkových operací, které registrujeme od prvních dnů docházky dítěte do školy a které, pokud zůstanou neřešené, vedou k pozdějším závažným obtížím ve vzdělávání. (Kolektiv autorů, 2015)

3.3 Karty podpůrných opatření

V následující kapitole se budeme věnovat kartám podpůrného opatření. Řadíme zde organizaci výuky, modifikaci vyučovacích metod a forem, intervence, pomůcky, úpravu obsahu vzdělávání, hodnocení, přípravu na výuku, zdravotní a sociální podporu, práci s třídním kolektivem, úpravu prostředí. Níže se budeme zabývat jednotlivými kartami podrobněji.

- Organizace výuky
- Modifikace vyučovacích metod a forem
- Intervence
- Pomůcky
- Úprava obsahu vzdělávání
- Hodnocení

- Příprava na výuku
- Podpora sociální a zdravotní
- Práce s třídním kolektivem
- Úprava prostředí. (Kolektiv autorů, 2015)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této části bakalářské práce se zabývám kvantitativním výzkumem, který se zaměřuje na názory učitelů na podpůrná opatření ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků – Romů. Výzkumné šetření bylo realizováno formou elektronického dotazníku. Výzkum je zaměřený na podpůrná opatření. Smyslem tohoto výzkumu je zjistit, která podpůrná opatření se používají nejčastěji a jaký je názor učitelů na vzdělávání romských žáků.

4.1 Vymezení výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka:

- 1) Jaké jsou názory učitelů na podpůrná opatření ve vztahu ke vzdělávání romských žáků?

Vedlejší výzkumné otázky:

- 1) Jaká podpůrná opatření využívají romští žáci nejčastěji?
- 2) Jaký je názor učitelů na efektivitu podpůrných opatření?
- 3) Jaký je názor učitelů na vzdělávání romských žáků?
- 4) Jaký je názor učitelů na pozici asistenta pedagoga?
- 5) Jaký je názor učitelů na individuální vzdělávací plán pro romské žáky?

4.2 Vymezení výzkumných cílů

Hlavní výzkumný cíl:

- 1) Zjistit, jaké jsou názory učitelů na podpůrná opatření ve vztahu ke vzdělávání romských žáků.

Dílčí cíle:

- 1) Zjistit, jaká podpůrná opatření využívají romští žáci nejčastěji.
- 2) Zjistit, jaký je názor učitelů na efektivitu podpůrných opatření.
- 3) Zjistit, jaký je názor učitelů na vzdělávání romských žáků.
- 4) Zjistit, jaký je názor učitelů na pozici asistenta pedagoga.
- 5) Zjistit, jaký je názor učitelů na individuální vzdělávací plán pro romské žáky.

4.3 Výzkumný soubor

Ve výzkumné části tvoří výzkumný soubor učitelé základních škol prvního stupně. Kvůli obsáhlosti výzkumného souboru, byl zúžen na vybrané kraje podle Gabalovi mapy Romských lokalit (ESFČR). Na základě mapy byly vybrány základní školy z Ostravy, Přerova, Mostu, Ústí nad Labem, Vsetína. Tato města byla vybrána na základě největší lokalizace romské komunity podle Gabalovi mapy. Výzkumný soubor byl sestaven na základě záměrného výběru. V uvedených městech byly vyhledány základní školy pomocí adresáře Ministerstva škol a školských zařízení zřizovaného Ministerstvem školství (MŠMT, 2016). Zde byl seznam hledaných škol s kontaktem na vedení školy (emailový kontakt), na které byly rozeslané žádosti o spolupráci vyplnění dotazníku společně s odkazem na elektronický dotazník, který slouží pro výzkumnou část.

4.4 Metoda sběru dat

Metodou dotazníku, provedeme výzkum, jehož cílem je získat údaje o tom, jaký je názor učitelů na podpůrná opatření ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků – Romů. Jedná se o dotazník vlastní konstrukce.

Dotazník je složen ze tří částí. Úvodní část obsahuje oslovení s žádostí o spolupráci na vyplnění dotazníku.

Druhou část dotazníku tvoří položky informačního charakteru. Zde jsou celkem 2 položky. První se zaměřuje na pohlaví respondentů. Druhá položka nám zodpovídá délku praxe respondentů ve školství.

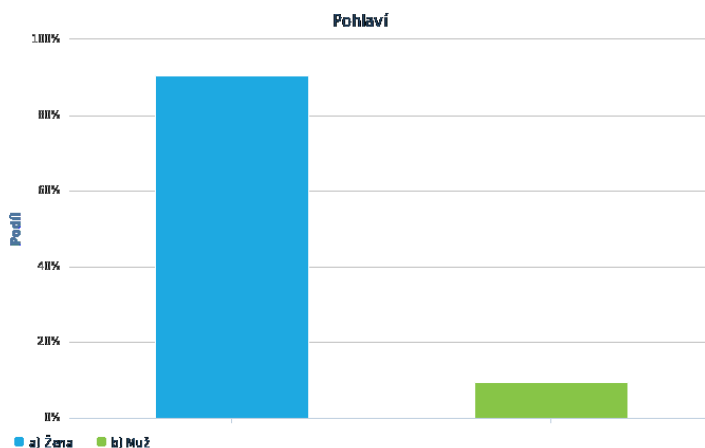
Třetí část dotazníku tvoří otázky zaměřené na výzkum, celkem je zde 13 položek. Jednotlivé položky v dotazníku nám odpovídají na výzkumné otázky a cíle. Výzkum je zaměřený na romské žáky. V praktické části se zabýváme názory učitelů na podpůrná opatření ve vztahu ke vzdělávání romských žáků.

4.5 Analýza dat

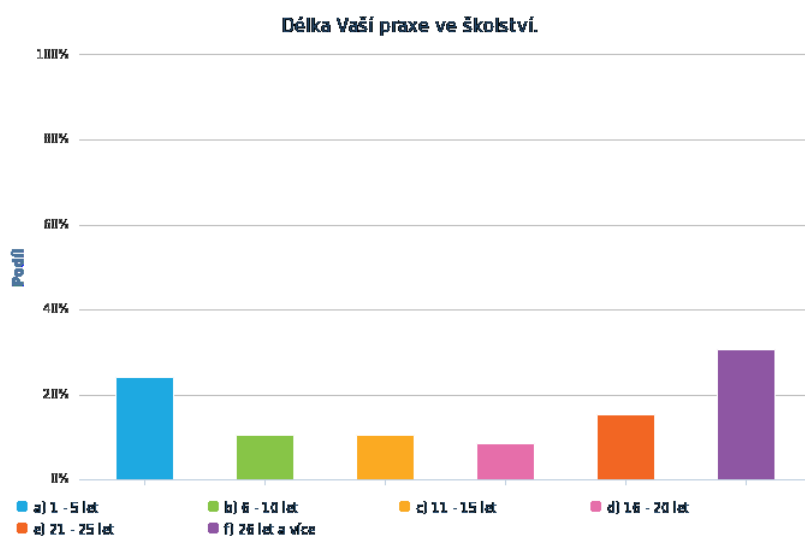
Sběr dat pro výzkumnou část probíhal v období března a dubna roku 2019. V tomto období bylo osloveno celkem 71 základních škol v oblasti Ostravy, Přerova, Mostu, Ústí nad Labem a Vsetína. Dotazník vyplnilo celkem 106 respondentů. Z důvodu nevhodného vyplnění jsem musela 2 dotazníky odstranit z výzkumné části.

Úvodní část dotazníku tvoří otázky informačního charakteru. První z nich se ptá na pohlaví, jak můžeme vidět na grafu 1. Z celkového počtu se výzkumného šetření zúčastnilo 94 žen (90,4%) a 10 mužů (9,6%). Na základních školách učí více žen jak mužů, tak i zde je vyšší počet žen.

Ve druhé otázce se ptáme respondentů na délku praxe ve školství. Graf 2 nám ukazuje největší spolupráci s učiteli, kteří mají praxi 26 let a více (30,8%). V průběhu vyhodnocování výsledků se dovídáme mnohem více informací od učitelů, kteří mají praxi 26 let a více. Za svoji kariéru se setkali s různými typy žáků a mají objektivnější názor na danou problematiku. Ví, jak pracovat s romskými žáky, jak je motivovat, jak spolupracovat s rodinou, tak aby společně dosáhli cílů ve vzdělávání. Projevuje se zájem a ochota o spolupráci začínajícími učiteli, kteří mají praxi 1 – 5 let (24,0%). Začínající učitelé využívají v praxi ještě teoretické znalosti ze školy, snaží se je aplikovat do výuky. Mnohdy zjistí, že v praxi se jednotlivé teorie aplikují jinak a vždy záleží na osobnosti žáka. Učitelé, kteří mají praxi v rozmezí 10 – 20 let, nejsou tak ochotni spolupracovat.

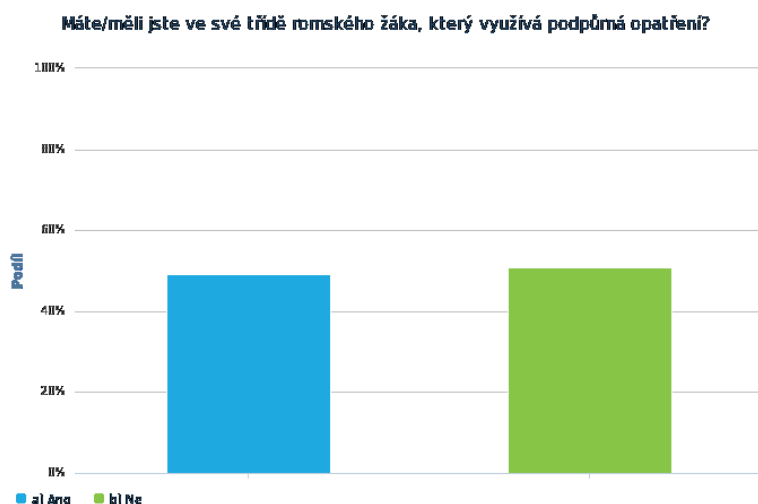


Graf 1 Pohlaví



Graf 2 Délka praxe

Dále si rozebereme analýzu dat jednotlivých vedlejších výzkumných otázek. První vedlejší otázka se ptá, **Jaká podpůrná opatření využívají romští žáci nejčastěji?** Tuto otázku nám zodpovídají položky č. 5, 14 a 15 v dotazníku. První zjišťujeme, zda učitelé mají/měli ve své třídě romského žáka, který využíval podpůrná opatření. Jak můžeme vidět na grafu 3, tak ve třídě tohoto žáka má/měla 51 respondentů (49%) a ostatních 53 respondentů (51%) ve třídě nemá/neměla romského žáka, který by využíval podpůrná opatření. Polovina respondentů má objektivní názor na vzdělávání romských žáků, dokáže popsat a vysvětlit jaká podpůrná opatření využívají romští žáci nejčastěji. Neznamená, že když učitel ve třídě romského žáka nemá, tak že by se s žákem nasetkal v rámci jen jednoho předmětu nebo během vzdělávacího procesu. Nemusí být pouze třídní učitel, který má ve své třídě romského žáka. Své zkušenosti z praxe respondenti prokazují v položce č. 14, která je zaměřená na podpůrná opatření.



Graf 3 Romský žák ve třídě, který využívá podpůrná opatření.

Položka č.14 je pro výzkumné šetření nejdůležitější, jelikož je věnována podpůrným opatřením. Zde respondenti vyjadřovali svůj souhlas s jednotlivými podpůrnými opatřeními. Na podpůrném opatření lepší spolupráce rodiny a školy se shodlo 75 respondentů. Důležité je podle 65 respondentů vytváření pracovních a učebních návyků a s tím spojený nácvik sociálního chování (62 respondentů). Pro vzdělávání romského žáka je důležitá podpora motivace což zvolilo 53 respondentů. Na motivaci nám dále navazuje pravidelná kontrola pochopení osvojeného učiva (44 respondentů). Opět se vracíme k posílení vnitřní motivace žáka k učení a následně k práci s třídním kolektivem (42 respondentů). Podle názorů respondentů je důležité pro romské žáky snížení počtu žáků ve třídě (37 respondentů), zkvalitnění kontaktu žáka s učitelem i ostatními spolužáky (38 respondentů). Jako, předposlední významné podpůrné opatření zvolilo 35 respondentů vizualizaci obsahu a procesu vzdělávání. Sociálně znevýhodněné žáky je třeba respektovat v jejich individuálním tempu a na této položce se shodlo 29 respondentů. Respondenti měli zde vyjádřit názor, do jaké míry jsou následující podpůrná opatření nejdůležitější pro efektivní vzdělávání romských žáků. Tabulka od 1 do 5, kdy 1 – nejméně důležité, 5 -nejvíce důležité. Ke každému řádku byla možná pouze jedna odpověď. V tabulce 1 vidíme výpis podpůrných opatření, které obdrželi nejvíce názoru v kolonce 5 – nejvíce důležitá.

Nejčastější využívaná podpůrná opatření	Počet respondentů
Spolupráce rodiny a školy.	73
Vytváření pracovních a učebních návyků.	63
Nácvik sociálního chování.	60
Podpora motivace žáka.	52
Pravidelná kontrola pochopení osvojeného učiva.	43
Posílení vnitřní motivace žáka k učení.	41
Práce s třídním kolektivem.	41
Snížení počtu žáků ve třídě.	37
Zkvalitnění kontaktu žáka s učitelem i ostatními spolužáky.	36
Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání.	35
Respektovat individuální tempo žáka.	29

Tabulka 1 Podpůrná opatření

Následně si rozebere otevřenou otázku č.15. Co by podle Vás nejvíce pomohlo romským žákům překonat jejich znevýhodnění? Zde se respondenti rozepsali a objevují se zde různé názory. Pro lepší orientaci jsme si vytvořili kategorie. Celkem máme 5 kategorií a to, vzdělání romských žáků, vzájemná spolupráce školy a rodiny, vliv rodiny, romský žák a legislativa a jiné názory. V 1 kategorii můžeme vidět, že mezi nejdůležitější patří pravidelná docházka do školy a s tím se nám pojí správné začlenění do třídního kolektivu. Pro udržení dobrých vztahů v kolektivu využívat spolupráci a skupinové projekty v rámci vyučování. Žák by měl v rámci vzdělávání plnit poctivě své úkoly a závazky, které má právě vůči škole. Vzájemná spolupráce školy a rodiny to je kategorie 2, která nám navazuje na vzdělávání. Ve vzdělávání romských žáků je velmi důležitá komunikace mezi školou a rodinou, společně dosáhnout cílů ve vzdělávání a spolupracovat. Pro efektivitu vzdělání by měli rodiče na žáka dohlížet, plnit s ním úkoly, hlavně ho podporovat a motivovat. Následně velkou kategorií 3 tvoří právě vliv rodiny, rodinné zázemí, romská komunita, nezačlenění do společnosti. Nejvíce právě v těchto rodinách chybí motivace a podpora žáka. Do kategorie 4 jsme si zařadily romského žáka, které by měl jednat sám za sebe, ne pod vlivem komunity a rodiny.

Pro vzdělávání je nejdůležitější slovo „chtít“, chtít chodit do školy, chtít se učit, chtít něco dosáhnout ve svém životě, chtít mít dobrou práci a mnoho dalších. Do kategorie 5 jsou zařazeni respondenti, kteří uvádí, že vzdělávání romských žáků by mělo být lépe ukotveno v legislativě.

1. Kategorie: Vzdělání romských žáků

V kategorii se učitelé shodují na tom, že romským žákům by pomohlo překonat jejich znevýhodnění hlavně pravidelná docházka do školy a aby žáci měli zájem o učení. Pro romské žáky jsou zřízeny přípravné ročníky, kde se žák naučí český jazyk a osvojí si základní znalosti a informace. Důležitá je spolupráce rodiny a školy, kdy zákonní zástupci by měli na žáka dohlížet v domácím prostředí, tak aby se připravovat vzorně na výuku. Romského žáka je třeba neustále motivovat a podporovat ve vzdělávání. Společně s žákem dosáhnout vzdělávacích cílů. Učitel, který má ve třídě romského žáka se snaží zapojovat do výuky více týmových projektů a her. Učitel by měl dohlédnout na přijetí do kolektivu třídy, tak aby se romský žák neocitnul na okraji třídního kolektivu. Je třeba, aby se ve třídě udržovaly přátelské vztahy, společně se učili sociálnímu chování ve společnosti. Přijetí v kolektivu a následné vztahy ve třídním kolektivu, si učitel může ověřit pomocí sociometrického testu.

2. Kategorie: Vzájemná spolupráce školy a rodiny

V následující kategorii je kladen veliký důraz na vzájemnou spolupráci rodiny a školy. Během vzdělávacího procesu romského žáka je důležitá spolupráce učitel – žák – rodič. Důležitá je zde komunikace, rodiče by měli chodit pravidelně na třídní schůzku a zajímat se o své dítě, jak se mu vede nebo naopak co se má doučit, jestliže mu probíraná látka nejde. Rodiče na dítě musí dohlédnout, aby si plnilo své povinnosti do školy a řádně se připravovalo na výuku. Rodiče by měli své děti vychovávat a učit řádu a pravidlům, které je třeba dodržovat. Bez dodržování pravidel a řádu si žák těžko zvyká na školní povinnosti. Žák by měl mít v domácím prostředí své místo, kde se může připravovat a vzdělávat, s tím souvisí základní vybavení pro potřeby vzdělávání např. aktovka, pouzdro, pastelky, pero, lepidlo a další.

3. Kategorie: Vliv rodiny

S předchozí kapitolou nám souvisí vliv rodiny. Opět i v této kategorii je velmi důležitá podpora a motivace ze strany rodiny. Pro vzdělávání romského žáka, je důležitý

vliv a zázemí romské komunity. Zde si žák musí ujasnit, do jaké míry je ovlivňován vzděláním blízkých a čeho on sám chce dosáhnout, jaké má vzdělávací cíle. Lepší vztah mezi majoritou a minoritou, který může přispět k lepšímu začlenění žáka do třídního kolektivu. Respondenti se shodují, že romským žákům by pomohlo překonat jejich znevýhodnění odpoutání od rodiny a komunity. Důležité pro vzdělávání žáka je zázemí a sociální vzor. Když jsme zmínily sociální vzor, tak je třeba aby žák viděl, že jeho rodiče pracují, dodržují pravidla a řády, snaží se o pozitivní začlenění do společnosti.

4. Kategorie: Romský žák

Individualizace je klíčová ve vzdělávání romských žáků, každý jedinec je jiný, a i jeho cesta k dosažení cílů ve vzdělávání je jedinečná. Samozřejmě se najdou jedinci, kteří lžou a o vzdělávání zájem vůbec nemají, jejich životní priority jsou jiné. Důležitá je pro každého motivace, jak rodiny, tak jeho vnitřní. V rámci majoritní společnosti je důležité přizpůsobení, dodržování nastavených pravidel a norem. Jak ve společnosti, tak ve školní třídě by se žák měl snažit posílit sociální návyky, slušně komunikovat a začlenit se do společnosti. Učitelé se snaží zapojit tyto žáky více do skupiny, a tak eliminovat odlišnosti, které zde vznikají. Pro někoho je Rom nálepka, všechny hodnotí stejně, což není správné. Je třeba vzít v potaz všechny okolnosti a informace, s kterými je důležité dále pracovat.

5. Kategorie: Legislativa a jiné názory

Romský žák by měl pravidelně chodit do přípravného ročníku před nástupem na základní školu, zde se naučí sociokulturnímu chování a dodržovat pravidla a řád. Je důležité zmínit, že žáci mohou navštěvovat např. domy dětí a mládeže, nízkoprahová centra, kde se setkají s vrstevníky, a tak můžou navázat nové sociální vztahy.

Nyní si rozebereme výsledky k druhé vedlejší výzkumné otázce, **Jaký je názor učitelů na efektivitu podpůrných opatření?** Na danou otázku nám odpovídají položky v dotazníku č. 12, 13, 14, 15. Jako první se podíváme na výsledky z otevřené otázky č. 12, kdy respondenti měli napsat názor na inkluzivní vzdělání. Inkluzivní vzdělání je velice úzce spjaté se vzděláním romských žáků. Opět zde můžeme zmínit přelomový rok 1997 pro Romy, kdy byla podána stížnost na diskriminaci a nedodržování listiny základních práv a svobod na Českou

republiku. Položku si vyhodnotíme v kategoriích, pro lepší a srozumitelný přehled. Položka je rozdělená do tří kategorií a to, zda respondenti souhlasili a měli kladný názor na inkluzivní vzdělávání a začleňování žáků do běžných škol, dále když respondenti nesouhlasili s inkluzivním vzděláním. Třetí kategorie je nejobsáhlejší, jelikož zde jsou názory respondentů, kteří se shodují na tom, že smysl a pointa inkluzivního vzdělání není špatná, ale v České republice není dostatečně propracovaná a její cíle a hodnoty nejsou správně uchopeny. V zahraničí funguje inkluzivní systém a zařazování žáků do běžných škol ale u nás není inkluzivní vzdělávání nastaveno na české základní školy a není dle mého v souladu s jejich možnostmi. Je vidět, že respondenti by inkluzivní vzdělávání uvítali. Jen je třeba jít trochu jiným směrem, tak aby bylo přizpůsobené jak na sociálně znevýhodněné žáky tak na nadané žáky. Důležitou roli zde tvoří asistent pedagoga, který nemusí mít pro výkon práce vysokoškolské pedagogické vzdělání což může být nevýhodou pro žáka, který asistenta pedagoga potřebuje, kdy neví, jak se chovat k žákům co trpí autismem, mentální retardací, nebo jiným znevýhodněním.

1. Kategorie - Souhlasím s inkluzí

Respondenti vnímají inkluzivní vzdělávání jako přínos pro školství. Někteří respondenti přesto že souhlasí, tak vidí i nedostatky. Pro žáky, kteří jsou začlenění a zvládají výuku, tak je to přínosem. Hlavně pro žáky samostatné velice pozitivní. Někteří respondenti zde naznačují, že inkluzivní vzdělávání zapomíná na žáky nadané, kteří jsou taky ojedinelí. S inkluzivním vzděláváním se opět projeví spolupráce a komunikace mezi školou a rodinou. Ovšem respondenti se taky shodují, že inkluzivní systém není pro všechny, žák s lehkou mentální retardací, žák agresivní, žák tělesně postižený (není soběstačný) do běžné školy nepatří a zde by se trápil. Záleží na míře postižení jak tělesného, tak psychického. Pro inkluzivní začlenění žáka je lepší menší počet žáků ve třídě, lepší začlenění i do kolektivu třídy. S příchodem inkluzivního vzdělávání do školství, přibyla práce učitelům (chystání materiálu na výuku, administrativní věci,...). V legislativním vymezení je třeba více specifikovat pro koho a kde je inkluzivní vzdělávání nastaveno.

2. Kategorie – Nesouhlasím s inkluzí

S inkluzivním vzděláváním nesouhlasí respondenti, kteří vnímají zařazení žáků do jejich tříd jako velmi chaotický a nesmyslný proces. Pro učitele je to přítěž, kdy musí chystat materiály pro žáka navíc a poté převažuje hodně administrativy. Žáci, kteří

mají tělesné nebo fyzické postižení, se mají vzdělávat ve zvláštních školách, kde jsou kvalifikovaní speciální pedagogové, kteří ví, jak s těmito žáky pracovat. V běžné základní škole tento proces inkluzivního vzdělání brzdí spolužáci, hlavně žáky nadané. Vždy je třeba myslet na potřeby a zájmy daného žáka.

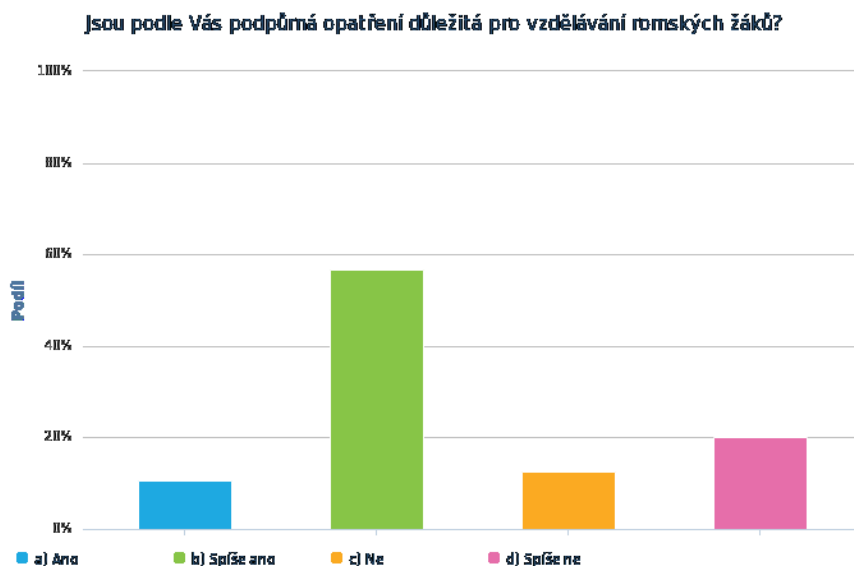
Můžeme si zde uvést příklad: Ve třídě mám romského žáka s lehkou mentální retardací. Zprvu se snažil, chtěl se začlenit do kolektivu ovšem spolužáci ho nebrali. Po neúspěšném začlenění do třídního kolektivu, se žák přestal snažit. V hodinách nedával pozor, neměl zájem o učivo a vyrušoval. Protože učivo nechápal, tím že nedával pozor, tak během výuky na sebe upozorňoval a vyrušoval. Spolužáci si ho najednou všimli, touto cestou si získal kamarády, ale vzdělávací cíle zde nebyly naplněny. Kdyby tento žák chodil do zvláštní školy, v kolektivu by si nepřipadal ostrčený, ale tam jsou všichni sobě rovni. Učivo by lépe pochopil i na základě pomalejšího tempa, které ve zvláštních školách je.

3. Kategorie – Jiné uchopení inkluzivního vzdělání

Podle respondentů inkluzivní vzdělávání není špatná cesta a myšlenka, jak pomoci žákům na cestě ve vzdělávání. Nyní je cílem inkluzivního systému vzdělávat všechny děti dohromady a podporovat toleranci k odlišnosti a kooperaci mezi všemi žáky. Žáci jsou unavení a většinou nezvládají tempo výuky. Může se stát, že výsledkem bude znevýhodnění a zapomínání na nadané žáky. Inkluzivní vzdělávání je pro učitele velmi náročné po administrativní stránce. Jak již bylo zmíněno v předchozí kategorii, těmto žákům by bylo asi líp na zvláštní škole, kde je kvalifikovaná speciální pedagog. Většina respondentů se shoduje, že myšlenka inkluzivního vzdělávání není špatná, jen by chtěla více propracovat a lépe ji nastavit na potřeby českých základních škol. Respondenti by uvítali jasně popsané aplikace podpůrných opatření pro sociálně znevýhodněné žáky. V rámci inkluzivního vzdělávání je důležitá spolupráce rodičů a školy. Začleňování je velmi individuální a vždy by se mělo brát v úvahu, jak na tom žák je, jaké jsou jeho možnosti znalostí, zda se vůbec chce učit a vzdělávat. Inkluzivní vzdělávání nejde vymezit plošně ale je třeba se vždy dívat individuálně na každého žáka.

V další doložce dotazníkového šetření se ptáme respondentů, zda si myslí, že podpůrná opatření jsou důležitá pro vzdělávání romských žáků. Jak můžeme vidět na grafu 4, většina respondentů (59 tj.56,7%) se domnívá, že spíše ano a 21 respondentů (20,2%) je názoru, že

podpůrná opatření pro vzdělávání romských žáků spíše nejsou důležitá. Názory učitelů na efektivitu využívání podpůrných opatření pro vzdělávání romských žáků považují za důležité. Především je důležitá motivace žáka, podpora ze strany rodiny, vytváření pracovních a učebních návyků, snížení počtu žáků ve třídě, nácvik sociálního chování.



Graf 4 Podpůrná opatření důležitá pro vzdělávání romských žáků

Jak již bylo zmíněno položka č. 14 je pro výzkumné šetření nejdůležitější. Zde respondenti označili za nejdůležitější a pro vzdělávání romských žáků nejefektivnější tyto podpůrná opatření: posílení vnitřní motivace žáka k učení (42), respektovat individuální tempo žáka (29), vytváření pracovních a učebních návyků (65), zkvalitnění kontaktu žáka s učitelem i ostatními žáky (38), snížení počtu žáků ve třídě (37), práce s třídním kolektivem (42), vizualizace obsahu a procesu vzdělávání (35), podpora motivace žáka (53), pravidelná kontrola pochopení osvojeného učiva (44), spolupráce rodiny a školy (75), nácvik sociálního chování (62). Je zřejmé, že pokud nebude rodina spolupracovat se školou, tak využívání a efektivita podpůrných opatření pro vzdělávání romských žáků nemá smysl a těžko se bude dosahovat vzdělávacích cílů.

Jak můžeme vidět zde považují respondenti za nejméně důležitá podpůrná opatření jako jsou: změna délky vyučovacích jednotek (42) s tím souvisí rozložení dopolední a odpolední výuky (41).

Na středu tabulky se nachází nejvíce podpůrných opatření. Úprava režimu výuky pro potřeby vzdělávání romského žáka (37), organizace výuky přizpůsobená potřebám romského žáka (41), samostatná práce žáka (39), možnost jiného pracovního místa pro žáka kromě jeho lavice ve třídě (29), využívání jiných učebních pomůcek (33), relaxační činnost pro žáka (40), úprava zasedacího pořádku (33), zvýšení zapojení žáka ve výuce (32), operativně měnit strukturu třídy a školní družiny (32), diferenciací vzdělávacích přístupů (38), trávení volného času ve školském zařízení (33), podpora jazykových kompetencí ve všech předmětech (29), modifikace výukových metod a forem práce (33), individualizace časové dotace pro práci při výuce (33), kooperativní učení (43), metody aktivního učení (32), prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti (32), výukové materiály pro žáky s odlišným mateřským jazykem (31), speciální didaktické pomůcky (38), rozložení učiva pro žáky ohrožené předčasným odchodem ze vzdělání (34), diferenciací učebních cílů dle množství žáků (40), spolupráce s externími poskytovateli služeb (36), využití Peer efektu, posílení vazeb napříč ročníky a stupni vzdělání (48).

V tabulce 2 vidíme celkové vyhodnocení položky č. 14. Respondenti měli zde vyjádřit názor, do jaké míry jsou následující podpůrná opatření nejdůležitější pro efektivní vzdělávání romských žáků. Tabulka od 1 do 5, kdy 1 – nejméně důležité, 5 -nejvíce důležité. Ke každému řádku byla možná pouze jedna odpověď. Čísla v tabulce znázorňují počet respondentů, kteří volili danou hodnotu pro jednotlivé podpůrné opatření.

	1	2	3	4	5
Úprava režimu výuky pro potřeby vzdělávání romského žáka.	26	20	37	17	4
Organizace výuky přizpůsobená potřebám romského žáka.	26	22	41	12	3
Samostatná práce žáka.	16	18	39	23	8
Změna délky vyučovacích jednotek.	42	20	32	6	4
Rozložení dopolední a odpolední výuky.	41	20	30	8	5

Strukturace činností do kratších časových celků.	11	17	29	36	11
Posílení vnitřní motivace žáka k učení.	10	12	11	29	42
Respektovat individuální tempo žáka.	7	12	22	34	29
Možnost jiného pracovního místa pro žáka kromě jeho lavice ve třídě.	17	17	29	27	14
Využívání jiných učebních pomůcek.	12	14	33	28	17
Relaxační činnost pro žáka.	9	16	40	27	12
Respektování potřeby odlišných metod a způsobů zprostředkování učiva.	12	12	28	37	15
Vytváření pracovních a učebních návyků.	12	2	9	16	65
Zkvalitnění kontaktu žáka s učitelem i ostatními žáky.	10	8	20	28	38
Úprava zasedacího pořádku.	20	19	33	19	13
Zvýšení zapojení žáka ve výuce.	8	14	32	27	23
Snížení počtu žáků ve třídě.	15	8	26	18	37
Operativně měnit strukturu třídy a školní družiny.	24	27	32	12	9
Práce s třídním kolektivem.	11	5	16	30	42
Diferenciace vzdělávacích přístupů.	7	15	38	31	13
Trávení volného času ve školském zařízení.	17	17	33	26	11

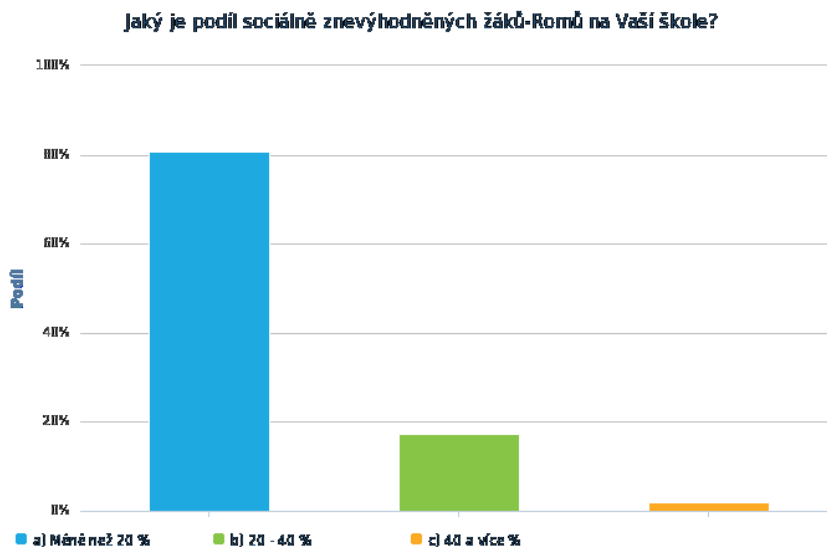
Zařazení skupinové práce.	10	10	33	37	14
Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání.	12	6	27	24	35
Cílené vytváření prostoru a příležitostí pro seberealizaci žáka.	14	5	25	36	24
Podpora jazykových kompetencí ve všech předmětech.	11	10	29	26	28
Modifikace výukových metod a forem práce.	9	9	38	30	18
Individualizace časové dotace pro práci při výuce.	9	12	33	33	17
Kooperativní učení.	10	12	43	28	11
Metody aktivního učení.	11	7	32	32	22
Výuka respektující styly učení.	11	8	34	36	15
Podpora motivace žáka.	10	5	13	23	53
Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti.	8	9	32	28	27
Pravidelná kontrola pochopení osvojeného učiva.	10	5	15	30	44
Spolupráce rodiny a školy.	14	2	3	10	75
Rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí.	9	6	27	36	26
Nácvik sociálního chování.	11	1	6	24	62
Výukové materiály pro žáky s odlišným mateřským jazykem.	11	13	31	27	22
Speciální didaktické pomůcky.	7	16	38	23	20
Rozložení učiva pro žáky ohrožené předčasným odchodem ze vzdělání.	8	19	34	31	12

Diferenciace učebních cílů dle množství žáků.	10	12	40	31	11
Spolupráce s externími poskytovateli služeb.	10	10	36	28	20
Využití Peer efektu, posílení vazeb napříč ročníky a stupni vzdělání.	11	15	48	21	9

Tabulka 2 Podpůrná opatření

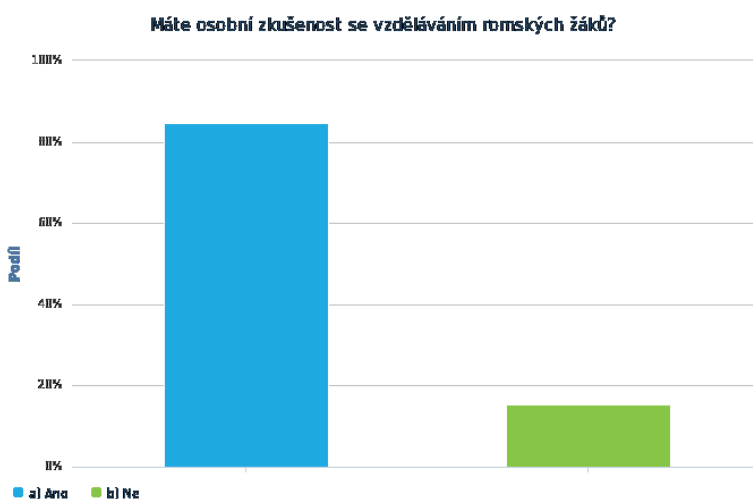
V rámci efektivitu podpůrných opatření pro vzdělávání romských žáků, je důležitý názor respondentů, co by podle nich pomohlo překonat jejich znevýhodnění. Znovu se nám ukazuje, že důležitý je vztah a spolupráce rodiny a školy. Společná snaha k dosažení vzdělávacích cílů romského žáka. Jednotlivé názory respondentů jsou popsány v položce č. 15.

Jaký je názor učitelů na vzdělávání romských žáků? To je další vedlejší výzkumná otázka. Na tuto otázku nám odpovídají v dotazníkovém šetření položka č. 3, 4, 5, 6, 13, 14, 15. Jako první zjišťujeme, jaký je podíl romských žáků na škole, kde respondent vyučuje. Graf 5 ukazuje, že méně než 20 % byla nejčastější odpověď (84 respondentů, 80,8 %). Můžeme říci, že školy, kde je největší podíl romských žáků tak mají nejbohatší a nejpestřejší zkušenosti se vzděláváním romských žáků. V rámci vzdělávání se setkali s různými typy a jedinci. Oproti školám, kde je podíl romských žáků menší než 20 % tak učitelé mají více znalostí o práci ve vzdělávání romských žáků. Můžou si brát příklad z minulých zkušeností.



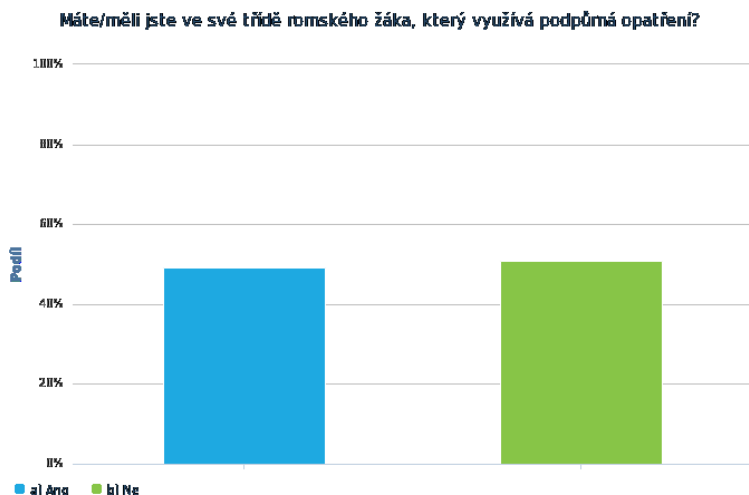
Graf 5 Podíl romských žáků na základní škole

Po zjištění podílu romských žáků na základních školách, se ptáme respondentů, zda mají osobní zkušenost se vzděláváním romských žáků. Většina respondentů tj. 88 (84,6%) odpověděla ano. Respondenti, kteří mají osobní zkušenost mají objektivnější názor na vzdělávání romských žáků. Většina respondentů se během své praxe ve školství setkala se vzděláváním romských žáků.



Graf 6 osobní zkušenost se vzděláváním romských žáků

Zda respondenti mají/měli ve své třídě romského žáka, který využívá podpůrná opatření nám znázorňuje graf 7. Výsledky nám ukazují, že 53 respondentů romského žáka nemělo ve své třídě a 51 respondentů má tohoto žáka, který využívá podpůrná opatření.



Graf 7 Romský žák ve třídě, který využívá podpůrná opatření

Při vyhodnocení vedlejší výzkumné otázky se podíváme na výsledky položky č. 6, které je otevřená a je určena pouze respondentům, kteří v předchozí otázce uvedli, že ve své třídě mají romského žáka, který využívá podpůrná opatření. Pro lepší zpracování si tuto položku rozdělíme do 3 kategorií. Jak můžeme vidět, většina respondentů napsala názor, že záleží na jedinci a daná problematika se nedá globalizovat. Samozřejmě se objevují i kladné a přínosné situace ve vzdělávání romských žáků. Jestliže rodina nespolupracuje se školou jsou zkušenosti učitelů spíše negativní a převáží nezáměr ze strany rodičů ale i žáků.

1 kategorie: osobní zkušenost hodnotím kladně a pozitivně

Učitelé, kteří měli ve své třídě romského žáka, tak hodnotí tuto spolupráci kladně. Během vzdělávacího procesu neměli problémy s tímto žákem. Žáci se začlenili do třídního kolektivu a byli slušní, komunikativní a o vzdělávání měli zájem. Plnili domácí úkoly a v hodinách se aktivně zapojovali. Sami respondenti, jsou vděční za to, že ve své třídě měli nebo mají romského žáka. Je samotné to velmi obohatilo a vnímají to jako novou zkušenost. Opět záleží na osobnosti jedince, jestli má zájem o vzdělávání a pravidelnou školní docházku.

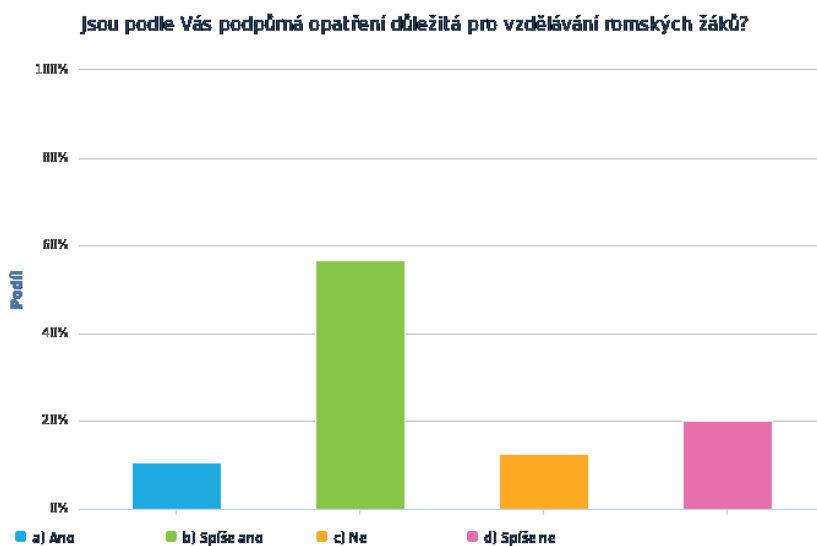
2. kategorie: osobní zkušenost hodnotím negativně a záporně

Na druhou stranu jsou respondenti, kteří osobní zkušenost se vzděláváním romských žáků hodnotí negativně, vnímají to jako přítěž a zbytečné plýtvání v rámci snahy a motivace romského žáka. Rodiče nekomunikují a nespolupracují jak s třídním učitelem, tak s vedením školy. Své dítě nemotivují a nepodporují ve vzdělávání. Žák nemá zájem o učivo a nedodrhuje pravidelnou školní docházku. Žáci se doma na výuku nepřipravují a rodiče se jich zastávají. Tím pádem žáci neplní úkoly a nenosí si pomůcky do výuky.

3. kategorie: záleží na jedinci

Zde je důležité zmínit, že každý romský žák je jedinečný a velmi individuální, jako ostatní jedinci. Proto se nedá globalizovat zkušenost učitelů se vzděláváním romských žáků. Každý učitel měl ve třídě jiného žáka, byla jiná spolupráce se žákem ale i s rodiči. Dá se říct, že u většiny je špatné rodinné zázemí a dítě nemá tak dostatek prostoru pro vzdělávání. Učitelé mají na žáky snížené nároky a je třeba trpělivosti a individuálního přístupu ze tří stran (škola – žák – rodič). Žák musí chtít a být motivován tak, aby po odchodu ze základní školy šel dál studovat a nezůstal pouze ve své komunitě.

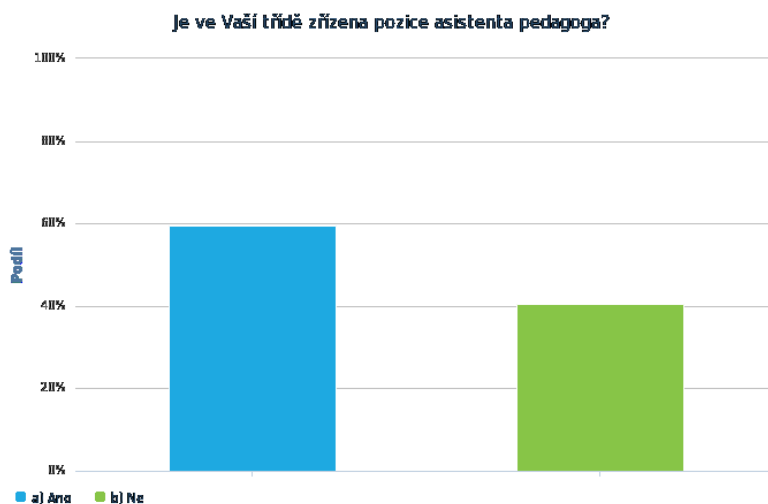
Na předchozí položku v dotazníku nám ve výzkumném šetření navazuje otázka č. 13, kdy zjišťujeme, zda podle učitelů jsou podpůrná opatření důležitá pro vzdělávání romských žáků. Podle grafu 8 se 59 respondentů shodlo, že spíše ano (56,7%). Za nejdůležitější podpůrná opatření lze považovat motivaci žáka, učení sociální chování, vytváření pracovních a učebních návyků, respektovat individuální tempo žáka, práci s třídním kolektivem a začlenění. Z výsledků je jasné, že někteří respondenti si nemyslí, že podpůrná opatření jsou důležitá pro vzdělávání romských žáků. Tvrdí, že romským žákům se nechce chodit pravidelně do školy, nechtějí se vzdělávat a už vůbec ne dodržovat pravidla a řád. V tomto případě by měla být lepší komunikace s rodiči a společně přijít na to, jak žáka motivovat a podporovat ve vzdělávání.



Graf 8 Důležitá podpůrná opatření ve vzdělávání romských žáků

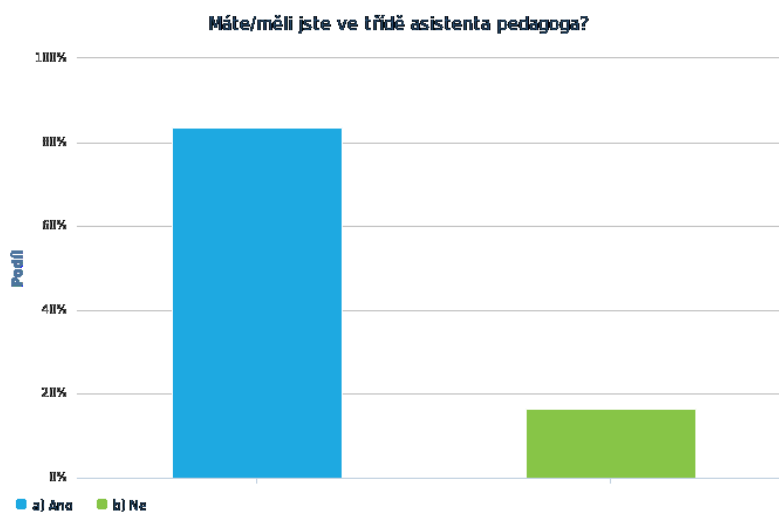
V rámci výzkumné otázky, kdy zjišťujeme, jaký je názor učitelů na vzdělávání romských žáků, je třeba zmínit i položku č. 14, které se zabývá jednotlivými podpůrnými opatřeními. Viz. Tabulka 2 – podpůrná opatření. V souvislosti se vzděláváním, by romským žákům pomohlo překonat jejich znevýhodnění hlavně: spolupráce rodiny a školy, motivace žáka aby dosáhl vzdělávacích cílů, začlenění do třídního kolektivu a řádné plnění školních povinností a pravidelná docházka do školy.

Se vzděláváním romských žáků souvisí i pozice asistenta pedagoga, který je v určitých případech pro tyto žáky důležitý a nápomocný při vzdělávání. Proto další výzkumná otázka se zaměřuje právě na **názor učitelů na pozici asistenta pedagoga**. Cílem bylo zjistit, jak hodnotí učitelé asistenta pedagoga ve třídě, zda s ním mají zkušenost a případně jakou. Zde nám odpoví položky v dotazníku č. 8, 9, 10, 11. Jako první se ptáme, zda mají učitelé ve své třídě pozici asistenta. Ve třídě má asistenta pedagoga 62 respondentů a 42 nemá ve své třídě asistenta pedagoga, což můžeme vidět znázorněné na grafu 9.



Graf 9 Pozice asistenta pedagoga

Po této položce se ptáme, zda vůbec někdy během své kariéry měli respondenti ve své třídě asistenta pedagoga. Zde můžeme vidět poměrně veliký rozdíl oproti grafu 9. Asistenta pedagoga během své kariéry pracovní mělo ve třídě 87 učitelů a pouze 17 nemá žádné zkušenosti s asistentem pedagoga ve výuce.



Graf 10 Asistent pedagoga ve třídě

Respondenti, kteří měli nebo mají ve své třídě asistenta pedagoga v následující dotazníkové položce psali jaké mají zkušenosti s pozicí asistenta pedagoga ve třídě. Zda ji hodnotí jako přínosnou nebo naopak ji berou jako přítěž. Opět si otázku rozdělíme do 3 kategorií, a to

zkušenosti kladné, zkušenosti záporné a záleží na osobnosti asistenta pedagoga. Z výsledků je zřejmé, že učitelé mají převážně kladné a pozitivní zkušenosti s pozicí asistenta pedagoga, je pro ně přínosem během výuky a je vždy nápomocen. Často se zde objevují názory, že z velké části záleží na osobnosti asistenta pedagoga, jaké má dosažené vzdělání a jak si bude rozumět jak s učitelem, tak žáky.

1 kategorie: zkušenosti kladné

Pozici asistenta pedagoga vnímají učitelé velmi dobře ve své třídě. Během vyučování je jim asistent plně nápomocen, berou ho jako nedílnou součást pracovního kolektivu. Vzájemná spolupráce a porozumění se odvíjí od osobnostech jak učitele, tak asistenta. Je důležité, jak je asistent pedagoga do třídního kolektivu přijat. Asistent pedagoga je žádoucí pozicí ze strany učitelů do své třídy, ve většině případů uvítají asistenta pedagoga ke svému dítěti i rodiče.

2 kategorie: zkušenosti záporné

Respondenti měli i názor takový, že asistent pedagoga je pro ně ve třídě přítěží a ve výuce velmi rušivý element při vysvětlování úkolu žákovi. Opět záleží na přijetí do třídního kolektivu, ale během výuky může rušit i ostatní žáky, kteří potřebují klid a soustředit se. Záleží opět na osobnosti asistenta ale i na tom, jaké má vzdělání. Učitelé nechtějí do své třídy asistenty pedagogů, kteří mají pouze certifikovaný kurz. V tomto případě asistent nemá dostatečné znalosti z oborů pedagogiky a psychologie, jak pracovat se žáky.

3 kategorie: záleží na osobnosti pedagoga

Jsou velmi důležité osobnosti obou (učitele – asistenta pedagoga). Spolupráce by měla být dlouhodobá a ne krátkodobá, kdy se bude ve třídě každým rokem měnit asistent pedagoga. Záleží i na vzájemném vztahu a jak si „sednou“ asistent s žákem. Asistent pedagoga by měl být vstřícný, komunikativní, pracovitý, pečlivý, kladný vztah k žákům.

V Likertově škále můžeme vidět, že asistent pedagoga je vnímán kladně a učitelé ho berou jako přínos jak pro sebe, tak pro žáky. Pro učitelé je asistent pedagoga velikou podporou jak

při výuce, tak při její přípravě. Asistent pedagoga má vliv na zkvalitnění přístupu k sociálně znevýhodněným žákům. Snaží se je motivovat a podporovat, usiluje o vzájemnou spolupráci. Asistent pedagoga má individuální přístup k sociálně znevýhodněnému žákovi, každý je jedinečný, a i jeho cesta k dosažení cílů ve vzdělávání je jedinečná. Jak již bylo zmíněno, tak asistent pedagoga motivuje žáka. Dodává mu jak vnitřní motivaci, tak posílení sama sebe.

	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
1) Asistent pedagoga je přínosem pro sociálně znevýhodněné žáky.	38	50	6	9	1
2) Asistent pedagoga je podpora pro učitele.	52	40	5	6	1
3) Asistent pedagoga má vliv na zkvalitnění přístupu k sociálně znevýhodněným žákům.	30	51	14	9	0
4) Asistent pedagoga má individuální přístup k sociálně znevýhodněným žákům.	46	45	12	1	0
5) Asistent pedagoga žáka motivuje k učení.	22	50	23	9	0

Tabulka 3 Asistent pedagoga

Jako poslední vedlejší výzkumnou otázku máme, **jaký je názor učitelů na individuální vzdělávací plán pro romské žáky**. Jelikož individuální vzdělávací plán souvisí jak se vzděláváním romských žáků, tak s inkluzivním vzděláváním. Řadíme ho pod podpůrná opatření. Z tabulky jasně vyplývá, že individuální vzdělávací plán je nejčastějším podpůrným opatřením, který žáci využívají. Záleží na osobnosti žáka a jeho znevýhodnění, zda by zvládat

výuky bez individuálního vzdělávacího plánu. Bere se v potaz, jak rozsáhlé je žákovo znevýhodnění a do jaké míry ho to ovlivňuje na cestě ve vzdělávání. V rámci diagnostiky se nezaměřujeme pouze na nedostatky, ale taky na jeho vlohy a nadání. Společně žákův talent a nadání můžeme rozvíjet. Jak již bylo řečeno, tak každý žák je jedinečný a i jeho cesta k dosažení cílů ve vzdělávání je jedinečná. Podpůrná opatření pomáhají romským žákům ve vzdělávání. Žák se musí chtít vzdělávat a být podporován, jinak ani využívání podpůrných opatření mu nepomůžou k dosažení cílů.

	Souhlasím	Spíše sou- hlasím	Nevím	Spíše nesou- hlasím	Nesouhla- sím
IVP je nejčastějším podpůrným opatřením.	50	43	2	7	2
Žák by bez IVP nezvládal výuku.	11	35	19	28	11
V rámci diagnostiky potřeb žaka se nezaměřujeme pouze na nedostatky, ale taky na jeho vlohy a nadání.	45	45	5	8	1
Každý žák je jedinečný a i jeho cesta k dosažení cílů je jedinečná.	72	27	1	4	0
Podpůrná opatření pomáhají žákovi ve vzdělávání.	39	48	11	5	1

Tabulka 4 Individuální vzdělávací plán

Nyní se zaměříme na vyhodnocení hlavní výzkumné otázky. **Jaký je názor učitelů na podpůrná opatření ve vztahu ke vzdělávání romských žáků?** Na hlavní otázku nám odpovídají všechny položky v dotazníku. V rámci výzkumu, může říct, že většina respondentů ve vztahu ke vzdělávání romských žáků vidí problém hlavně v komunikaci rodiny a školy a nespolupráci ze strany rodiny. Jestli že dítě nedostává podporu a motivaci v rodinné prostředí nebo komunitě nemůžeme dosáhnout jeho cílů ve vzdělávání.

Podpůrná opatření romští žáci využívají, ale učitelé nevidí snahu o vzdělávání ze strany žáků. Aplikace podpůrných opatření bude efektivní v tom případě, že žák se bude chtít vzdělávat a překonávat překážky, tak aby dosáhl cílů ve vzdělávání.

Se vzděláváním romských žáků souvisí i inkluzivní vzdělávání a asistent pedagoga ve třídě. Respondenti se shodují v celém šetření, že inkluzivní vzdělávání je dobrá myšlenka, ale v České republice není dořešené a propracované, tak aby seděla na možnosti našich škol. Většina respondentů v inkluzivním vzdělávání vidí výhodu, ale zapomíná se na žáky nadané. Dále je ve výzkumu patrné, že většina respondentů měla ve třídě asistenta pedagoga, zde se nám názory už liší. Někteří respondenti hodnotí tuto pozici velmi kladně a důležitou pomoc při výuce, jiní asistenta pedagoga berou jako rušivý a zbytečný element. Převážná většina respondentů se shodla, že záleží na osobnosti asistenta pedagoga a jeho vztahu jak k učiteli, tak k žákům.

5 INTERPRETACE

Výzkumná část šetření se zabývala vyhodnocením dotazníkové šetření, které bylo v elektronické podobě. Dotazník s prosbou o spolupráci na vyplnění byl rozeslán na 71 základních škol. Celkem se mi vrátilo 106 dotazníků ale 2 jsou vyřazeny z důvodu nevhodného vyplnění.

Z výsledků je zřejmé, že respondenti nemají negativní pohled a zkušenosti se vzděláváním romským žáků. Většina respondentů zde vidí jako hlavní problém nezáměr o spolupráci ze strany rodiny a zákonných zástupců. Vzdělávání žáků je samozřejmě individuální a i jejich cesta k dosažení cílů je výjimečná. Proto se dané problémy nedají globalizovat na všechny romské žáky.

Posílení vnitřní motivace žáka k učení, respektovat individuální tempo žáka, vytváření pracovních a učebních návyků, zkvalitnění kontaktu žáka s učitelem i ostatními žáky, snížení počtu žáků ve třídě, práce s třídním kolektivem, vizualizace obsahu a procesu vzdělávání, podpora motivace žáka, pravidelná kontrola pochopení osvojeného učiva, spolupráce rodiny a školy, nácvik sociálního chování. Toto jsou podpůrná opatření, která jsou pro vzdělávání romských žáků dle respondentů nejdůležitější a nejčastější.

S podpůrným opatřením se nám pojí i pozice asistenta pedagoga ve škole. Zde se respondenti shodují, že velmi záleží na osobnosti asistenta. Jaký bude mít vztah s učitelem a žáky. Někteří respondenti dokonce tvrdí, že bez asistentovi pomoci by výuku nezvládaly. Vnímají ho jako pomoc a podporu při výuce. Na druhou stranu jsou zde názory, kdy respondenti tvrdí, že je asistent pro ně přítěží a rušivým elementem během výuky.

V rámci vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků nesmíme vynechat důležitý pojem a to inkluzivní vzdělávání. V otevřené otázce se převážně objevují názory, že inkluzivní vzdělávání není špatná myšlenka jen v České republice není úplně promyšlená a nastavená ta, aby vyhovovala českým školám.

Když se podíváme na interpretaci dat v rámci výzkumných cílů, tak zjistíme, že podle názorů učitelů romští žáci nejčastěji využívají tato opatření: motivace žáka, spolupráce v kolektivu, nácvik sociálního chování, komunikace mezi žákem a učitelem. Dále jsme zjistili, jaký je názor učitelů na efektivitu podpůrných opatření a na vzdělávání romských žáků. Romští žáci využívají podpůrná opatření, ale záleží na osobnosti jedince. Jako poslední jsme zjistili, jaký je názor učitelů na pozici asistenta pedagoga a inkluzivní vzdělávání v kontextu vzdělávání

romských žáků. Jak jsme již zmiňovali, inkluzivní vzdělání je dobrá myšlenka, jen v České republice není tento systém ideálně zpracován, tak aby byl pro všechny žáky. U asistenta pedagoga velmi záleží na jeho osobnosti.

5.1 Doporučení pro další výzkum

Bakalářské práce může sloužit učitelům, jako příručka pro vzdělávání romských žáků. Zde najdou nejdůležitější podpůrná opatření, které využívají romští žáci. Učitelé se můžou na základě výsledků odkázat na karty podpůrných opatření, kde najdou specifika daných opatření.

V rámci dalšího výzkumu bych se chtěla zaměřit na názory učitelů ze zvláštních a běžných základních škol. Cílem by bylo porovnat využívání podpůrných opatření ve vzdělávání romských žáků. Myslím si, že rozdíly v porovnání těchto škol by byly. Zaměřila bych se na porovnání vzdělání romských žáků, na efektivitu a míru využívání podpůrných opatření. Dále která podpůrná opatření nejčastěji používají romští žáci v praktické školy a naopak jaká v běžné základní škole. Výzkumné šetření by probíhalo dotazníkovou formou. Byly by vyhodnoceny 2 varianty dotazníků, jedna pro učitele praktických škol a druhá pro učitele běžných základních škol. Výzkum by byl kvantitativní.

ZÁVĚR

V bakalářské práci se zabýváme názory učitelů na podpůrná opatření ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků.

V teoretické části jsme se zabývali sociálně znevýhodněným žákem v kontextu vzdělávání. Vymezili jsme si pojem sociálně znevýhodněný žák a projevy sociálního znevýhodnění a jeho dopady do vzdělávání. Dále jsme se podívali na pedagogickou psychologickou stránku sociálně znevýhodněného žáka. Jelikož sociálně znevýhodněného žáka máme specifikovaného na romského žáka, je třeba si vymezit romskou komunitu a romské etnikum a majoritní společnost jako pedagogický fenomén.

Následně jsme si probrali specifika ve vzdělávání romských žáků, zaměřili jsme se na inkluzivní vzdělávání.

Nejdůležitější kapitolu tvoří podpůrná opatření, vymezili jsme si jejich dělení a karty podpůrných opatření. Zde jsme si vymezili i legislativní uchopení.

V praktické části se zabýváme kvantitativním výzkumem, který je realizován dotazníkovou formou v elektronické podobě. Dotazník byl rozeslán na 71 škol s prosbou o spolupráci a vrátilo se mi 106 dotazníků.

Dle učitelů jsou nejdůležitější pro romského žáka ve vzdělávání tato opatření: posílení vnitřní motivace žáka k učení, respektovat individuální tempo žáka, vytváření pracovních a učebních návyků, zkvalitnění kontaktu žáka s učitelem i ostatními žáky, snížení počtu žáků ve třídě, práce s třídním kolektivem, vizualizace obsahu a procesu vzdělávání, podpora motivace žáka, pravidelná kontrola pochopení osvojeného učiva, spolupráce rodiny a školy, nácvik sociálního chování.

Zjišťovali jsme i názor respondentů na pozici asistenta pedagoga, převážná většina respondentů se shoduje, že velmi záleží na osobnosti asistenta, jak si sedne s učitelem a žáky.

V rámci inkluzivního vzdělávání i zde většina respondentů chválí myšlenku tohoto proudu do školství, jen podle nic není domyšlená a propracovaná tak aby vyhovovala českým školním podmínkám.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 279 s. ISBN 978-80-210-6678-6
- [2] BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ. *Etnické komunity: vyjednávání pozice v majoritě*. Praha: FHS UK, 2012, 367 s. Agora. ISBN 978-80-87398-28-9
- [3] BITTNEROVÁ, Dana, ed. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM - Středisek integrace menšin*. Praha: Ermat, 2009. ISBN 978-80-87178-06-5.
- [4] BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ, ed. *Etnické komunity*. Praha: FHS UK, 2013. Agora (Univerzita Karlova). ISBN 978-80-87398-45-6.
- [5] FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřeby podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4655-4.
- [6] FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.
- [7] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [8] KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.
- [9] KARGEROVÁ Jana a Jana STARÁ, *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodů sociálního znevýhodnění: první stupeň ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4499-4.
- [10] LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

- [11] NĚMEC, Jiří, ed. *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků: romští žáci, děti cizinců (uprchlíků), teorie, výzkum, edukační strategie*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-224-6.
- [12] NĚMEC, Jiří. *Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. Sociálně pedagogický výzkum. ISBN 978-80-210-5148-5.
- [13] NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním = Education of socially disadvantaged pupils*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1.
- [14] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [15] URBAN, David. *Sociální práce s romskými rodinami*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2015. ISBN 978-80-7422-457-7.
- [16] *Rozsudek D. H* (online) 2003 (cit. 2019-04-15). Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/stitek/rozsudek-d-h>
- [17] *Interaktivní mapa* (online) (cit. 2019-04-15). Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/mapa/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Tj.	To je
PO	Podpůrná opatření
IVP	Individuální vzdělávací plán
AP	Asistent pedagoga
SZŽ	Sociálně znevýhodněný žák
ZŠ	Základní škola
Např.	Například

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pohlaví.....	29
Graf 2 Délka praxe.....	30
Graf 3 Romský žák ve třídě, který využívá podpůrná opatření.	31
Graf 4 Podpůrná opatření důležitá pro vzdělávání romských žáků	37
Graf 5 Podíl romských žáků na základní škole.....	42
Graf 6 osobní zkušenost se vzděláváním romských žáků.....	42
Graf 7 Romský žák ve třídě, který využívá podpůrná opatření	43
Graf 8 Důležitá podpůrná opatření ve vzdělávání romských žáků	45
Graf 9 Pozice asistenta pedagoga	46
Graf 10 Asistent pedagoga ve třídě.....	46

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Podpůrná opatření.....	32
Tabulka 2 Podpůrná opatření.....	41
Tabulka 3 Asistent pedagoga.....	48
Tabulka 4 Individuální vzdělávací plán.....	49

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Příloha P II: Kategorie k položce č. 15

Příloha P III: Kategorie k položce č. 12

Příloha P IV: Kategorie k položce č. 6

Příloha P V: Kategorie k položce č. 11

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení učitelé,

jsem studentka 3. ročníku Sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci bakalářské práce zpracovávám téma Názory učitelů na podpůrná opatření ve vztahu ke vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků. Sociálně znevýhodněným žákem myslím žáka romského původu.

Dotazník je zcela anonymní.

Dotazník je určený pro učitele základních škol na 1. stupni.

Proto se na Vás obracím s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku.

Děkuji Vám za čas a spolupráci.

Klára Trčková

- 1) Pohlaví
 - a) Žena
 - b) Muž

- 2) Délka Vaší praxe ve školství.
 - a) 1 - 5 let
 - b) 6 - 10 let
 - c) 11 - 15 let
 - d) 16 - 20 let
 - e) 21 - 25 let
 - f) 26 let a více

- 3) Jaký je podíl sociálně znevýhodněných žáků – Romů na Vaší škole?
 - a) Méně než 20 %
 - b) 20 – 40 %
 - c) 40 a více %

- 4) Máte osobní zkušenost se vzděláváním romských žáků?
 - a) Ano
 - b) Ne

5) Máte/měli jste ve své třídě romského žáka, který využívá podpůrná opatření?

a) Ano

b) Ne

6) Na tuto otázku odpovídají pouze ti, kteří v předchozí otázce zakroužkovali Ano.

Jak hodnotíte osobní zkušenost se vzděláváním romských žáků?

7) Prosím o vyjádření názoru na níže uvedené výroky.

	Souhlasím	Spíše sou- hlasím	Nevím	Spíše ne- souhlasím	Nesouhla- sím
1) Individuální vzdělávací plán je nejčastějším podpůrným opatřením.					
2) Žák by bez individuálního vzdělávacího plánu nezvládal výuku.					
3) V rámci diagnostiky potřeb žáka se nezaměřujeme pouze na nedostatky, ale taky na jeho vlohly a nadání.					
4) Každý žák je jedinečný a i jeho cesta k dosažení cílů je jedinečná.					
5) Podpůrná opatření pomáhají žákovi ve vzdělávání.					

8) Je ve Vaší třídě zřízena pozice asistenta pedagoga?

- a) Ano
- b) Ne

9) Máte/měli jste ve třídě asistenta pedagoga?

- a) Ano
- b) Ne

10) Na tuto otázku odpoví pouze ti, kteří u otázky č. 9 zvolili Ano. Jaké máte s pozicí asistenta pedagoga zkušenosti?

11) Prosím o vyjádření názoru na níže uvedené výroky.

Ano Spíše ano Nevím Spíše ne Ne

	Ano	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne
1) Asistent pedagoga je přínosem pro sociálně znevýhodněné žáky.					
2) Asistent pedagoga je podpora pro učitele.					
3) Asistent pedagoga má vliv na zkvalitnění přístupu k sociálně znevýhodněným žákům.					
4) Asistent pedagoga má individuální přístup k sociálně znevýhodněným žákům.					
5) Asistent pedagoga motivuje žáka k učení.					

12) Popište stručně, jaký je Váš názor na inkluzivní vzdělávání.

13) Jsou podle Vás podpůrná opatření důležitá pro vzdělávání romských žáků?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Ne
- d) Spíše ne

14) Prosím o vyjádření Vašeho názoru na to, do jaké míry jsou následující podpůrná opatření důležitá pro efektivní vzdělávání romských žáků. 1 – nejméně důležité, 5 – nejvíce důležité

	1	2	3	4	5
Úprava režimu výuky pro potřeby vzdělávání romského žáka.					
Organizace výuky přizpůsobená potřebám romského žáka.					
Samostatná práce žáka.					
Změna délky vyučovacích jednotek.					
Rozložení dopolední a odpolední výuky.					
Strukturace činností do kratších časových celků.					
Posílení vnitřní motivace žáka k učení.					

Respektovat individuální tempo žáka.					
Možnost jiného pracovního místa pro žáka kromě jeho lavice ve třídě.					
Využívání jiných učebních pomůcek.					
Relaxační činnost pro žáka.					
Respektování potřeby odlišných metod a způsobů zprostředkování učiva.					
Vytváření učebních a pracovních návyků.					
Zkvalitnění kontaktu žáka s učitelem i ostatními žáky.					
Úprava zasedacího pořádku.					
Zvýšení zapojení žáka ve výuce.					
Snížení počtu žáků ve třídě.					
Operativně měnit strukturu třídy a školní družiny.					
Práce s třídním kolektivem.					
Diferenciace vzdělávacích přístupů.					
Trávení volného času ve školském zařízení.					
Zařazení skupinové práce.					
Vizualizace obsahu a procesu vzdělávání.					

Cílené vytváření prostoru a příležitostí pro seberealizaci žáka.					
Podpora jazykových kompetencí ve všech předmětech.					
Modifikace výukových metod a forem práce.					
Individualizace časové dotace pro práci při výuce.					
Kooperativní učení.					
Metody aktivního učení.					
Výuka respektující styly učení.					
Podpora motivace žáka.					
Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti.					
Pravidelná kontrola pochopení osvojeného učiva.					
Spolupráce rodiny a školy.					
Rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí.					
Nácvik sociálního chování.					
Výukové materiály pro žáky s odlišným mateřským jazykem.					
Speciální didaktické pomůcky.					
Rozložení učiva pro žáky ohrožené předčasným odchodem ze vzdělání.					
Diferenciace učebních cílů dle množství žáků.					

Spolupráce s externími poskytovateli služeb.					
Využití Peer efektu, posílení vazeb napříč ročníky a stupni vzdělání.					

15) Co by podle Vás nejvíce pomohlo romským žákům překonat jejich znevýhodnění?

PŘÍLOHA P II: KATEGORIE K POLOŽCE Č.15

1. Kategorie: Vzdělání romských žáků

- *Podle mě nejsou znevýhodňováni, nemají o učení zájem.*
- *Kdyby chodili pravidelně do školy.*
- *Nezdá se mi, že jsou v nevýhodě ve škole jsme si sobě rovni.*
- *Kdyby se vzdělání stalo pro ně a jejich rodiny prioritou číslo 1.*
- *Nemají znevýhodnění, jsou nepřizpůsobivý, bez zájmu o výuku.*
- *Začlenění do běžného kolektivu bez úlev, jednání s nimi jako s ostatními, nezdurazňování odlišnosti.*
- *Celospolečensky vytvořený systém znevýhodňující záškoláky a jejich rodiny.*
- *Dobré výsledky učení.*
- *Skupinový týmový projekt, hra apod.*
- *Důsledná a pravidelná příprava na výuku, pravidelná a včasná docházka do výuky.*
- *Přijetí kolektivu třídy, motivace.*
- *Dobré sociální začlenění, vytvoření nadšení pro prostředí školy.*
- *Přípravný ročník před nástupem do 1. třídy. Osvojí si český jazyk, získají návyky k práci...*
- *Pravidelná školní docházka.*
- *Kdyby byly zřízeny školy pro Romy, kde by vyučovali romští učitelé.*
- *Kvalitní a rozvíjející výchova těchto žáků jejich rodiči, pravidelná docházka do MŠ a pak i do ZŠ.*
- *Pravidelná školní docházka, změna pohledu na vzdělání.*
- *Přísnější pravidla pro rodiče v oblasti docházky dětí do školy, zřízení speciálních méně početných tříd pro vzdělávání problémových a sociálně znevýhodněných dětí. Vzhledem k tomu, že romské děti velmi chybí, nechodí do školy, tak je situace problematická.*
- *Rodiče se budou vzdělávat společně s dětmi.*
- *Podpora v rodině a romském okolí, pravidelné docházení na doučování dvakrát týdně, výuka v romských skupinách, kde samotní Romové vyučují děti, aby ony měly dobrý příklad pro další život.*
- *Škola pouze pro Romy.*

2. Kategorie: Vzájemná spolupráce školy a rodiny

- *Větší práce s celými rodinami.*
- *Vzájemná spolupráce učitel-žák – rodič*
- *. Lepší spolupráce s rodinou.*
- *Pravidelná docházka do školy, dohled nad domácí přípravou, zajištění potřeb (pero, pastelky, lepidlo).*
- *Nejdůležitější je rodinné zázemí. Pokud žák není zvyklí na to mít nějaký řád ve škole se na to těžce zvyká. A když se s ním doma nikdo neučí a rodiče o výuku nejeví zájem, je to potom horší. Takže by mělo dojít k tomu, aby se začalo pracovat prvně s rodinou.*
- *"Výchova" jejich rodičů.*
- *Spolupráce rodičů se školou.*
- *Aktivní spolupráce rodičů se školou.*
- *Práce s jejich rodiči a změna přístupu ke vzdělávání.*
- *Komunikace s rodiči. Přestože si nemyslím, že jsou nějak znevýhodněni.*
- *Práce s rodinou.*
- *Podpora rodiny ke vzdělání a motivace žáka ke vzdělání ze strany rodiny a přizpůsobení ze strany školy ke schopnostem žáka.*
- *Komunikace školy s rodinou, společně motivovat dítě k dosažení vzdělávacích cílů.*
- *Větší a lepší spolupráce školy s rodinou.*
- *Pravidelná práce s celou rodinou.*
- *Spolupráce jejich rodičů.*
- *Pozitivní spolupráce s rodinou.*
- *Dlouhodobý pozitivní vliv prostředí (rodina, škola), které podporuje a respektuje vzdělávání, jako celek.*
- *Posilování rodinného vzdělání a zájmu o vzdělání.*
- *Spolupráce rodičů.*
- *Spolupráce Romů se školou, jejich snaha překonat znevýhodnění, tolerance.*

3. Kategorie: Vliv rodiny

- *Podpora rodiny.*
- *Odpoutání od rodiny.*

- *Přístup rodiny a sociální skupiny.*
- *Uvítala bych, kdyby se začali socializovat do většinové společnosti a respektovali hodnoty a normy této společnosti.*
- *Asi podpora ze strany rodiny.*
- *Podpora vzdělávání ze strany rodiny.*
- *Co by jim pomohlo? Mít skvělé rodinné zázemí, vzdělané rodiče, kteří se chovají a jednají jako prozatím ještě "většina" našeho národa, když o Romech hovoříme jako o "menšině".*
- *Musí se sami chtít učit, být k tomu vedeni z rodiny a rodiče jim musí v učení pravidelně pomáhat.*
- *Vymanit se z vlivu rodiny a komunity. Jinak jsou bez šance.*
- *Jiný vzor sociálního chování, než jakého se jim dostává v rodině.*
- *Aby jejich rodiče chodili do práce, odpoledne se jim věnovali a byli jim příkladem, škola dělá maximum - všechny Romy, co máme ve škole ještě odpoledne doučujeme, děláme domácí úkoly, atd.*
- *Nutná je podpora v rodině.*
- *Sociální zázemí a komunikace s rodiči.*
- *Nechat je rozhodovat si o svém životě.*
- *Pochopení z jejich stran a strany rodiny, že existuje režim, práce, vyučování.*
- *Větší pozornost o vzdělávání ze strany rodičů a motivace dítěte.*
- *Podpora ze strany rodiny a motivace ke vzdělání.*
- *Podpora rodiny a kladný vztah k učiteli.*
- *Změna přístupu v rodině.*
- *Podpora ze strany rodiny.*
- *Lepší zázemí, podnětější prostředí pro vyrůstání.*
- *Osvojení chování a životního stylu většinové společnosti, klást větší význam vzdělání, vnitřní motivaci a snaha začlenit se do společnosti.*
- *Větší zájem a podpora rodiny o vzdělávání.*
- *Lepší rodinné zázemí a podpora rodiny.*
- *To už ani nejde....nemají zájem a v rodině nejsou k tomuto vedeni.*
- *Funkčnost rodiny a rodinného zázemí. Spolupráce rodičů se školou. Socio-kulturní chování vůči majoritní společnosti.*

- *To, že by je jejich rodiče donutili pravidelně chodit do školy a pravidelně se připravovat na výuku; bohužel chodí do školy jen když se jim chce, doma nedělají vůbec nic - úkoly, příprava do školy.*
- *Podnětné rodinné prostředí.*
- *Kdyby vyrůstali v podnětném prostředí ve fungující rodině.*
- *Aby rodiče romských dětí převzali zodpovědnost za své děti. Byli jim příkladem a učili se s dětmi.*
- *Vzdělání jejich rodičů.*
- *Myslím si podpora ze strany nejbližších a jejich motivace k učení.*

4. Kategorie: Romský žák

- *Individualizace, všichni Romové nejsou stejní.*
- *Vnitřní motivace.*
- *Kdyby nelhali.*
- *Přizpůsobit se.*
- *Přijetí sebe sama, norem společnosti.*
- *Slušné chování.*
- *Nastavení a dodržování stanovených pravidel.*
- *Nic, nechtějí se učit, kašlou na to.*
- *Motivace.*
- *Co nejvíce zapojit žáka do skupiny, eliminovat odlišnosti.*
- *Respektovat řád a pravidla.*
- *Posílení sociálních návyků.*
- *Komunikace a slušnost chování.*
- *Přizpůsobení se "normě".*
- *Vlastní vnitřní motivace.*
- *Jejich větší zájem.*
- *Rom neznamená znevýhodnění.*
- *Aby byli přizpůsobivý, to že je Rom neznamená, že je znevýhodněný. Je zapotřebí, aby se přizpůsobili většině dětí ve třídě. Popřípadě vyšetření v SPC zda není přítomna mentální retardace. Pokud ano, svěřit dítě do péče speciálním pedagogům v ZŠ praktické a speciální. Nemusí se tak zneužívat role pedagogického asistenta. Ve třídě, kde se učí 5 dětí, dítě pochopí vše v rámci svých*

možností. Speciální pedagog je vždy vysokoškolský vzdělaný, což asistent pedagoga být nemusí, což je chyba.

5. Kategorie: Legislativa a jiné názory

- *Změna odshora-legislativ, pracovat musí všichni. pak by se to odrazilo v dalších generacích i na dětech.*
- *Sociální pracovník, který bude Rom, a bude pracovat po vzoru pana Suto-reho. Posbíral děti na ulici a věnuje se jim. Motivuje je v mailu mimoškolních aktivitách. Spolupracuje se školou. Pokud žák chybí ze školy mu okamžitě volají a on dojíždí do rodiny. Spolupracuje s úřadem práce. Žádné umělé podpůrné opatření nezajistí to, co dokázal on.*

PŘÍLOHA P III: KATEGORIE K POLOŽCE Č.12

1. kategorie - souhlasím s inkluzí

- *Dobrý, jsem pro!*
- *Inkluzi respektuji, uvítala bych vyzdvižení nadaných žáků.*
- *Je to z mého pohledu pozitivní pro tyto děti.*
- *Super věc.*
- *Vše se odvíjí především od snahy a inteligenci žaka, komunikaci s rodiči.*
- *Podle žaka, která je inkluzivně vzděláván, v zásadě s ním souhlasím, kromě případů LMP.*
- *Souhlasím s výhradami.*
- *S inkluzí pro osoby s postižením souhlasím.*
- *Jsem pro, ale ne pro žáky s LMP a žáky agresivní, nezvladatelné, popř. tak tělesně postižené, že nezvládají základní hygienu, sezení.*
- *Je to časově náročné. Nejsme na to zvyklí a jedeme si v tom zažitém. Stačí jen chtít a být v tom podporován.*
- *Souhlasím, pokud se inkluze netýká děti s mentální retardací. Ty se potřebují vzdělávat za pomoci speciálního pedagoga.*
- *Velmi kladný.*
- *V případě podpory ze strany školy i domácího prostředí může fungovat k obohacení žáků ve třídě. Je ale nutná spolupráce a ochota přizpůsobit se.*
- *Hodnotím kladně.*
- *Inkluze je potřeba a je to skvělý nástroj pro vzdělávání všech. Je třeba ale rozdělit, koho a kde vzdělávat - v současné době si mohou rodiče žáků v podstatě "vybrat". Ne každá škola je vhodná pro každého, kdo potřebuje IVP. Osobně mám zkušenost z integrací "nemožného" na 1. st. ZŠ. Vždy se jedná o to, jak k tomu přistoupí pedagogové a škola jako celek.*
- *Inkluzi ano, ale za jiných podmínek. někteří žáci se i přes veškerou snahu všech na inkluzi do ZŠ nehodí.*
- *Podle mého názoru je inkluzivní vzdělávání dobrý krok, ale pouze pro žáky, jež jsou schopny začlenění se do kolektivu a jsou schopny studovat na základní škole.*
- *Jednoznačně inkluze ano, nutný je menší počet žáků ve třídě (do 20 žáků).*

2. kategorie – nesouhlasím s inkluzí

- *Nesouhlasím s inkluzí.*
- *Chaos a nesmyslné zapojení všech žáků se SVP do běžných tříd.*
- *Naprosto odmítám - pro žáky s postižením desítky let perfektně fungovaly zvláštní a pomocné školy, inkluze stojí každoročně několik miliard, ale efekt nemá naprosto žádný - tito žáci prostě nemohou navštěvovat běžné třídy ZŠ, kde zdržují učitele i ostatní žáky, učivo nezvládají ani s pomocí asistenta pedagoga.*
- *Mám zkušenost pouze se žáky ohrožené školním neúspěchem a se žáky sociálně znevýhodněné a zde jsem pro. Celkově neuznávám jakékoliv vyčleňování...*
- *Plošná inkluze je neštěstí.*
- *Špatně zvolená cesta.*
- *Velký nesmysl.*
- *Nesouhlasím se zařazením mentálně postižených dětí.*
- *Není vhodné pro žáky s mentální retardací.*
- *Nesouhlasím s ním.*
- *Nesouhlasím, každý se cítí dobře ve skupině sobě rovných.*
- *Nejsem zastávce inkluze, děti se ve třídách trápí a učivo nezvládají.*
- *S inkluzí moc nesouhlasím.*
- *Nesouhlasím s ním zvláště u mentálně postižených dětí ty nemají možnost zažít pocit úspěchu, časem rezignují, protože brzy narazí na svůj "strop". Pak ve škole jen přežívají, začínají zlobit.*
- *Nekvitují a ani rodiče dětí neschvalují.*
- *Spíše nesouhlasím.*
- *Nemyslím si, že je přínosem.*
- *Inkluzivní vzdělávání vidím v případě sociálně znevýhodněných žáků jako zbytečné. Tito žáci jsou i bez toho zařazováni do běžných škol na žádost rodičů.*
- *Největší nesmysl současného školství.*
- *Záporný.*
- *Plošná inkluze pro všechny je největší nesmysl současného školství.*

- Špatný.
- V podobě, v jaké je zavedeno v ČR, veskrze negativní.
- Negativní.
- Inkluze je totální katastrofa pro všechny. Trápí se žáci, a to ti inkludováni, i ti zdraví, trápí se rodiče i učitelé.
- Negativní. Jsou žáci, které lze inkludovat a naopak žáci, u kterých je inkluze vnímána spíše negativně nejen pro samotného žáka, ale i pro spolužáky.
- Velmi negativní. Tyto děti nezvládají tempo dětí bez potíží.
- Hodnotím negativně.
- Nejsem zastáncem.
- Průšvih!
- Nesouhlasím.
- S inkluzí v takovém rozsahu zásadně nesouhlasím. Žák s LMP v běžné třídě je velká zátěž pro učitele i celý kolektiv a stejně je ve třídě jednoznačně outsiderem. Speciální školství, jaké bylo dříve, patřilo ke světové špičce a byla bych ráda, kdyby se to vrátilo.
- Spíše negativní, někteří žáci opravdu nejsou schopni existovat v běžném kolektivu.
- Nesouhlasím, aby děti s mentálním postižením byly na ZŠ s asistentem. Patří na ZŠ praktickou, kde asistenta nepotřebují a věnuje se jim speciální pedagog. Dítě je v malém kolektivu spokojené, daří se mu. Zvládá vše samo bez asistenta.

3. kategorie – jiné uchopení inkluzivního vzdělání

- Špatně nastaveno, málo zafinancováno, příliš administrativy, nikdo se neptá na zkušenosti a názory pedagogů, pro některé děti ok ale pro jiné likvidační.
- Trpí tím "normální" žáci.
- Cílem inkluzivní školy je vzdělávat všechny děti pohromadě a podporovat toleranci k odlišnosti a kooperaci mezi všemi žáky. Dle mého názoru a zkušeností žáci se specifickými potřebami měli lepší podmínky pro vzdělávání ve zvláštních a speciálních školách, kde jsou odborně a profesně vzdělání pedagogové pro jejich specifické potřeby.
- Nedomyšlené.

- *Je nedořešené. Může být přínosná, ale forma a způsob je pro žáky spíše zatěžující, alespoň vzhledem ke zvýšené unavenosti žáku.*
- *Inkluzivní vzdělávání ano, ale ne tak jak je postaveno v ČR. Školy potřebují podpořit žáky nadané a 3. – 4. žáci třídu brzdí.*
- *Výsledkem je znevýhodnění nadaných žáků.*
- *Myslím si, že takovým žákům by bylo lépe na speciální škole.*
- *Inkluzivní vzdělávání je velmi nedomyšlené.*
- *Je to velmi individuální záležitost, ale bohužel v současné podobě dochází paradoxně ke znevýhodnění intaktních dětí, které jsou znevýhodňovány vůči dětem s podpůrnými opatřeními.*
- *Inkluzivní vzdělávání má jistě své místo v moderní pedagogice, nicméně za takových podmínek, jak je nastavené dnes, jej v mnoha ohledech nepovažuji za ideální.*
- *Inkluze je super, ale není možná pro všechny a všude. Začlenit žáka s lehkou mentální retardací a poruchou učení do běžné třídy s 28 žáky je naprosto zcestné.*
- *Nepřipravené, nevyslechli názory z praxe, drahé hraní si s budoucností žáků.*
- *Někteří žáci mají velký problém se začleněním.*
- *V této chvíli tak jak je nastaveno přínosem není.*
- *Je to neodpílaný model se všemi důsledky z toho plynoucími, vždy se pedagogové starali o děti se specifickými poruchami učení i chování. Problém je, že není tolik času na "obyčejné" žáky, tento model inkluze zahrnuje obrovské množství administrativy, pokyny k nakládání s podpůrnými opatřeními jsou nejednoznačné, různí školitelé vysvětlují pojmy různě. Spousta dětí by měla být ve školách se speciálně vzdělávacím programem, ale dle nových nařízení tam nespádají. Postupně jsou izolováni.*
- *Některé žáky tento styl vzdělávání obohacuje. Uvítala bych znatelnější zaměření na žáky nadané.*
- *Záleží, kde je prováděna. Ve třídě, kde je více romských dětí, které často nechodí do školy, tak je často snaha marná. V současné době mám ve třídě dvě negramotné romské děti, které kdyby chodili do speciální školy, tak budou umět alespoň číst a psát.*

- *Integrace fungovala i před zavedením inkluze. Inkluze potřebuje “vyladit” ve vztahu k žákům s LMP.*
- *Pro některé inkluzivní žáky přínos, celkově však brzdi výuku ostatních žáků.*
- *Není jednoznačně pro každého, záleží na případ od případu.*
- *Děti ze speciálních škol se těžko začleňují do běžných škol, v některých případech to může být přestup přínosem pro žáka. Většina dětí se dne mého názoru v běžných školách trápí a výuku nezvládá.*
- *Nemělo být celoplošné, protože některým žákům by bylo lépe ve školách jiného typu.*
- *Pro někoho je vhodné, pro jiné je to jen trápení - případ od případu.*
- *Ne každé dítě je vhodné k inkluzi.*
- *Mohlo by probíhat jinak... teď je to chaos a stres.*
- *Inkluze po česku je špatně. Toto není inkluze, ale paskvil. Škodí úplně všem.*
- *Nepovedený pokus.*
- *Funguje jedině když žáci chtějí spolupracovat.*
- *Unáhlený proces.*
- *Pokud se jedná o rodinu, která bude spolupracovat se školou a žáka, který ocení vlastní inkluzi, proč ne?*
- *Inkluze našemu školství spíše uškodila.*
- *Ne všechny žáky lze s úspěchem začlenit.*
- *Záleží na tom, jaké má žák postižení.*
- *Inkluze by měla být pro ty, kteří se chtějí učit. Nelze to rozhodnout plošně. Romové se nechtějí učit.*
- *Velmi důležitá je spolupráce rodiny se školou. Inkluzivní vzdělávání je vhodného jen pro některé znevýhodněné.*
- *Je to hezké, že chtějí začlenit slabší žáky mezi normální děti, ale občas není čas rozvíjet vzdělání normálních dětí.*
- *Ve školství je velký stres. Tlak od vedení, tlak od naštvaných kolegů, se může přenášet na děti. Pokud budou spokojeni učitelé budou i lepe pracovat. Tím že jsem speciální pedagog na to mám jiný názor než kolegové. Z tohoto pohledu je některým dětem lépe na speciální škole, protože jsou v rukou odbor-*

vníků. Speciální školy a třídy mají lepší vybavení... relaxační místnosti, pomůcky, A hlavně nejsou v takovém stresu a nátlaku na výkon. Popravdě mám chuť jít ze školství. Zařídte terapie učitelům...

- *To je složité. Na jednu stranu je dobré, že se žáci začlení do běžného kolektivu. Ale někdy tím ti žáci mohou trpět, nebo to zase může brzdit 'normální' žáky.*
- *Inkluzivní vzdělávání beru jako formu, která je přínosem pro tyto žáky, ale na druhou stranu je to nevýhoda pro školství, jelikož asistent stojí peníze.*
- *Domnívám se, že inkluze byla velmi špatně pochopena na ministerstvu. Původně, co vím, byla inkluze určena dětem s tělesným handicapem. Bohužel dnes máme ve třídě 27 až 30 dětí a z toho 3 až 4 mají IVP s tím, že opravdu mají nízký intelekt a látku i přes vše nezvládají a zažívají pocity neúspěchu. Myslím si, že na speciálních školách by těmto dětem bylo lépe.*
- *V nynějším provedení dle mého inkluze nefunguje. Aby fungovala, muselo by ve třídě a integrovaným žákem být více pedagogických pracovníků, tzn. jeden integrovaný žák - jeden asistent. Nyní jsou případy kdy asistenta potřebuje více žáků ve třídě, ale asistent je jen jeden.*
- *Nápad zajímavý, ale projekt není dostatečně připraveny.*
- *Záleží na jednotlivých případech.*
- *Ať si to jde zkusit p. Valachová, která to od stolu vymyslela.*
- *Je náročná pro pedagoga.*
- *Myslím si, že v českém prostředí není nastavená tak, aby mohla úspěšně fungovat.*
- *Je to individuální.*
- *V případě, že je dítě hraniční, tak to má smysl. U dítěte s většími poruchami učení i chování je potřeba vzdělávání v dřívějších praktických a spec. školách.*
- *Pro mě je to není nijak významná situace, jelikož žáci s romským původem, jich se to nijak moc netýká, bych řekl.*

PŘÍLOHA P IV: KATEGORIE K POLOŽCE Č.6

1 kategorie: osobní zkušenost hodnotím kladně a pozitivně

- *Byli slušní a vzdělávat se chtěli.*
- *Kladně neměl jsem problém.*
- *Je potřeba hodně motivace. Kopírují vzory z rodiny. Nelíbí se mi předsudky ve společnosti, ani mezi učiteli. Měli bychom zařazovat prvky Romské kultury do výuky, ať nemáme jen bílý pohled. Nádherné romské písně, tance. Moc se mi líbí aktivity R. Sutoreho v Hranicích. Pracuje s jejich volným časem. Aktivity Idy Kellarove. Je třeba hledat úspěšné Romy jako vzor. Každý, kdo by chtěl pro vzdělanost Romů něco udělat, by se měl zajímat o aktivity pana Sutoreho v Hranicích a hlavně je musí mít rád.*
- *Přínosná.*
- *Vcelku kladně.*
- *Dobře, jsou to taky lidi...*
- *Je to zvláštní situace. když si vezmete, že jsem se s takovým žákem setkal poprvé. Ale obohatilo mě to o zkušenosti, jak s nimi pracovat.*
- *Podpora z projektu, zdarma doučování.*
- *Pozitivně.*
- *Osobní zkušenost hodnotím kladně.*
- *Je to, zkušenost a jiný pohled na věc ze strany dětí. Ale abych byl upřímný, není to žádné terno.*
- *V normě.*
- *Ve třídě mám pouze jednoho romského žáka. Zkušenosti jsou spíš pozitivní. Žák se aktivně zapojuje ve výuce i v aktivitách během přestávek.*
- *Je to velmi zajímavé. Ze začátku jsem měl i trochu strach, ale potom ta práce s nimi šla dobře. I když byly případy, kdy jsme to nešlo jak po másle.*

2. kategorie: osobní zkušenost hodnotím negativně a záporně

- *Boj.*
- *Rodiče žáků nelze dostat do PPP.*
- *Spíš negativně, jediný, kdo se snaží, je učitel.*
- *Naprosto zbytečný výdej energie z mé strany.*

- *Rodiče žáků nespolupracují, neplní dohody, nemluví pravdu, děti se zastávají, jejich prohřešky popírají, domácí příprava nulová. Žáci jsou vesměs líní, bez motivace, rozmazlení, neplní úkoly, nenosí pomůcky.*
- *Nemají podporu v rodině.*
- *Nezájem rodiny, nízké IQ.*
- *Nemají zájem o učivo.*
- *Velmi problémové děti i rodiče.*
- *Těžká komunikace s rodinou.*
- *Nemají zájem o vzdělávání, rodinné prostředí je nepodnětné.*
- *Děti do 3. třídy využívají vrozených schopností a dovedností. Domácí příprava nulová, liknavost k velké absenci "prodloužené víkendy".*
- *Velkým problémem je hlavně komunikace a spolupráce s rodiči.*
- *Umí pouze využívat výhody PO, sami nemají zájem se vzdělávat.*
- *Extrémní péče ze strany školy, nulová péče o žáka v domácím prostředí.*
- *Jsou líní.*
- *Opatření se většinou zcela mýjela účinkem, nezájem žáka i rodiny.*
- *Negativně.*
- *Ne příliš úspěšně.*
- *Horší spolupráce se zákonnými zástupci.*
- *Žáci nemají chuť se vzdělávat, nevidí důvod.*
- *Nespolupracovalo ani dítě ani rodiče....*
- *Obtíž.*
- *Snaha pouze ze strany školy.*

3. kategorie: záleží na jedinci

- *Nedá se paušalizovat, v dřívějších letech byli i žáci snaživí, nyní nastává u některých absolutní nezájem o školní práci, docházku atd.*
- *Nedá se plošně říct, že by byli všichni špatní, ale spousta z nich nemá dobré rodinné zázemí, co se odráží i na jejich známkách.*
- *Snížené nároky na učivo, trpělivost, individuální přístup.*
- *Rozporuplná.*
- *U většiny neexistuje podpora rodiny a chybí i motivace vycházející od samotného žáka.*

- *Jednalo se o velmi slabého žáka, se kterým později pracovala terénní pracovnice. Výsledek byl minimální.*
- *V mém případě se jedná o jednoho chlapce ve třídě. Ve škole pracuje bez problémů, má výbušnou povahu, tak občas vznikají konflikty s ostatními spolužáky. Chybí domácí příprava (nenosí úkoly, často zapomíná pomůcky).*
- *Problémy spíš s rodiči, než se žákem.*
- *Vzdělávání romských žáků je náročné, protože se jim doma často vůbec nevěnují, nedohlíží na jejich přípravu a plnění úkolů.*
- *Je to individuální. S některými dobrou, s jinými horší.*
- *Náročná práce vyžadující plné nasazení (a někdy i odhodlání). Pokud není dobrá spolupráce s rodiči žáka, jsou naše pokusy o aplikaci PO velmi omezené. Jakmile odejde ze školy, vše je "ztraceno". Domácí "doučování" romských žáků je výborný nápad, funguje. Je ale třeba se v mnoha případech psychicky obrnit.*
- *Případ od případu, někteří žáci i rodiny se snaží, jiní ne.*
- *Jsou specifictí, chybí jim motivace a podpora ke vzdělávání z domova.*
- *Myslím si, že mnohým podpůrná opatření pomáhají. Na druhou stranu u většiny převládá absolutní nechuť dělat cokoliv navíc, takže se jakémukoli vzdělávání navíc vyhýbají.*
- *Je to zvláštní mít ve třídě žáka romského původu, ale byla to jistá zkušenost pro budoucnost.*
- *Vše se odvíjí od postoje rodičů, popř., pěstounů k plnění povinností, záleží na zázemí, které rodina vytváří, také na IQ dítěte, faktorů je více.*
- *Těžká situace, do čtvrté třídy se snaží a poté nastane zlom a je jim všechno jedno.*
- *Bylo to dosti složité. Jelikož nemají návyky na učení doma, ve škole se to projeví. Mají problém se soustředit a porozumět novému učivu.*
- *Jen u malého zlomku jedinců mají doučování, podpůrná opatření efektivní dopad na žáka.*
- *Pokud je možná spolupráce s rodiči, má to smysl.*
- *Nedá se to zobecňovat i romští žáci spolupracují každý jinak.*
- *Vzdělávání žáka není podporováno rodinou.*
- *Záleží na přístupu rodiny.*
- *Jedna negativní, jedna pozitivní.*
- *Zajímavá.*

- *Pokud dítě nemá doma podnětné prostředí, často nevzdělavatelné nebo velké problémy.*
- *Závisí na jedinci, ale většinou zbytečné.*
- *Záleží na individualitě žáka, spíš žádná komunikaci ze strany rodičů.*
- *Obrovská práce ze strany učitele, malá ze strany rodičů - většinou jen slibují, ale v praxi nerealizují.*
- *Složitá práce, často bez úspěchů.*
- *Velkým problémem je nepodnětné domácí prostředí.*
- *Někdy kladně, někdy ne.*
- *Jiná kultura, odlišné prostředí, ...*

PŘÍLOHA P V: KATEGORIE K POLOŽCE Č.11

1 kategorie: zkušenosti kladné

- *Asistent pedagoga je plně nápomocen během výchovně vzdělávacího procesu. Spolupráce je bezproblémová, tvůrčí a kreativní. Asistent pedagoga je nedílnou součástí pracovního kolektivu.*
- *Dobré.*
- *Výborné; záleží ale na osobnostech obou - asistenta i pedagoga a jejich schopnosti spolupracovat.*
- *Velmi dobré, asistent je velkou pomocí pedagogovi ve třídě, kde se vzdělávají žáci s podpůrnými opatřeními.*
- *Jen dobré.*
- *Výborné, je to pomoc.*
- *AP dopomáhá pedagogovi ve výuce i v přípravě na výuku, podílí se na dohledech.*
- *Výrazná pomoc.*
- *Dobře.*
- *Super spolupráce a výhoda této pozice ve třídě, jelikož když se objeví problém, nemusím ho řešit já, ale můžu se spolehnout, že to asistent zvládne.*
- *Je to úžasná pomoc pro pedagoga.*
- *Asistent pedagoga je dle mého názoru velmi žádanou pozicí ze strany pedagogů. Já sám si neumím představit, že bych pracoval s těmito žáky bez asistenta.*
- *Výborné, ale jen díky tomu, že si sedl se mnou i třídou na jedničku.*
- *Výborné.*
- *Kladné.*
- *Výborné, pomoc pro žáky i učitele.*
- *Pozitivní.*
- *Mám velice pozitivní zkušenost. Má asistentka byla samostatná, aktivní, empatická. Během výuky byla vždy u toho, kdo zrovna potřeboval pomoci.*
- *Velice kladné, dokáže konkrétnímu dítěti velice pomoci, ale ve třídě je vždy rušivým elementem a je těžké vést výuku v jeho každodenní přítomnosti, velice psychicky náročné pro učitele.*
- *Velmi pestré, od velmi negativních a ztěžujících mou práci až po přínosnou vzájemnou podporu a pomoc.*

- *Pomoc, podpora ale i dvojitá příprava a časově náročná práce navíc.*
- *Zkušenost hodnotím kladně, máme dobré vztahy a při výuce je asistent k ruce.*
- *Potřebovalo by ho více dětí.*
- *Dobré, pomáhá při výuce především žákovi, ke kterému je přiřazen, ale zároveň je nápomocný i jinde.*
- *Velmi dobré, pokud je jasně definováno, co od asistenta pedagoga očekávám.*
- *Skvělé. Zkušenost je šestiletá.*
- *Velice pozitivní.*
- *Asistent pedagoga pomáhá zajišťovat individuální přístup pro žáka s podpůrnými opatřeními a tak umožňuje učiteli plně se věnovat zbytku třídy. Zkušenosti mám dobré.*
- *Mám pouze asistentku pedagoga ve třídě, kde učím hudební výchovu a nemohu si stěžovat. Velmi pomáhá při hodinách nejen s daným žákem. Sama se nabízí, že s něčím pomůže. Je velmi milá a ochotná.*
- *Pomoc kantorovi v soustředěné péči o jedince.*
- *Hodně záleží na vzájemné komunikaci a spolupráci mezi učitelem a asistentem. Já osobně mám výborné zkušenosti.*
- *Ze začátku to bylo pro mě i pro děti velmi těžké. Nyní je to pro mě velká pomoc a nedovedu si představit, že bych neměla asistenta. Ve třídě je autistický žák.*
- *Bez něj to u nás nejde.*
- *Velmi dobrou. Má přátelskou a hlavně soustavný výchovný vliv.*
- *Bez asistentky nemožné, v počtu 24 žáků, z toho 3 integrovaní, bych se pravděpodobně nemohla věnovat dětem, které do běžné ZŠ patří.*
- *Asistent pedagoga byl v mé třídě přínosem pro žáky. Děti jsou zvyklé na spolupráci s asistentem. Mám kladné zkušenosti.*
- *Asistent pedagoga je dle mého názoru velmi žádoucí pozice ze strany pedagogů. Ale i sami rodiče jsou za něj vděční.*

2 kategorie: zkušenosti záporné

- *Celkem zbytečná pozice- tito žáci by měli chodit - tak jak tomu bylo dříve - do zvláštních a spec. škol. Výuka v běžné ZŠ jim nic nedá, nezažijí žádný školní úspěch, ostatní žáci i učitele zdržují, učivo nezvládají, jsou často terčem posměchu ostatních.*
- *Ve třídě mi vadil.*

- *Většinou ve snaze pomoci slabým žákům, ruší při výuce ostatní.*
- *Velká pomoc, ale také velmi rušivý element ve třídě.*
- *Přibyla mně další práce i s asistentkou poslanou z úřadu práce.*
- *Rušivý element ve třídě, mizerné vzdělání asistentů, nulová praxe.*
- *Bez jeho pomoci by žák nebyl schopen zvládat výuku.*
- *Někdy je přínosem, ale může být i rušivý.*

3 kategorie: záleží na osobnosti pedagoga

- *Podle toho, jakého asistenta dostanete do třídy.*
- *Záleží na osobě asistenta, pokud je dobrý, tak je ve třídě velkou pomocí.*
- *Záleží na asistentovi, měla jsem dobré i špatné asistenty.*
- *Je to dlouhodobá práce, než spolupráce funguje tak, jak si představuji, ne všichni se na pozici AP hodí.*
- *Velmi dobré, ale záleží na osobnosti asistenta.*
- *Vše záleží na dané osobnosti asistenta.*
- *Záleží na žákovi, kvůli kterému byl do třídy AP přiřazen...*
- *Velmi záleží na osobnosti asistenta a jeho přístupu. Měla jsem asistenta, který byl v hodině spíše na obtíž a také asistenta, který fungoval naprosto skvěle. Velmi také záleží, jak si "sednou" asistent s žákem.*
- *Pozitivní s mladým asistentem, negativní s asistentkou v důchodu.*
- *Pokud je to člověk na svém místě, pomáhá jeho přítomnost jak žákovi, tak učiteli...*
- *Velice záleží na osobnosti a zkušenostech asistenta.*
- *V mnohém může být dítěti, a v některých případech i učiteli, nápomocen. Mnohdy ovšem ani asistent nedokáže dítě přimět k práci.*
- *Když je asistent schopný a tvůrčí, tak se to dá zvládat, v opačném případě je to zbytečné.*
- *Záleží na osobnosti a vzdělávání. Já mám velmi dobrou zkušenosti.*
- *Je těžké najít, člověka, se kterým si sednete. Špatné je, že do výběru nemůže učitel mluvit.*
- *Měla jsem dvě různé asistentky u dvou různých dětí v různý čas. Jedna byla "o ničem" a druhá úplně super.*

- *Funkčnost tohoto modelu (učitel + asistent) je přímo "závislá" na tom, jak si k sobě oba najdou cestu - lidsky. Profesně je to v mnoha případech velmi složité - a to jak ze strany učitelů, tak ze strany as. ped.*
- *Dobré, je důležité, aby si lidsky „sedli" a spolupracovali a komunikovali.*
- *Pokud je u dítěte diagnostikovaná i lehká mentální retardace, doporučuji dítě přeřadit na ZŠ praktickou. Na ZŠ praktické je snížený počet dětí, dítě vše zvládne i bez asistenta.*
- *Musí být souhra mezi učitelem a asistentem.*
- *Podle toho, jakou asistentku mám. Zažila jsem děs, kdy jsem zvažovala, že snad odejdu ze školy. Naštěstí vedení pochopilo, že paní je více než problematická osobnost. Nyní jiná a super spolupráce.*
- *Je to otázka osobnosti. Očekávám jeho vlastní iniciativu v rámci asistence. Ne očekávat přesné pokyny pedagoga.*
- *Koordinace.*
- *Záleží na štěstí.*
- *Naprosto zásadní je osobnost asistenta. Dámy s rychlokurzem jsou spíš přítěží, kvalitní asistent je terno - kde je brát?*